

سبک شناختی، هیجان تحصیلی و عملکرد درسی در دانشجویان

دکتر حسن اسدزاده*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تعیین رابطه بین سبک شناختی، هیجان تحصیلی و عملکرد درسی در دانشجویان انجام شد. جامعه پژوهش عبارت بود از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مشغول تحصیل بودند. گروه نمونه آماری شامل ۱۳۱ نفر از دانشجویان بود که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. از پرسشنامه کرتون (KAI) برای سنجش سبک شناختی (نوگرا/پژوهنده و نوگریز/پذیرنده) و از پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ) برای بررسی هیجان‌های تحصیلی در کلاس درس (لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) استفاده شد. همچنین، نمره نهایی دانشجویان در درس روان‌شناسی تربیتی به‌عنوان شاخص عملکرد درسی لحاظ شد. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها نتایج نشان داد: الف) بین سبک شناختی و عملکرد درسی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ ب) بین هیجان تحصیلی و عملکرد درسی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ پ) بین سبک شناختی و هیجان تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نیز مؤید آن بود که سبک شناختی و هیجان تحصیلی از قدرت پیش‌بینی خوبی برای عملکرد درسی برخوردارند. این نتایج کاربردهایی برای آموزش و یادگیری اثربخش دارد که در مقاله حاضر به آن پرداخته می‌شود.

واژگان کلیدی: سبک شناختی، هیجان تحصیلی، عملکرد درسی، دانشجویان.

* دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی. Asadzadeh@atu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۰/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۱۲

مقدمه

سبک‌شناختی یک فرد، رویکرد ترجیحی و عادت‌های او برای ادراک، سازمان‌دهی و بازنمایی اطلاعات است (رایدینگ^۱، ۲۰۰۲). سبک‌شناختی، سازمان و چارچوب روان‌شناختی فرد را نمایان می‌سازد و مبنای جسمانی دارد. با این وجود، افراد غالباً از نوع و کارکرد سبک‌شناختی خود آگاهی درست و دقیقی ندارند. سبک‌شناختی بر چگونگی جذب و دریافت اطلاعات و نیز نظر و نگاه و تفسیر افراد به رویدادها و اندیشه‌ها اثر می‌گذارد. سبک‌شناختی بر این‌که چگونه شخص پیرامون وقایع و تجارب زندگی شخصی و اجتماعی خود می‌اندیشد، تصمیم‌سازی می‌کند و واکنش نشان می‌دهد، تأثیر دارد. سبک‌شناختی همچنین بر گرایش و نگرش شخص نسبت به دیگران و شیوه‌ی برقراری ارتباط با آنان مؤثر است. سبک‌شناختی در حساسیت و واکنش نشان دادن به اطلاعات، محرکات و موقعیت‌ها به شیوه‌ی خودجوش و خودکار عمل می‌کند. فرد قادر به روشن یا خاموش کردن سبک‌شناختی خود نیست، ولی با آگاهی از نوع سبک خود، می‌تواند راهبردها و روش‌هایی را بیاموزد تا به کمک آنها از حداکثر نقاط قوت و مزیت سبک خود بهره‌برد و نکات ضعف و محدودیت‌ها را به حداقل برساند. پژوهشگران آموزشی و روان‌شناسان تاکنون سبک‌های شناختی بسیاری شناسایی و مورد بررسی قرار داده‌اند. برای مثال، سبک‌شناختی وابسته به زمینه - مستقل از زمینه (ویتکین، ۱۹۶۴)؛ تکانشی - تأملی (کیگان، ۱۹۶۶)؛ واگرا - همگرا (گیلفورد، ۱۹۶۶)؛ سطحی‌نگر - عمقی‌نگر (هالزمن و کلین، ۱۹۵۴)؛ کل‌نگر - جزء‌نگر (رایدینگ و چیمبا، ۱۹۹۱)؛ کلامی - تصویری (رایدینگ و تایلر، ۱۹۷۶)؛ و نوگریز/پذیرنده - نوگرا/پژوهنده^۲ (کرتون^۳، ۱۹۶۷). در پژوهش حاضر، سبک‌شناختی نوگریز/پذیرنده - نوگرا/پژوهنده مورد مطالعه قرار گرفته است.

کرتون (۱۹۶۷، ۱۹۸۹) سبک‌شناختی نوگریز یا پذیرنده - نوگرا یا پژوهنده را به‌عنوان یک شیوه‌ی ترجیحی افراد در نحوه‌ی برخورد با تغییر و تحولات، حل مسائل،

1. Riding, R. J.
2. adaptor-innovator
3. Kirton, M. J.

تصمیم‌گیری‌ها و استفاده از قوه خلاقیت‌شان مطرح کرد. این سبک‌شناختی اساساً به وجود دو سبک تصمیم‌گیری و حل مسئله در افراد اشاره دارد تا دو سطح تصمیم‌گیری و حل مسئله. به اعتقاد کرتون (۱۹۸۹)، افراد نوگریز یا پذیرنده تمایل دارند کارها و وظایف خود را همواره به نحو بهتری^۱ انجام دهند؛ در صورتی‌که افراد نوگرا یا پژوهنده می‌کوشند با نوآوری، کارها را به گونه‌ای متفاوت^۲ انجام دهند. به بیان دیگر، افراد نوگریز فضا و بستر مسائل موجود را پذیرفته و در ارائه راه‌حل‌ها و تصمیم‌گیری‌ها غالباً شیوه‌های معمول و مقبول را اتخاذ می‌کنند. در حالی‌که افراد نوگرا، زمینه مسائل موجود را به چالش می‌کشند و سعی دارند راه‌حل‌های تازه و بدیع ارائه دهند.

افراد نوگریز به‌طور کلی دارای ویژگی‌های زیر هستند:

(۱) برای انجام هر چه بهتر کارها، دغدغه فراوان دارند، (۲) برای حل مسئله می‌کوشند تا طرح مسئله، (۳) قابل اعتماد، سازمان یافته و منضبط‌اند، (۴) رویکردی روشن و هدفمند به تکالیف دارند، (۵) متفکر همگرا هستند، (۶) شیوه‌ها و ساختارهای اثبات شده را دنبال می‌کنند، (۷) عمدتاً تأییدکننده هستند و با احتیاط قوانین و قواعد را به چالش می‌کشند.

در مقابل، افراد نوگرا عموماً دارای از ویژگی‌های زیر برخوردارند: (۱) به گوناگونی و تنوع در انجام کارها می‌اندیشند، (۲) برای یافتن مسئله تازه تلاش می‌کنند تا صرفاً حل خود مسئله، (۳) رویکردی تصادفی و نامنظم به تکالیف دارند، (۴) متفکر واگرا هستند، (۵) به موقعیت‌های ساختارنیافته گرایش دارند، (۶) بیشتر اهل چالشند تا تأییدکننده، (۷) آرمان‌گرا و غیرقابل پیش‌بینی‌اند. از جمله کاربردهای سبک شناختی نوگریز-نوگرا در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری است. نتایج ارزیابی این سبک شناختی را می‌توان برای خودآگاهی، خودگستری و همچنین افزایش انسجام و اثربخشی کار گروهی و تدریس استفاده کرد.

هیجان تحصیلی^۳ متغیر دیگری است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار

1. do things better
2. do things differently
3. academic emotion

گرفت. هیجان‌های تحصیلی آن دسته از هیجان‌هایی هستند که مستقیماً با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند (پکران^۱، ۲۰۰۲). طبق نظر پکران و همکاران (۲۰۰۶)، به لحاظ موضوعی دو نوع هیجان تحصیلی وجود دارد. یکی، هیجان فعالیت که به فعالیت‌های تحصیلی وابسته است، دیگری، هیجان پی‌آمدی که با نتایج فعالیت‌های تحصیلی ارتباط دارد. این دو نوع هیجان را از نظر زمان به هیجان‌های آینده‌نگر^۲ مثل امیدواری به کسب موفقیت و ناامیدی و اضطراب از شکست، و هیجان‌های گذشته‌نگر^۳ مانند احساس غرور و افتخار یا شرم از کسب نتایج تقسیم می‌کنند. هیجان‌های تحصیلی را از نظر ارزشمندی نیز به هیجان‌های مثبت، مثل لذت، امیدواری، و غرور، و هیجان‌های منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دسته‌بندی می‌کنند (پکران، ۲۰۰۶ نقل از نیکدل، ۱۳۸۹).

در محیط آموزشی، یادگیرندگان غالباً هیجان‌های تحصیلی گوناگونی را تجربه می‌کنند. این هیجان‌ها می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال، خودتنظیمی یادگیری و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند. تجربه این هیجان‌ها همچنین می‌تواند با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان شود. سوابق پژوهشی مؤید آن است که هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی رابطه معناداری با خودتنظیمی یادگیری (پکران و همکاران، ۲۰۰۲)، ادراک از کلاس درس (فراسر، فیشر و مک‌روویز^۴، ۱۹۹۶)، جهت‌گیری هدف (پکران و همکاران، ۲۰۰۶)، خودپنداره تحصیلی (کارور و شیرر^۵، ۲۰۰۵؛ پکران، ۲۰۰۶) و پیشرفت تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) دارد. نیکدل (۱۳۸۹) نیز به نقش میانجی‌گر هیجان‌های تحصیلی در ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس درس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) آنان اشاره کرده است.

-
1. Pekrun, R.
 2. prospective
 3. retrospective
 4. Fraser, B. J., Fisher, D. L., & Mc Robbies, C. J.
 5. Carver, C. S. & Scheier, M. F.

با این وجود، یافته‌های پژوهشی جدید درباره سبک‌های شناختی به‌ویژه سبک شناختی نوگریز و نوگرا، و هیجان‌های شناختی - تحصیلی در دانشجویان بسیار اندک است. پژوهش حاضر قصد دارد تا این دو متغیر را در ارتباط با عملکرد درسی دانشجویان مورد بررسی قرار دهد. به بیان دیگر، این پژوهش با هدف بررسی و تعیین رابطه بین سبک‌شناختی، هیجان تحصیلی و عملکرد درسی در دانشجویان انجام شد. براین اساس، سؤالات پژوهشی زیر مطرح شدند:

(۱) آیا بین سبک‌شناختی (نوگریزی و نوگرایی) و عملکرد درسی رابطه معناداری وجود دارد؟

(۲) آیا بین هیجان‌های تحصیلی (لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) و عملکرد درسی رابطه وجود دارد؟

(۳) آیا بین سبک‌شناختی (نوگریزی و نوگرایی) و هیجان‌های تحصیلی (لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) رابطه وجود دارد؟

(۴) آیا می‌توان براساس سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی، عملکرد درسی را پیش‌بینی کرد؟

یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان فرایندی پیچیده و تعاملی است که مؤلفه‌های زیادی در کم و کیف و تسهیل یا تسریع آن دخالت و نقش دارند. رشد و آمادگی ذهنی، هوش، استعداد، حافظه، انگیزش، هیجان، و سبک‌های شناختی از جمله عوامل و عناصری هستند که به‌طور مستقل، غیرمستقیم و یا در تعامل با یکدیگر بر فعالیت‌های شناختی و یادگیری و سرانجام بر عملکرد تحصیلی و درسی دانشجویان اثر می‌گذارند. پژوهش حاضر به بررسی و تعیین رابطه بین سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی با عملکرد درسی دانشجویان پرداخته است. توجه به سازوکارها و کارکردهای سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی دانشجویان و ارتباط این دو با یادگیری و عملکرد درسی آنان از آن رو اهمیت و ضرورت دارد که اولاً، اطلاعات پژوهشی جدید، منسجم و مدلل برای آگاهی خود دانشجویان از نقش پنهان و پیدای این دو متغیر در انجام تکالیف شناختی فراهم می‌آورد. ثانیاً، استادان، معلمان و دیگر متخصصان آموزشی را بر آن می‌دارد با انتخاب و استفاده از روش‌ها و فنون آموزشی اثربخش، کارآمدی تدریس خود و عملکرد تحصیلی دانشجویان‌شان را ارتقا بخشند.

روش

جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مشغول تحصیل بودند. گروه نمونه آماری شامل ۱۳۱ نفر از دانشجویان بود که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که از مجموع کلاس‌های نیمسال اول، تعداد سه کلاس درس (یک کلاس از رشته روان‌شناسی بالینی، یک کلاس از رشته روان‌شناسی کودکان استثنائی و یک کلاس از رشته مشاوره) انتخاب شدند و کل دانشجویان این سه کلاس که تعدادشان ۱۳۱ نفر بود، گروه نمونه آماری را تشکیل دادند.

ابزارهای سنجش متغیرهای این پژوهش عبارت بودند از:

۱) پرسشنامه سبک‌شناختی (KAI)^۱: این پرسشنامه توسط کرتون (۱۹۶۷) برای سنجش سبک شناختی نوگرا/پژوهنده و نوگریز/پذیرنده ساخته شد. پرسشنامه از ۳۳ ماده با ۵ گزینه (بسیار آسان، آسان، نه مشکل نه آسان، مشکل و بسیار مشکل) تشکیل شده است. از آزمودنی خواسته می‌شود با خواندن دقیق هر ماده، مشخص کند تا چه اندازه برای او مشکل یا آسان خواهد بود برای مدت طولانی هر یک از آن ویژگی‌ها را داشته باشد. برای مثال: "به‌عنوان فردی که از زوایای جدید به مسائل و مشکلات موجود نگاه می‌کند." یا "به‌عنوان فردی که مسیرهای از پیش تعیین شده را بدون انحراف طی می‌کند." حداقل نمره آزمودنی ۳۲، حداکثر ۱۶۰ و میانگین آن ۹۶ خواهد بود. پرسشنامه آزمودنی‌ها را در دو طیف نامگذاری می‌کند. نمره بین ۹۷ تا ۱۶۰ شاخص سبک‌شناختی نوگرا و نمره بین ۳۲ تا ۹۶ شاخص سبک‌شناختی نوگریز خواهد بود.

این پرسشنامه در پژوهش‌های خارجی بسیاری مورد استفاده قرار گرفته است (برای مثال: مود^۲، ۱۹۸۶؛ کرتون، ۱۹۹۹؛ لو و شیومی^۳، ۱۹۹۷؛ تولت و دیویس^۴، ۱۹۹۷؛ ویتیچ و

1. Kirton's Adaptor-Innovator (KAI)
 2. Mudd, S.
 3. Loo, R., & Shiomi, K.
 4. Tullett, A. D., Davies, G. B.

انتوناکیس، ۲۰۱۱). مود (۱۹۸۶) ضریب پایایی این ابزار را ۸۶ صدم و ویتیچ و انتوناکیس (۲۰۱۱) ۸۸ صدم گزارش کرده‌اند. در پژوهش‌های داخلی، برای مثال، ربیع راد و غلامپور (۱۳۷۶)، عبادی و همکاران (۱۳۸۵)، غلامپور، (۱۳۷۷)، سیدمحسنی (۱۳۹۰) از این ابزار استفاده کرده‌اند. ربیع‌راد و غلامپور (۱۳۷۶) ضریب پایایی ۷۹ صدم و سیدمحسنی (۱۳۹۰) ۷۴ صدم گزارش کرده‌اند. به‌طور کلی، همه سوابق پژوهشی حاکی از پایایی و روایی خوب این ابزار است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۸۴ صدم به‌دست آمد.

۲) پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ)^۱: این پرسشنامه توسط پکران، گوئتز و فرینزل^۲ (۲۰۰۵) برای سنجش هیجان‌ات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. پرسشنامه از نوع خودگزارشی و قلم- کاغذی است و سه بخش دارد؛ بخش مربوط به هیجان‌ات کلاس درس، یادگیری و امتحان (نقل از نیکدل، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر از بخش مربوط به هیجان تحصیلی در کلاس درس استفاده شد. این بخش شامل ۸۰ سؤال و ۸ زیرمقیاس (لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی از کلاس درس) است. در این پرسشنامه از آزمودنی خواسته می‌شود تجربه‌های هیجانی خود را در قبل، حین و بعد از کلاس درس در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت درجه بندی کند.

این پرسشنامه توسط کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) رواسازی شده است. ضرائب پایایی این ابزار توسط پکران، گوئتز و فرینزل (۲۰۰۵) برای لذت ۸۵ صدم، امیدواری ۷۹ صدم، اضطراب ۸۶ صدم، عصبانیت ۸۶ صدم، و خستگی ۹۳ صدم گزارش کرده‌اند. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) نیز ضرائب پایایی این ابزار را با روش آلفای کرونباخ برای لذت ۷۵ صدم، امیدواری ۷۶ صدم، اضطراب ۷۸ صدم، عصبانیت ۷۴ صدم، و خستگی ۸۴ صدم به دست آورده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ) از پایایی و روایی خوبی برخوردار است.

1. Academic Emotions Questionnaire (AEQ)

2. Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C.

یافته‌ها

داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه سبک‌شناختی و پرسشنامه هیجان تحصیلی و همچنین نمره پایان ترم درس روان‌شناسی تربیتی دانشجویان به دو صورت آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، و در بخش آمار استنباطی از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون استفاده شد. جدول شماره‌ی (۱) وضعیت سبک‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و عملکرد درسی دانشجویان را نشان می‌دهد.

جدول (۱) وضعیت سبک‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و عملکرد درسی دانشجویان

متغیرها	شاخص آماری	تعداد	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
عملکرد درسی	۱۳۱	۱۳	۲۰	۱۶/۸۰	۱/۸۶۸	
سبک‌شناختی نوگرا	۸۱ (٪۶۱)	۹۷	۱۵۷	۱۲۴/۶۰	۱۷/۷۴	
سبک‌شناختی نوگریز	۵۰ (٪۳۹)	۳۶	۹۶	۷۰/۱۶	۱۵/۸۵۵	
سبک‌شناختی	۱۳۱	۳۶	۱۵۷	۱۰۳/۸۲	۳۱/۵۲۱	
لذت	۱۳۱	۱۱	۴۹	۳۳/۶۴	۸/۴۳۵	
امیدواری	۱۳۱	۱۰	۳۹	۲۸/۳۱	۵/۷۸۷	
غرور	۱۳۱	۹	۴۴	۲۰/۴۹	۱۰/۴۰۰	
خشم	۱۳۱	۸	۳۲	۱۷/۶۱	۶/۰۲۱	
اضطراب	۱۳۱	۱۲	۴۳	۲۴/۷۳	۸/۴۰۷	
شرم	۱۳۱	۱۱	۴۲	۲۲/۱۴	۶/۸۰۰	
نامیدی	۱۳۱	۱۰	۳۷	۲۰/۲۱	۶/۲۳۰	
خستگی	۱۳۱	۱۱	۳۹	۲۱/۳۲	۶/۰۸۱	
هیجان تحصیلی	۱۳۱	۸۵	۳۹۵	۲۷۰/۶۳	۷۵/۸۴۹	

آن‌طور که در جدول (۱) آمده است، حداقل نمره عملکرد درسی دانشجویان ۱۳ و حداکثر آن ۲۰ از ۲۰ و میانگین نمرات ۱۶/۸۰ بود. حداقل نمره سبک‌شناختی دانشجویان ۳۶ و حداکثر آن ۱۵۷ از ۱۶۰ بود. کسب نمره ۳۲ تا ۹۵ شاخص سبک‌شناختی نوگریز و ۹۶ تا ۱۶۰ شاخص سبک‌شناختی نوگرا است. بدین ترتیب، ۸۱ نفر (٪۶۱) از

دانشجویان دارای سبک شناختی نوگرا و ۵۰ نفر (۳۹٪) دارای سبک شناختی نوگریز بودند. حداقل نمره هیجان تحصیلی دانشجویان نیز ۸۵ و حداکثر آن ۳۹۵ از ۴۰۰ بود. به منظور بررسی وجود هرگونه رابطه آماری بین سبک شناختی، هیجان های تحصیلی و عملکرد درسی از ضریب همبستگی استفاده شد. نتایج تفصیلی این همبستگی ها در جدول (۲) آمده است.

جدول (۲) همبستگی بین سبک شناختی، هیجان های تحصیلی و عملکرد درسی

متغیرها	عملکرد درسی	سبک شناختی	لذت	امیدواری	غرور	عصبانیت	اضطراب	شرم	نامیدی	خستگی	هیجان تحصیلی
عملکرد درسی		۰/۴۱۴**	۰/۴۴۷**	۰/۵۳۲**	۰/۰۳۲	۰/۰۰۷	۰/۱۹۲*	۰/۰۶۵	۰/۱۴۰	۰/۰۷۱	۰/۷۴۸**
سبک شناختی	۰/۴۱۴**		۰/۴۰۹**	۰/۲۵۳**	۰/۱۸۹*	۰/۱۳۸	۰/۱۱۸	۰/۰۸۴	۰/۰۷۹	۰/۰۱۶	۰/۲۹۳**
لذت	۰/۴۰۹**	۰/۴۰۹**		۰/۴۰۹**	۰/۳۰۰**	۰/۱۶۰	۰/۲۳۰**	۰/۱۷۱	۰/۱۵۰	۰/۰۵۳	۰/۳۵۴**
امیدواری	۰/۴۰۹**	۰/۴۰۹**	۰/۴۰۹**		۰/۳۲۸**	۰/۰۵۲	۰/۲۰۴*	۰/۰۹۰	۰/۰۹۰	۰/۰۹۳	۰/۸۲۸**
غرور	۰/۰۳۲	۰/۱۸۹*	۰/۳۰۰**	۰/۳۲۸**		۰/۱۲۴	۰/۰۴۱	۰/۱۶۹	۰/۰۰۴	۰/۰۶۰	۰/۰۰۲
خشم	۰/۰۰۷	۰/۱۳۸	۰/۱۶۰	۰/۰۵۲	۰/۱۲۴		۰/۲۳۶**	۰/۰۱۴	۰/۱۲۷	۰/۰۷۷	۰/۰۲۳
اضطراب	۰/۱۹۲*	۰/۱۱۸	۰/۲۳۰**	۰/۲۰۴*	۰/۰۴۱	۰/۲۳۶**		۰/۱۱۱	۰/۰۹۹	۰/۰۵۷	۰/۱۵۳
شرم	۰/۰۶۵	۰/۰۸۴	۰/۱۷۱	۰/۰۹۰	۰/۱۶۹	۰/۰۱۴	۰/۱۱۱		۰/۱۲۷	۰/۰۷۷	۰/۰۲۳
نامیدی	۰/۱۴۰	۰/۰۷۹	۰/۱۵۰	۰/۰۹۰	۰/۰۰۴	۰/۱۲۷	۰/۰۹۹	۰/۱۲۷		۰/۰۷۷	۰/۱۵۹
خستگی	۰/۰۷۱	۰/۰۱۶	۰/۰۵۳	۰/۰۹۳	۰/۰۶۰	۰/۰۷۷	۰/۰۵۷	۰/۰۷۷	۰/۰۷۷		۰/۰۶۰
هیجان تحصیلی	۰/۷۴۸**	۰/۲۹۳**	۰/۳۵۴**	۰/۸۲۸**	۰/۰۰۲	۰/۰۲۳	۰/۱۵۳	۰/۰۲۳	۰/۱۵۳	۰/۰۶۰	

**همبستگی در سطح ۰/۰۱ در دو دامنه معنی دار است. *همبستگی در سطح ۰/۰۵ در دو دامنه معنی دار است.

آن طور که در جدول (۲) مشخص است، رابطه مثبت و معناداری بین سبک شناختی و عملکرد درسی وجود دارد. مقایسه میانگین نمرات عملکرد درسی دانشجویان با سبک شناختی نوگرا و نوگریز مؤید نیز آن بود که دانشجویان با سبک شناختی نوگرا/پژوهنده نسبت به دانشجویان با سبک شناختی نوگریز/پذیرنده از عملکرد درسی

بالاتری برخوردار بوده‌اند. بین هیجان تحصیلی لذت از کلاس درس و امیدواری و عملکرد درسی رابطه مثبت و معنادار، و اضطراب و عملکرد درسی رابطه منفی و معنادار وجود داشت. دانشجویانی که از کلاس درس احساس لذت و ابراز امیدواری خوبی داشتند در مقایسه با دانشجویانی که لذت و امیدواری‌شان کمتر بود، عملکرد درسی بالاتری داشتند.

رابطه بین سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی (لذت، امیدواری، غرور) نیز مثبت و معنادار بود. یعنی، دانشجویان با سبک‌شناختی نوگرا در مقایسه با سبک‌شناختی نوگریز از کلاس درس احساس لذت، امیدواری و غرور بیشتری داشته‌اند. با این وجود، رابطه معناداری بین سبک‌شناختی (نوگرا و نوگریز) و هیجان (عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) یافت نشد. رابطه بین هیجان (غرور، عصبانیت، شرم، ناامیدی و خستگی) و عملکرد تحصیلی نیز معنادار نبود.

بنابراین، به سؤالات اول، دوم و سوم پژوهش مبنی بر وجود یا عدم وجود رابطه معنادار بین سبک‌شناختی، هیجان تحصیلی و عملکرد درسی پاسخ داده شد که در مجموع حاکی از وجود رابطه معنادار بین این سه متغیر است. براین اساس، سؤال چهارم پژوهش مبنی بر این که آیا می‌توان براساس سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی، عملکرد درسی را پیش‌بینی کرد؟ مورد آزمون آماری قرار گرفت. جدول‌های شماره ۴، ۳ و ۵ نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به سبک‌شناختی (متغیر پیش‌بین) با عملکرد درسی (متغیر ملاک) را نشان می‌دهد.

جدول (۳) خلاصه مدل تحلیل رگرسیون

مدل	R	R 2	ضریب تعیین تعدیل یافته	خطای استاندارد برآورد
Enter	.۴۱۴	.۱۷۱	.۱۵۶	۱/۷۰۷

با توجه به داده‌های جدول (۳) می‌توان گفت میزان همبستگی متغیر ملاک (عملکرد درسی) در یک ترکیب خطی با متغیر پیش‌بین (سبک‌شناختی) وارد شده در معادله برابر با ۴۱۴٪ است. همچنین، ضریب تعیین حاصل برابر با ۱۷۱٪ و ضریب تعیین

تعدیل یافته برابر با ۱۵۶/ است. بنابراین، ۱۷٪ از واریانس متغیر عملکرد درسی از طریق متغیر پیش‌بین قابل تبیین بوده و بقیه مربوط به سایر متغیرهایی است که در این مطالعه لحاظ نشده‌اند.

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس برای معناداری ضریب پیش‌بین (سبک‌شناختی)

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	df	مجموع مجزورات	مدل
		۷۷/۷۹۳	۱	۷۷/۷۹۳	رگرسیون
.۰۰۱	۲۶/۶۸۳	۲/۹۱۵	۱۲۹	۳۷۶/۰۹۷	باقی مانده
			۱۳۰	۴۵۳/۸۸۹	کل

بر اساس داده‌های جدول ۴ و با توجه به این که F به دست آمده در سطح $P = .001$ معنادار بوده و از آن‌جا که P کوچکتر از ۰۱/ است، لذا، می‌توان نتیجه گرفت که ضریب تعیین به دست آمده در جدول ۴ و مدل مورد استفاده کاملاً معنادار هستند.

جدول (۵) ضرایب آزمون تحلیل رگرسیون درباره اثر سبک‌شناختی بر عملکرد درسی

سطح معناداری	t	Beta	خطای استاندارد	b	متغیر مستقل
	۲۷/۶۵۱		.۵۱۵	۱۴/۲۵۰	مقدار ثابت
.۰۰۱	۵/۱۶۶	.۴۱۴	.۰۰۵	.۰۲۵	سبک‌شناختی

با توجه به نتایج به دست آمده از جدول (۵) می‌توان ضرایب را چنین تفسیر کرد که افزایش هر واحد انحراف استاندارد به سبک‌شناختی منجر به افزایش ۴۱۴٪ انحراف استاندارد در عملکرد درسی خواهد شد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌شناختی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خوبی برای عملکرد درسی برخوردار است. جدول‌های شماره (۶)، (۷) و (۸) نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به هیجان تحصیلی (متغیر پیش‌بین) با عملکرد درسی (متغیر ملاک) را نشان می‌دهد.

جدول (۶) خلاصه مدل تحلیل رگرسیون

مدل	R	R 2	ضریب تعیین تعدیل یافته	خطای استاندارد برآورد
Enter	.۸۱۱	.۶۵۷	.۶۳۱	۱/۱۳۴

با توجه به داده‌های جدول (۶) می‌توان گفت، میزان همبستگی متغیر ملاک (عملکرد درسی) در یک ترکیب خطی با متغیر پیش‌بین (هیجان تحصیلی) وارد شده در معادله برابر با ۰/۸۱۱ است. همچنین، ضریب تعیین حاصل برابر با ۰/۶۵۷ و ضریب تعیین تعدیل یافته برابر با ۰/۶۳۱ است. بنابراین، ۶۳٪ از واریانس متغیر عملکرد درسی از طریق متغیر پیش‌بین قابل تبیین است و بقیه مربوط به سایر متغیرهایی است که در این مطالعه لحاظ نشده‌اند.

جدول (۷) نتایج تحلیل واریانس برای معناداری ضریب پیش‌بین (هیجان تحصیلی)

مدل	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۹۸/۱۸۶	۹	۳۳/۱۳۲		
باقی مانده	۱۵۵/۷۰۳	۱۲۱	۱/۲۸۷	۲۵/۷۴۷	۰/۰۰۱
کل	۴۵۳/۸۸۹	۱۳۰			

بر اساس داده‌های جدول (۷) و با توجه به این‌که F به دست آمده در سطح ۰/۰۰۱ P = معنادار بوده و از آن‌جا که P کوچکتر از ۰/۰۱ است، لذا، می‌توان نتیجه گرفت که ضریب تعیین به دست آمده در جدول ۷ و مدل مورد استفاده کاملاً معنادار هستند.

جدول (۸) ضرایب آزمون تحلیل رگرسیون درباره اثر هیجان تحصیلی بر عملکرد درسی

متغیرهای مستقل	b	خطای استاندارد	Beta	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۹/۱۷۷	۱/۰۶۵		۸/۶۲۰	
هیجان تحصیلی	/۰۱۴	/۰۰۱	/۰۵۸۷	۹/۶۴۸	/۰۰۱
لذت	/۰۳۷	/۰۱۴	/۱۶۶	۲/۶۰۴	/۰۱۰
امیدواری	/۰۸۸	/۰۲۱	/۲۷۳	۴/۲۳۶	/۰۰۱
غرور	-/۰۱۸	/۰۱۱	-/۰۹۸	-۱/۶۲۲	/۱۰۷
خشم	/۰۱۷	/۰۱۷	/۰۵۶	/۹۹۲	/۳۲۳
اضطراب	-/۰۰۴	/۰۱۳	-/۰۱۸	-/۳۱۳	/۰۳۵
شرم	/۰۰۶	/۰۱۶	/۰۲۰	/۳۵۷	/۷۲۲
ناامیدی	/۰۰۴	/۰۱۷	/۰۱۲	/۲۱۲	/۸۳۲
خستگی	-/۰۰۳	/۰۱۷	-/۰۰۹	-/۱۷۵	/۸۶۲

با توجه به نتایج به دست آمده از جدول (۸) می‌توان ضرایب را چنین تفسیر کرد که افزایش هر واحد انحراف استاندارد به هیجان تحصیلی منجر به افزایش /۰۵۸۷ انحراف استاندارد در عملکرد درسی خواهد شد. همچنین، افزایش هر واحد انحراف استاندارد به لذت منجر به افزایش /۱۶۶ انحراف استاندارد در عملکرد درسی خواهد شد. افزایش هر واحد انحراف استاندارد به امیدواری منجر به افزایش /۲۷۳ انحراف استاندارد در عملکرد درسی خواهد شد. ولی، افزایش هر واحد انحراف استاندارد به اضطراب منجر به افزایش /۳۱۳- انحراف استاندارد در عملکرد درسی خواهد شد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که هیجان تحصیلی در مجموع از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خوبی برای عملکرد درسی برخوردار است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تعیین رابطه بین سبک‌شناختی، هیجان تحصیلی و عملکرد درسی در دانشجویان انجام شد. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد، بین سبک‌شناختی و عملکرد درسی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. دانشجویان با سبک شناختی نوگرا در مقایسه با دانشجویان دارای سبک‌شناختی نوگریز عملکرد درسی

بهتری داشتند. پوندز و بیلی^۱ (۱۹۹۹) در ارتباط با عملکرد افراد نوگرا و نوگریز در انجام تکالیف شناختی، ضمن تأیید اثر این نوع از سبک‌شناختی بر عملکرد، دریافتند نوگراها از یک مزیت و برتری اولیه و آغازین نسبت به نوگریزها برخوردارند. با این وجود، نوگریزها با بهره‌مندی از ظرفیت تمرین و تکرار بیشتر سرانجام عملکرد خود را بهبود می‌بخشند. در حالی که نوگراها نمی‌توانند در همان سطح آغازین عملکرد خود در شرایط مداوم باقی بمانند.

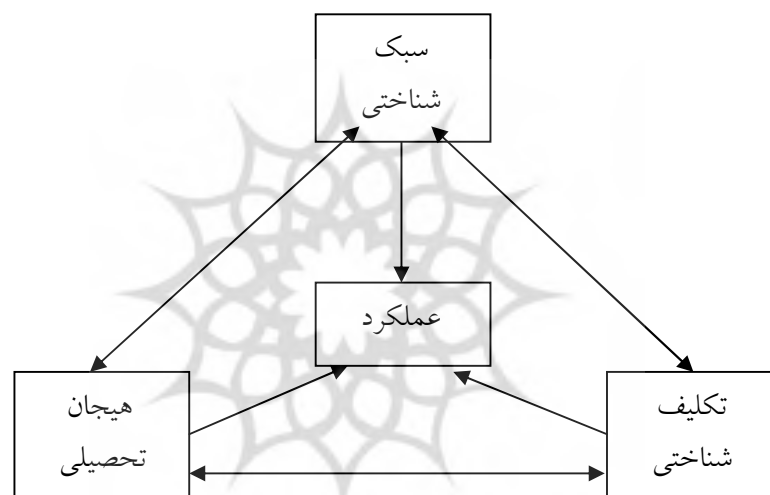
بین هیجان تحصیلی و عملکرد درسی نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. دانشجویانی که از هیجان تحصیلی مثبت (لذت و امیدواری) بالایی برخوردار بودند، عملکرد درسی بهتری داشتند. ولی، هیجان تحصیلی منفی (اضطراب) با عملکرد درسی رابطه منفی و معنادار داشت. طبق نظر پکران (۲۰۰۶)، دو هیجان امیدواری و اضطراب می‌توانند به ارزش ذهنی موفقیت وابسته باشند. یعنی، اگر دانش‌آموز یا دانشجویی در یک امتحان مهم، انتظار شکست داشته و بر این باور باشد که کنترل شکست ناممکن است، اضطراب را تجربه کند. ولی، چنانچه انتظار شکست نداشته و یا درباره آن نگران نباشد، امیدواری را تجربه خواهد کرد. همچنین، کسب پیروزی و موفقیت، لذت، امیدواری و آرامش را به دنبال دارد و این چرخه به نوبه خود، کاهش اضطراب و ارتقا عملکرد را به همراه خواهد داشت. پکران و همکاران (۲۰۰۲) نیز به وجود رابطه معنادار بین هیجان‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند (نقل از نیکدل، ۱۳۸۹).

همچنین، بین سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. دانشجویان با سبک‌شناختی نوگرا از هیجان تحصیلی مثبت (لذت، امیدواری و غرور) بالایی برخوردار بودند. آن‌طور که بیان شد، دانشجویان با سبک‌شناختی نوگرا نسبت به دانشجویان با سبک‌شناختی نوگریز عملکرد درسی بهتر داشتند. همین‌طور، دانشجویان با هیجان تحصیلی مثبت (لذت و امیدواری) از عملکرد درسی بهتری برخوردار بودند. بنابراین، احتمالاً هیجان‌های تحصیلی نقش میانجی را بین نوع سبک‌شناختی و عملکرد

1. Pounds, J., & Bailey, L.

درسی ایفا می‌کنند. نیکدل (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود به نقش میانجی گر هیجان‌های تحصیلی در ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس درس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) آنان اشاره دارد.

افزون بر این، نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی از قدرت پیش‌بینی خوبی برای عملکرد درسی برخوردارند. براین اساس، شاید بتوان یک رابطه فرضی (شکل ۱) را برای اثر تعاملی بین سبک‌شناختی، هیجان تحصیلی و تکالیف شناختی با عملکرد درسی در نظر گرفت.



سبک‌شناختی به‌عنوان یک رویکرد ترجیحی و عاداتی فرد بر چگونگی دریافت و ادراک اطلاعات و محرک‌ها و همچنین بر تعبیر و تفسیر او از رویدادها و اندیشه‌ها اثر می‌گذارد. بنابراین، سبک شناختی هر فردی در شیوه پردازش و انجام تکالیف شناختی او تأثیر دارد. به‌همین ترتیب، نوع تکالیف شناختی می‌تواند تسهیل‌گر پردازش سبک شناختی باشد و یا آن را بازداری کند و در نتیجه بر عملکرد نهایی تأثیر گذارد. این روند همچنین قادر است هیجان‌های تحصیلی یادگیرنده را تحت تأثیر قرار داده و به نوبه خود از آن تأثیر پذیرد و جملگی عملکرد را هدف قرار دهند. با این وجود، شواهد پژوهشی بیشتری نیاز است تا اثرگذاری متقابل این متغیرهای شناختی را تأیید و یا تثبیت کند.

پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی برخوردار بوده است که در مجموع، تعمیم نتایج و کاربرست آن را با رعایت احتیاط همراه می‌کند. این که تنها یک درس شاخص عملکرد تحصیلی دانشجویان قرار رفته است. دوم، ارتباط سبک‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی با عملکرد درسی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته و به رابطه و اثر سایر عوامل از جمله هوش، حافظه، انگیزش، علاقه، راهبردها، و جنسیت پرداخته نشده است. تعداد نمونه آماری نیز از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است.

روشن است متغیرهای پیدا و پنهان بسیاری در فرایند آموزش و یادگیری دخالت دارند. از یک سو، کم و کیف طراحی، روش‌ها، مواد و محتوای آموزشی، و از سوی دیگر، راهبردهای یادگیری، آمادگی و دانش قبلی، هوش و حافظه‌ی یادگیرندگان از جمله عواملی هستند که در تعامل با یکدیگر بر انجام تکالیف شناختی، یادگیری و سرانجام عملکرد درسی یادگیرندگان اثر می‌گذارند. لذا، برای برپایی یک نظام آموزش کارآمد، یادگیری اثربخش و عملکرد مطلوب تحصیلی باید به همه‌ی عوامل اثرگذار بر یادگیری توجه کرد که سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی دانشجویان تنها دو تا از آنهاست.

پژوهش حاضر نشان داد سبک‌شناختی و هیجان تحصیلی دانشجویان می‌تواند نقش تعیین‌کننده در عملکرد درسی آنان داشته است. براساس یافته‌های این پژوهش و با استفاده و استنباط از مبانی نظری و سوابق پژوهشی مرتبط با موضوع این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدرسان و استادان دانشگاه در فرایند آموزش و تدریس خود، بیش از پیش به نقش این دو متغیر شناختی توجه داشته باشند. سنجش و شناسایی سبک شناختی دانشجویان و اطلاع و آگاهی از هیجان‌های تحصیلی آنان برای انتخاب و اعمال روش‌ها و راهبردهای آموزشی و ارزشیابی مناسب می‌تواند از دیگر دلالت‌های نتایج این پژوهش باشد. با این وجود، تحقیقات بیشتری نیاز است تا چنین یافته‌هایی در سطح کلان تأیید و تثبیت شوند.

منابع

- اسدزاده، حسن (۱۳۸۴) *آموختن و سبک‌شناختی* (ترجمه و تألیف)، تهران: نشر عابد.
- سیدمحسنی، مهدیه (۱۳۹۰) مقایسه سبک‌شناختی (نوگرا-نوگریز) و تفکر انتقادی در دانشجویان فنی مهندسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی ا...؛ کاووسیان، جواد؛ و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸) *رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۳۲، سال ۸، صص ۳۸-۷.
- عبادی، عباس؛ قمچیلی، اشرف، خاقانی‌زاده مرتضی؛ فارسی، زهرا؛ حافظی سهیلا؛ نجفی‌کلیانی، مجید (۱۳۸۵) بررسی ارتباط بین سبک مشکل‌گشایی مدیران ارشد پرستاری و اثربخشی عملکرد سرپرستاران در بیمارستان‌های نظامی شهر تهران، *طب نظامی*، ۸ (۳)، صص: ۲۳۱-۲۳۷.
- غلامپور، مژگان (۱۳۷۷) بررسی ارتباط بین سبک مشکل‌گشایی (مبتکرانه و سازگارانه) و اثربخشی مدیران خدمات پرستاری در بیمارستان‌های وابسته به دانشگاه‌های علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران، تهران و شهید بهشتی تهران، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران.
- نیکدل، فریبرز (۱۳۸۹) بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش میانجی‌گر هیجان‌های تحصیلی، *رساله دکترا*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- Grimley, M., Asadzadeh Dahraei. H., Riding, R. J. (2008) The relationship between anxiety stability, working memory and cognitive style. *Educational Studies*, 34 (3), 213-223.
- Kirton, M. J. (1999). *Kirton Adaption-Innovation Inventory manual* (3rd ed.). Berkhamsted, UK: Occupational Research Centre.
- Loo, R., & Shiomi, K. (1997) A Cross-Cultural Examination of the Kirton Adoption-Innovation Inventory, *Personality and Individual Differences*, Vol. 22. No. 1, 55-60.
- Mudd, S., (1986). Analytic review of research on the Kirton Adaption-Innovation Inventory (KAI). *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, Ms. No. 2775, 163 pgs.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009) Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 1, 115-135.

- Pounds, J., Bailey, L. (2001) Cognitive style and Learning: Performance of Adaptors and Innovators in a Novel Dynamic Task, *Applied cognitive Psychology*, 15, 547- 563.
- Riding, R. J., Grimley, M., Asadzadeh Dahraei, H. & Banner, G. (2003) "Cognitive Style, Working Memory and Learning Behaviour and Learning Attainment in School Subjects", *British Journal of Educational Psychology*, 73 (Part 2), 149 -169.
- Stum, J. (2009) Kirton's Adaption-Innovation Theory: Managing Cognitive Styles in Times of Diversity and Chang, *Emerging Leadership Journeys*, Vol. 2 Iss. 1, 66-78.
- Tullett, A. D., Davies, G. B. (1997) Cognitive style and affect: A comparison of the Kirton adaption-innovation and Schutz's fundamental interpersonal relations orientation-behaviour inventories (KAI and FIRO-B), *Personality and Individual Differences*, Vol. 23, No. 3, 479-485.
- Wittich, D. V., Antonakis, J. (2001) The KAI cognitive style inventory: Was it personality all along?, *Personality and Individual Differences*, Vol. 50, No. 7, 1044-1049.

