

اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجان پیشرفت بر هیجان‌های منفی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران*

مرضیه میرسمیعی^۱، حمید آتش‌پور^۲، اصغر آقایی^۳

The effectiveness of achievement emotion regulation training on negative emotions and psychological well-being of female middle school students in Tehran

Marziyeh Mirsamiee¹, Hamid Atashpour², Asghar Aghaei³

چکیده

زمینه: نقش تأثیرگذار و مهم هیجان‌ها در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، توجه روانشناسان تربیتی به هیجان‌ها را به خود جلب کرده است. بنابراین، آیا آموزش نظم‌جویی هیجان پیشرفت می‌تواند بر هیجان‌های منفی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان اثربخش باشد؟ **هدف:** این پژوهش به منظور مطالعه اثربخشی آموزش نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت بر هیجان‌های منفی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان انجام شد. **روش:** این مطالعه نیمه آزمایشی «با طراحی پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. شرکت‌کنندگان آزمون هیجان پیشرفت (پکران، گوئتز و پری، ۲۰۰۵) و مقیاس بهزیستی روانشناختی (ریف، ۲۰۰۲) را تکمیل کردند. سپس تعداد ۵۰ نفر دانش‌آموز با هیجان‌های منفی بالا ($n=356$) گزینش و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. بسته آموزشی محقق ساخته (۱۳۹۶) به مدت ۶ هفته (۲ جلسه در هفته، هر جلسه ۹۰-۶۰ دقیقه) برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه گواه آموزشی دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری تحلیل شدند. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت باعث کاهش هیجان‌های منفی و افزایش بهزیستی روانشناختی گروه آزمایش در پس‌آزمون بود ($p=0/001$). این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم یافت. **نتیجه‌گیری:** آموزش نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت در کاهش هیجان‌های منفی و ارتقاء بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان مؤثر بود. **واژه کلیدی‌ها:** هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌های منفی، بهزیستی روانشناختی

Background: The influential and important role of emotions in students' academic life has drawn the attention of educational psychologists to emotions. So, can emotion regulation training affect students' negative emotions and psychological well-being? **Aims:** The aim of the present research was to study the effectiveness of achievement emotions regulation training on negative emotions and psychological well-being of students. **Method:** This research was a quasi-experimental study with pretest-posttest and follow-up design with control group. The statistical population included all female middle school students in the city of Tehran during the academic year 2016-2017. Random cluster sampling was used. Participants completed the Achievement Emotion Test (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) and the Psychological Well-being Scale (Ryff, 2002). Then, 50 students with high negative emotions were selected ($n=356$) and were randomly divided into two experimental and control groups. The researcher-made training package (1986) was administered to the experimental group for 6 weeks (2 sessions per week, 60-90 minutes each session) and the control group received no training. Data were analyzed using univariate analysis of covariance. **Results:** The results indicated that achievement emotions regulation training significantly decreased negative emotions and also significantly increased psychological well-being among the experimental group in post-test ($p=0/001$). These results continued during the follow-up period too. **Conclusions:** Achievement emotions regulation training was effective on reducing negative emotions and promoting psychological well-being in female students. **Key words:** Achievement emotions, Negative emotions, Psychological well-being

Corresponding Author: hamidatashpour@gmail.com

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول است.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

1. Ph D Student of Educational Psychology, , Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

2. Associate Professor, Department of Educational Science and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran (corresponding Author)

۳. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

3. Professor, Department of Educational Science and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

پذیرش نهایی: ۹۸/۰۴/۲۵

دریافت: ۹۸/۰۲/۲۶

مقدمه

هیجان‌ها نقش مهمی در زندگی انسان‌ها دارند. در فعالیت‌های مختلفی که انسان درگیر آن می‌گردد، به نوعی هیجان‌ها نقش پررنگی دارند. اخیراً آموزش‌ها و مداخله‌هایی برای ارتقاء بهبود درگیری و سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی به خصوص برای کودکان، نوجوانان، دانش‌آموزان و افرادی که مشکلات عاطفی دارند، طراحی شده است (منظری توکلی، کدیور، حسن آبادی و عرب زاده، ۱۳۹۷).

هیجان، حالت پیچیده روانشناختی است که دارای سه مؤلفه مجزا از هم است. این مؤلفه‌ها شامل تجربه ذهنی، پاسخ هیجانی و رفتار مشهود و آشکار حاصل از این تجربه است. بر اساس این مؤلفه‌ها، هیجان را به انواع مختلف تقسیم‌بندی کرده‌اند که این طبقه‌بندی در مجموع شامل هیجان‌های اصلی و هیجان‌های مرکب است (پورافکاری، ۱۳۷۳).

امروزه روانشناسان تربیتی معتقدند دانش‌آموزان در طی آموزش نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجان‌ها خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). از سوی دیگر مطالعات نیز نشان داده‌اند که افراد در مواجهه با رویدادهای تنش‌آور، از راهبردهای نظم‌جویی هیجان متفاوتی برای اصلاح یا تعدیل تجربه هیجانی خود استفاده می‌کنند که عامل پیش‌بینی کننده مهم سازگاری مثبت در شرایط تنیدگی‌زا هستند (امپیل، لان و جونز، ۲۰۱۲؛ به نقل از زارعی، غرایق زندی، نظری طبا و محبی، ۱۳۹۷).

بهزیستی روانشناختی از حیثه‌هایی است که در رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا مورد توجه پژوهشگران است. بهزیستی روانشناختی یک مفهوم چند مؤلفه‌ای و دربرگیرنده پذیرش خود؛ یعنی بازخورد مثبت به خود و پذیرش جنبه‌های مختلف خود مانند ویژگی‌های خوب و بد و احساس مثبت درباره زندگی گذشته؛ روابط مثبت با دیگران؛ احساس رضایت و صمیمیت از رابطه با دیگران و درک اهمیت این وابستگی‌ها؛ خودمختاری؛ احساس استقلال و اثرگذاری در رویدادهای زندگی و نقش فعال در رفتارها؛ تسلط بر محیط؛ حس تسلط بر محیط، کنترل فعالیت‌های بیرونی و بهره‌گیری مؤثر از فرصت‌های پیرامون؛ زندگی هدفمند؛ داشتن هدف در زندگی و باور به این که زندگی

حال و گذشته او معنی‌دار است؛ تحول شخصی؛ احساس تحول با دوام و دستیابی به تجربه‌های نو به عنوان یک موجود دارای استعدادهای بالقوه (ریف و کیز، ۱۹۹۵؛ ریف و سینگر، ۱۹۹۸؛ به نقل از بیانی، کوچکی و بیانی، ۱۳۸۷).

نظریه کنترل - ارزش در حال حاضر یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین هیجان‌ها پیشرفت و یکپارچه سازی عامل‌های شناختی، اجتماعی و انگیزش در درک هیجان‌ها تحصیلی محسوب می‌شود. نظریه کنترل - ارزش هیجان‌ها پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶) که زیربنای نظری مطالعه حاضر را نیز تشکیل می‌دهد، یکی از مطمئن‌ترین و پر استنادترین تلاش‌های نظری/مفهومی در حوزه هیجان‌ها پیشرفت تلقی می‌شود. هیجان‌های پیشرفت صرفاً شامل اضطراب تحصیلی به ویژه اضطراب امتحانی نیستند، بلکه دامنه وسیعی از هیجان‌ها که دانش‌آموزان در جریان تحصیل تجربه می‌کنند را شامل می‌شوند و دارای سطوح، حالات و کارکردهای مختلفی هستند. هیجان‌هایی از قبیل لذت، امیدواری، افتخار، آسودگی، خشم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی از این دسته از هیجان‌ها هستند (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۰۷). به اعتقاد پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روانشناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند، همچنین پکران و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌ها بر منابع شناختی، انگیزش، استفاده از راهبردها، خود نظم‌جویی و در نتیجه بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند و از آنها تأثیر می‌پذیرند. برخی از پژوهشگران اظهار داشته‌اند؛ پژوهش هیجان‌های پیشرفت مورد غفلت مانده است (پکران، مایر، الیوت، ۲۰۰۶). بنابراین باید اذعان داشت که هیجان‌ها تحصیلی ناحیه‌ی کشف نشده‌ی بزرگی در تحقیق روانشناسی است. لذا این پژوهش به دنبال این سؤال بود که آیا بسته آموزشی هیجان‌های پیشرفت، بر هیجان‌های منفی، بهزیستی روانشناختی اثربخش است؟

فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. آموزش نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت بر هیجان‌های منفی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران اثربخش است.
۲. آموزش نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت بر بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران اثربخش است.

روش

طرح پژوهش: در این پژوهش از طرح نیمه تجربی پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری استفاده شد.

جدول ۱. طرح نیمه تجربی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه

گروه	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون	آزمون پیگیری
آزمایش	O ₁	X	O ₂	O ₃
گواه	O ₁	-	O ₂	O ₃

جامعه آماری، گروه نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری، دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ است. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده گردید. ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش شهر تهران ۲ ناحیه و از هر ناحیه ۱ مدرسه، سپس از بین مدارس هر ناحیه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. بعد از اجرای آزمون هیجان‌های پیشرفت منفی یادگیری تعداد ۵۰ دانش‌آموز دارای هیجان‌های منفی بالا از $n=356$ به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند.

در این پژوهش جهت تهیه و تدوین بسته آموزشی بر اساس رویکرد نظریه کنترل - ارزش از مجلات و کتب علمی و تحقیقات انجام شده در این زمینه استفاده گردید و به منظور تعیین قابلیت اعتماد بسته آموزشی از نظرات متخصصان و صاحب‌نظران حوزه تحصیلی و تربیتی (۱۰ نفر) نظر خواهی شد، همچنین بسته آموزشی هیجان‌های پیشرفت با مطالعه مقدماتی^۱ بر روی یک گروه نمونه متشکل از ۴ دانش‌آموز دختر دوره اول متوسطه دارای هیجان‌های منفی بالا که با استفاده از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شناسایی شده بودند، اجرا گردید. میزان تأثیر این بسته آموزشی در کاهش هیجان‌های منفی ۰/۹۷ بوده است. همچنین تعداد جلسات و زمان بندی بسته آموزشی ۱۲ جلسه، در دوازده جلسه ۹۰-۶۰ دقیقه‌ای صورت گرفت که در هر هفته تعداد دو جلسه اجرا و سپس از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و بعد از گذشت ۶۰ روز آزمون‌های پیگیری اجرا گردید. برای رعایت اصول اخلاقی، بعد از مرحله پیگیری، گروه گواه در سه جلسه فشرده بسته نظم جویی هیجان پیشرفت را آموزش دیدند. محتوای آموزشی این جلسات بر اساس روانشناسی پرورشی (سیف، ۱۳۸۵)، فنون تنظیم هیجان در روان‌درمانی (منصوری راد، ۱۳۹۵)، فنون

شناخت درمانی (حمیدپور و اندوز، ۱۳۹۴)، راهنمای آموزش مهارت زندگی (محمدخانی، ۱۳۸۸)، آموزش درمان شناختی - رفتاری (قاسم زاده و حمیدپور، ۱۳۹۲)، مهارت‌های زندگی (آتش‌پور، ۱۳۸۷) ارائه گردید. جلسات آموزش نظم جویی هیجان‌های پیشرفت بر اساس بسته آموزشی به صورت زیر است:

جلسه اول: ایجاد ارتباط اولیه، معارفه و مصاحبه، بیان قوانین جلسات، بیان اهداف.

جلسه دوم: آگاهی و شناخت والدین نسبت به هیجان‌های منفی فرزندان، در مورد نحوه ایجاد محیط امن روانی و تسهیل فرآیند یادگیری در خانواده.

جلسه سوم: آشنایی و آگاهی به هیجان‌های منفی، پذیرش هیجان، آموزش تنفس عمیق و تن آرامی.

جلسه چهارم: بررسی افکار و آشنایی با افکار ناکارآمد و چرخه افکار و جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیرمنطقی، آموزش راهبرد یادگیری شناختی (قسمت اول)، تکرار و مرور ویژه تکالیف ساده (مکرر خوانی، مکرر نویسی، تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند، بازگویی مطالب، برای چندین بار پشت سر هم) و تکالیف پیچیده (خط کشیدن زیر مطالب مهم، علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی، برجسته‌سازی قسمت‌هایی از کتاب و رونویسی یا کپی کردن مطالب).

جلسه پنجم: تغییر و اصلاح اسنادها، ارزیابی مجدد موقعیت هیجانی، آموزش راهبرد های شناختی (قسمت دوم)، راهبرد سازمان‌دهی شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی.

جلسه ششم: بررسی معایب و مزایای افکار ناکارآمد، آشنایی با خود آگاهی در باره خود، آشنایی با مهارت‌های راهبرد های فراشناختی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه.

جلسه هفتم: آموزش بررسی شواهد، خودگویی‌های مثبت و آشنایی با مثبت‌نگری و افزایش فعالیت‌های لذت‌بخش.

^۱. pilot study

مقیاس خستگی (۰/۸۶) و پایین ترین آن مربوط به مقیاس فخر (۰/۷۵) است؛ شاخص‌های برازش مدل از جمله $df/NFI, NNFI$ ، IFI و CFI در سطح $P < 0/01$ معنی دار بوده و برازش دارند (کدیور و همکاران، ۱۳۸۸).

آزمون بهزیستی روانشناختی ریف^۲ (RSPWB): این آزمون توسط ریف در سال (۱۹۸۹) ساخته شد و در سال (۲۰۰۲) مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. در این پژوهش از آزمون ۱۸ سؤالی استفاده گردید. این آزمون شش عامل خودمختاری، تسلط بر محیط، تحول شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود را می‌سنجد، ضمن این که مجموعه این شش عامل به صورت نمره کلی بهزیستی روانشناختی محاسبه می‌کند. در پژوهش ریف (۱۹۸۹) همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ و ضریب همبستگی به دست آمده از طریق باز آزمایی برای کل مقیاس ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس بین ۰/۹۷ تا ۰/۷۳ بوده که همگی در سطح $p < 0/01$ معنادار است (به نقل از نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲).

یافته‌ها

در ارتباط با فرضیه‌های پژوهش، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ گزارش شده‌اند.

در جدول ۲ میانگین نمرات هیجان‌های منفی در گروه آزمایش نسبت به گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری پیش‌آزمون کاهش بیشتری نشان داده است.

در جدول ۳ میانگین نمرات بهزیستی روانشناختی در پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش بیشتری نشان داده است. در این پژوهش جهت نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرهای هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی روانشناختی با استفاده از آزمون شاپیرو و ویلک و همگنی واریانس گروه‌ها، بر اساس آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به بزرگتر بودن سطح معنی‌داری متغیرها از ۰/۰۵ نتیجه گرفته شد که مفروضه‌های نرمال بودن توزیع و همگنی واریانس‌ها برقرار است.

در جدول ۴ فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در متغیر هیجان‌های منفی در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

جلسه هشتم: آموزش حل مسئله، آموزش مراحل روند حل مسئله، شناسایی آموزش تشخیص و مقابله با خطاهای شناختی مانند نشخوار ذهنی، فاجعه‌سازی، کاهش سرزنش خود و...

جلسه نهم: فعال‌سازی منابع شناختی (راهبردهای به‌خاطر سپاری، یادآوری، درک مطلب، کنترل توجه و تمرکز)، مهارت ارتباطی و روش مطالعه پس‌ختم.

جلسه دهم: آموزش راهبردهای مدیریت منابع از جمله تعیین هدف راهبردهای سازمان دهی محیط از جمله انتخاب محیط پرنور، آرام و ساکت، زمان و مکان یادگیری و مطالعه و راهکارهای رفع تعلل‌ورزی، آشنایی با تصویرسازی ذهنی.

جلسه یازدهم: مهارت جرأت‌مندی، آشنایی با فنون انگیزشی و ارائه بازخوردها مثبت به فراگیران در زمان‌های لازم و روش مطالعه مشارکتی و نحوه به کارگیری آن‌ها در یادگیری و مطالعه.

جلسه دوازدهم: جمع‌بندی جلسات قبلی.

ابزار

آزمون هیجان‌های پیشرفت^۱ (AEQ): این آزمون یک ابزار خودگزارشی چندبعدی است که برای اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی شده است. آزمون، هیجان‌های پیشرفت را در سه حوزه کلاس، یادگیری و آزمون می‌سنجد. در این پژوهش از مقیاس‌های هیجان مرتبط با یادگیری آزمون مذکور استفاده گردید. این مقیاس‌ها ۷۵ سؤال دارند که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. آزمون، دارای زیر مقیاس‌های لذت (۱۰ سؤال)، امید (۶ سؤال)، فخر (۶ سؤال)، خشم (۹ سؤال)، اضطراب (۱۱ سؤال)، شرم (۱۱ سؤال)، ناامیدی (۱۱ سؤال) و خستگی (۱۱ سؤال) است.

مقیاس‌های مذکور از قابلیت اعتماد بالایی برخوردارند و ساختار مؤلفه‌ای مدل از برازش خوبی برخوردار است (پکران، گوئتز، فرنزل، بارچفلد و پری، ۲۰۱۱). آزمون در ایران توسط کدیور، فرزاد، کاوسی‌یان و نیکدل (۱۳۸۸) بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی و همچنین توسط ستاری (۱۳۹۱) و ستاری، پورشهریار و شکری (۱۳۹۴) بر روی دانشجویان کارشناسی روانسازی شده است.

ضریب آلفای همه مقیاس‌ها در گروه نمونه دانش‌آموزان (n=۶۰۰) بالای ۰/۷۵ برآورد شده است؛ بالاترین آن مربوط به

2. psychological well-being scoring

1. Achievement Emotions Questionnaire

پیگیری در هر دو گروه آزمایش و گواه تأیید شده است (سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ است).

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات هیجان‌های پیشرفت دو گروه در مرحله اصلی							
متغیر	شاخص	آزمایش			گواه		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
هیجان‌های منفی	میانگین	۱۹۶/۷۲۰	۱۵۰/۱۲۰	۱۴۷/۲۴۰	۱۹۴/۷۲۰	۱۹۲/۲۸۰	۱۹۳/۲۴۰
	انحراف استاندارد	۱۱/۹۱۴	۱۲/۵۳۴	۱۱/۸۸۲	۱۳/۰۳۳	۱۴/۵۳۰	۱۴/۸۱۶

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات بهزیستی روانشناختی دو گروه در مرحله اصلی							
متغیر	شاخص	آزمایش			گواه		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
بهزیستی روانشناختی	میانگین	۵۵/۱۲۰	۷۳/۵۲۰	۷۵/۸۰۰	۵۵/۰۴۰	۵۵/۰۴۰	۵۶/۶۸۰
	انحراف استاندارد	۶/۷۳۴	۷/۹۲۷	۷/۰۳۵	۶/۹۳۷	۶/۳۳۴	۵/۱۲۱

جدول ۴. آزمون شاپیروویلیک در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمره‌های هیجان‌های منفی دو گروه							
متغیر	شاخص	آزمایش			گواه		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
هیجان‌های منفی	آماره	۰/۹۴۷	۰/۹۶۳	۰/۹۶۷	۰/۹۲۴	۰/۹۲۸	۰/۹۶۰
	معنی داری	۰/۲۱۶	۰/۴۸۵	۰/۵۸۰	۰/۰۶۴	۰/۰۸۰	۰/۴۱۹

جدول ۵. آزمون شاپیروویلیک در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمره‌های متغیر بهزیستی روان شناختی دو گروه							
متغیر	شاخص	آزمایش			گواه		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
بهزیستی روانشناختی	آماره	۰/۹۷۳	۰/۹۴۹	۰/۹۷۸	۰/۹۶۵	۰/۹۴۵	۰/۹۶۹
	معنی داری	۰/۷۲۶	۰/۲۳۲	۰/۸۳۸	۰/۵۲۵	۰/۱۹۵	۰/۶۱۱

در جدول ۵ فرض صفر مبنی بر نرمال بودن نمرات در متغیر بهزیستی روانشناختی در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و گواه تأیید شده است. (سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ است). اساس این پیش‌فرض بر این است که واریانس نمره‌های دو گروه در جامعه باهم برابرند و از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند. برای آزمون این فرضیه از آزمون لون استفاده شد.

جدول ۶. آزمون برابری واریانس‌های نمرات متغیرهای پژوهش دو گروه							
متغیر	شاخص	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		F	معنی داری	F	معنی داری	F	معنی داری
هیجان‌های منفی		۱/۴۹۶	۰/۲۲۷	۱/۲۵۴	۰/۲۶۸	۰/۰۹۸	۰/۷۵۶
		۰/۰۰۵	۰/۹۴۱	۰/۱۰۶	۰/۷۴۶	۰/۴۸۰	۰/۴۹۲

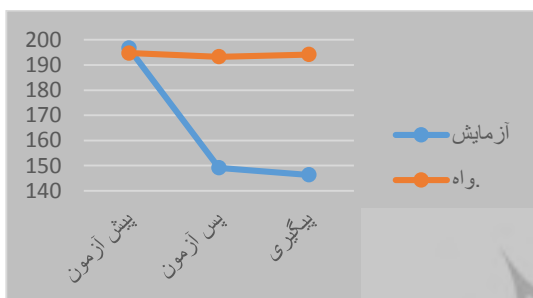
در جدول ۶ پیش‌فرض لون مبنی بر برابری واریانس‌ها در گروه‌ها در همه متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جامعه تأیید شده است (سطوح معنی داری بزرگتر از ۰/۰۵ است).

فرضیه اول: آموزش نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت بر هیجان‌های منفی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران اثر بخش است.

جدول ۷. نتایج تحلیل تک متغیری تأثیر بسته آموزشی نظم جویی هیجان‌های پیشرفت بر هیجان‌های منفی در مراحل پس آزمون و پیگیری							
منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	حجم اثر	توان آماری
هیجان‌های منفی	۲۴۱۷۲/۸۶۶	۱	۲۴۱۷۲/۸۶۶	۶۹۴/۶۸۴	۰/۰۰۱	۰/۹۳۷	۱/۰۰۰
پس آزمون							
پیگیری	۲۸۴۷۸/۵	۱	۲۸۴۷۸/۵	۶۷۹/۴۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۳۵	۱/۰۰۰

در مرحله پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش پایین تر از گروه گواه قرار گرفته است.

فرضیه دوم: آموزش نظم جویی هیجان‌های پیشرفت بر بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران اثربخش است.



شکل ۱. مقایسه میانگین نمرات هیجان‌های منفی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

در جدول ۷، تفاوت میانگین نمرات هیجان‌های منفی دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون ($p=0/001$) و در مرحله پیگیری ($P0/001$) معنی دار است. میزان تأثیر این بسته آموزشی بر کاهش هیجان‌های منفی در مرحله پس آزمون برابر با ۹۳/۷ درصد و در مرحله پیگیری برابر با ۹۳/۵ درصد است.

جدول ۸. میانگین‌های تعدیل شده هیجان‌های منفی در پس آزمون و پیگیری در دو گروه			
مرحله پژوهش	گروه	میانگین	خطای انحراف استاندارد
پس آزمون	آزمایش	۱۴۹/۱۳۹	۱/۱۸۲
پس آزمون	گواه	۱۹۳/۲۶۱	۱/۱۸۲
پیگیری	آزمایش	۱۴۶/۲۹۵	۱/۲۹۷
پیگیری	گواه	۱۹۴/۱۸۵	۱/۲۹۷

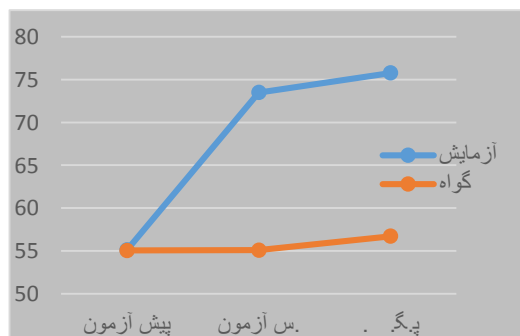
در شکل ۱ مشاهده می‌گردد، میانگین نمرات هیجان‌های منفی

جدول ۹. نتایج تحلیل تک متغیری تأثیر بسته آموزشی نظم جویی هیجان‌های پیشرفت بر بهزیستی روانشناختی در مراحل پس آزمون و پیگیری							
منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	حجم اثر	توان آماری
پس آزمون	۴۲۳۸/۷۷	۱	۴۲۳۸/۷۷	۲۰۰/۷۱۸	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۱/۰۰۰
بهزیستی روانشناختی							
پیگیری	۴۵۴۴/۲۶۱	۱	۴۵۴۴/۲۶۱	۲۵۵/۴۷۸	۰/۰۰۱	۰/۸۴۵	۱/۰۰۰

جدول ۱۰. میانگین‌های تعدیل شده بهزیستی روانشناختی در پس آزمون و پیگیری در دو گروه			
مرحله پژوهش	گروه	میانگین	خطای انحراف استاندارد
پس آزمون	آزمایش	۷۳/۴۸۸	۰/۹۱۹
پس آزمون	گواه	۵۵/۰۷۲	۰/۹۱۹
پیگیری	آزمایش	۷۵/۷۷۴	۰/۸۴۳
پیگیری	گواه	۵۶/۷۰۶	۰/۸۴۳

بر اساس نتایج جدول ۹، تفاوت میانگین نمرات بهزیستی روانشناختی دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون ($p=0/001$) و در مرحله پیگیری ($p=0/001$) معنی دار است. میزان تأثیر این آموزش بر افزایش بهزیستی روانشناختی در مرحله پس آزمون برابر با ۸۱ درصد و در مرحله پیگیری برابر با ۸۴/۵ درصد است.

در شکل ۲ مشاهده می‌گردد، میانگین نمرات بهزیستی روانشناختی در مرحله پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش بالاتر از گروه گواه قرار گرفته است.



شکل ۲. مقایسه میانگین نمرات بهزیستی روانشناختی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه حاصل از آزمون فرضیه اول نشان داد که اجرای بسته آموزشی نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت باعث کاهش هیجان‌های منفی در دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است و این کاهش تا مرحله پیگیری استمرار یافته که نشان دهنده اثربخشی بسته آموزشی در کاهش هیجان‌های منفی در طی زمان بوده است. یافته‌های حاصل از آزمون این فرضیه با یافته‌های پکران و همکاران (۲۰۰۷)، صبحی قراملکی، پرزور، آقاجانی و نریمانی (۱۳۹۴) همخوانی داشت. این پژوهشگران نشان دادند منابع شناختی، انگیزش، استفاده از راهبردها، خودنظم‌جویی و پیشرفت تحصیلی بر هیجان‌ها مؤثر بوده است. پکران و همکاران (۲۰۰۵)؛ پکران (۲۰۰۶) معتقدند که هیجان‌های پیشرفت به طور مستقیم با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده‌اند که ممکن است یادگیری و عملکرد را از طریق فرآیندهای حافظه مانند بازیابی و ذخیره اطلاعات، انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی سلامت روانشناختی و جسمانی تحت تأثیر قرار داده و به دنبال آن موجب افزایش یادگیری و عملکرد تحصیلی شوند که افزایش رضایت تحصیلی افراد را به دنبال خواهد داشت. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان چنین گفت که آگاهی دادن به دانش‌آموزان در مورد هیجان‌های مثبت و منفی آنها، آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان، تقویت باورهای دانش‌آموزان نسبت به قابلیت و توانمندی‌ها فردی و ایجاد بازخورد مثبت نسبت به یادگیری، پذیرش و کنار آمدن مؤثر با آنها، شناخت و دست‌کاری ارزیابی‌های شناختی معیوب و ناکارآمد و تبدیل آنها به ارزیابی‌های کارآمد، دست‌کاری هیجان‌های منفی با استفاده از فنون رفتار درمانی از جمله تن‌آرامی و بینش والدین نسبت به هیجان‌های منفی فرزندان خود می‌تواند در تعدیل و اصلاح واکنش‌های هیجانی دانش‌آموزان مؤثر باشد. همچنین بر ارزیابی‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان نیز تأثیر بگذارد. در بررسی فرضیه دوم پژوهش، این نتیجه به دست آمد که اجرای بسته آموزشی نظم‌جویی هیجان‌های پیشرفت باعث افزایش بهزیستی روانشناختی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است. این افزایش تا مرحله پیگیری آزمون استمرار یافته که نشان دهنده اثربخشی بسته آموزشی در افزایش بهزیستی روانشناختی در طی زمان بوده است. نتایج حاصل از آزمون فرضیه دوم با نتایج پژوهش گوئتز، فرنزل، هال و پکران (۲۰۰۸) همخوانی داشت در

پژوهشی گزارش کردند هیجان‌های تحصیلی با مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان همبستگی مثبت دارد؛ بنابراین دانش‌آموزانی که دچار بهزیستی روانشناختی پایینی هستند هیجان‌های منفی مثل ناامیدی، اضطراب یا خشم را تجربه می‌کنند و یا در حالت عکس دانش‌آموزانی که دارای هیجان‌های منفی بالایی هستند از بهزیستی روانشناختی پایینی برخوردارند. این نتیجه را می‌توان این گونه تبیین نمود که دانش‌آموزانی که دچار بهزیستی روانشناختی پایینی هستند هیجان‌های منفی مثل ناامیدی، اضطراب یا خشم را تجربه می‌کنند و یا در حالت عکس دانش‌آموزانی که دارای هیجان‌های منفی بالایی هستند از بهزیستی روانشناختی پایینی برخوردارند. با این حال شناخت هیجان‌ها، میزان و شدت تأثیرگذاری آنها بر هیجان‌های منفی و در نتیجه آنها بر کیفیت زندگی تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان از اهمیت شایانی برخوردار است. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این اشاره کرد که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران صورت پذیرفته، به دلیل تفاوت‌های جنسیتی و نقش عوامل زمینه‌ای بایستی نتایج آن با احتیاط تعمیم داده شود. در پایان پیشنهاد می‌شود بسته آموزشی تدوین شده در گروه‌های مختلف با رشته‌ها، مقاطع مختلف تحصیلی و در جنسیت‌های مختلف به اجرا درآید تا تعمیم‌پذیری بسته آموزشی افزایش یابد. با توجه به این که آموزش و به کارگیری مهارت‌های نظم‌جویی هیجانی نیاز به ابزارهای پیچیده‌ای ندارند و به سادگی قابل اجرا هستند، می‌تواند در محیط‌های درمانی و آموزشی به طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار گیرند.

منابع

- آتش پور، سید حمید (۱۳۸۷). مجموعه کتاب‌های مهارت‌های زندگی. تهران: ابوعطا.
- بیانی، علی اصغر؛ کوچکی، عاشور محمد و بیانی، علی (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف. مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۴(۲)، ۲۰-۱۴.
- پورافکاری، نصرت ... (۱۳۷۳). فرهنگ جامع روانشناسی روان‌پزشکی. تهران: فرهنگ معاصر.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۲)، ۳۲-۷.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. *Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 36-48.
- Pekrun, R., Maier, M. A., & Elliot, A. J., (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98:583-597.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 716-727.
- رایت، جسی؛ بسکو، مونیکا و تیز، مایکل (۲۰۰۶). آموزش درمان شناختی - رفتاری. ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده و حسن حمیدپور، ۱۳۹۲، تهران: ارجمند.
- زارعی، سحر؛ غرایق زندگی، حسن؛ نظری طباطبائی، نوری و محبی، محمود (۱۳۹۷). رابطه بین نهای خوامی و راهبرد های تنظیم هیجان در تکوندو کاران نخبه. فصل‌نامه علمی - پژوهشی علوم روانشناختی، ۱۷ (۶۶)، ۲۸۴-۲۷۱.
- ستاری، بهزاد (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصل‌نامه روانشناسی معاصر (ویژه‌نامه)، ۴ (۷)، ۱۵۹۲-۱۵۸۸.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: آگاه.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ پرزور، پرویز؛ آقاجانی، سیف‌الله و نریمانی، محمد (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان بر کاهش نشانه‌های استرس، اضطراب و افسردگی دانشجویان. مجله‌ی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، ۳ (۱)، ۵-۱۳.
- لی‌هی، رابرت؛ تیریچ، دنیس و ناپولیتانو، لیزا (۲۰۱۱). تکنیک‌های تنظیم هیجان در روان‌درمانی. ترجمه عبدالرضا منصوری راد. (۱۳۹۵). تهران: ارجمند.
- لی‌هی، رابرت (۲۰۰۳). تکنیک‌های شناخت درمانی راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی. ترجمه حسن حمید پور و زهرا اندوز. (۱۳۹۴). تهران: ارجمند.
- محمدخانی، شهرام (۱۳۸۸). راهنمای آموزش مهارت زندگی (مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری). معاونت پرورشی و تربیت بدنی دفتر امور پرورشی و تربیت بدنی دفتر مشاوره امور تربیتی و تحصیلی. منظری توکلی، وحید؛ کدیور، پروین؛ حسن آبادی، حمیدرضا و عرب زاده، مهدی (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار. فصل‌نامه علمی - پژوهشی علوم روانشناختی، ۱۷ (۶۶)، ۲۵۸-۲۴۶.
- نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش / تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی روانشناختی، سازگاری و رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۴ (۲)، ۲۴-۱.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9-33.