

اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمان

معصومه زنگی آبادی^۱، مسعود صادقی^۲، عزت‌اله قدم‌پور^۳

The effect of teaching emotional processing strategies on academic emotion and academic self-efficacy among high school female students in Kerman

Masoumeh Zangi Abadi¹, Masoud Sadeghi², Ezatollah Ghadampour³

چکیده

زمینه: تحقیقات نشان می‌دهد تجربه هیجان‌ها در محیط‌های آموزشی بر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر می‌گذارد. مساله پژوهش این است آیا آموزش این راهبردها به یادگیرندگان اثربخش است؟ **هدف:** این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر کرمان انجام شد. **روش:** این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمان بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و با گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش و گروه کنترل تقسیم شدند. هر دو گروه قبل و بعد از اجرای فرآیند آموزش به مقیاس‌های هیجان تحصیلی پکران (۲۰۰۶) و خودکارآمدی تحصیلی جینگک و مورگان (۱۹۹۷) پاسخ دادند. به گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای راهبردهای پردازش هیجان مدار آموزش داده شد و گروه کنترل در این مدت آموزشی دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری نظیر میانگین، انحراف استاندارد و آزمون تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر کرمان در سطح معناداری $P > 0.01$ تأثیر دارد. **نتیجه‌گیری:** راهبردهای پردازش هیجانی و مخصوصاً راهبرد آگاه باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه در دانش‌آموزان دختر با محیط آموزشی می‌شود. **واژه کلیدی‌ها:** راهبردهای پردازش هیجان‌مدار، هیجان تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

Background: Research shows that the experience of excitement in educational environments affects the self-efficacy and academic achievement of learners. The research question is whether teaching these strategies to learners is effective? **Aims:** The purpose of this study was to investigate the effect of teaching emotional processing strategies on academic emotion and academic self-efficacy among high school female students in Kerman. **Method:** This research is applied in terms of its purpose and in terms of how to collect semi-experimental semi-experimental data with a pseudo-pretest, post-test, experimental and control group. The statistical population of this study includes all female students of secondary school in Kerman, who are studying in the school year 2012-2012. A sample size based on the type of research was conducted on 30 female students selected by multistage cluster random sampling. They were randomly assigned to experimental and control groups and both groups were divided into two groups before and after the training process. Peakan's academic emotional Scale (2006) and academic self-efficacy Jing and Morgan (1997) responded. The experimental group was trained in 8 sessions of 90 minutes of emotional processing strategies and the control group did not receive any training during this training period. Data were analyzed using statistical methods such as mean, standard deviation and covariance analysis. **Results:** The results showed that training emotional processing strategies on academic emotion and academic self-efficacy of female students of Kerman had a significant level of significance ($P < 0.01$). **Conclusions:** Emotional processing strategies and especially informed strategies reduce negative emotions and increase positive emotions and adaptive behavior among female students with the educational environment. **Key words:** Emotional Processing Strategies, Academic Excitement, Academic Self-Efficacy

Corresponding Author: sadeghi.m@lu.ac.ir

۱. دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۱. PhD in Psychology, Lorestan University, Lorestan, Iran

۲. استادیار، گروه روانشناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول)

۲. Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Lorestan, Iran (Corresponding Author)

۳. دانشیار، گروه روانشناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۳. Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Lorestan, Iran

مقدمه

دوران تحصیلی و تحصیل در آموزشگاه سال‌های مهم شخصیت ساز کودکان و نوجوانان است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۴). در محیط‌های آموزشگاهی، یادگیرندگان غالباً هیجان‌های تحصیلی^۱ 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 (حسینی نیا و محمدی و طیب نیا، ۱۳۹۳). هیجان‌های تحصیلی آن دسته از هیجان‌هایی هستند که مستقیماً با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند (پکران، 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 پیامدی که با نتایج فعالیت‌های تحصیلی ارتباط دارد. این دو نوع هیجان را از نظر زمان به هیجان‌های آینده‌نگر مثل امیدواری به کسب موفقیت و ناامیدی و اضطراب از شکست، و هیجان‌های گذشته‌نگر 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 (والنتا و هانتر، ۲۰۱۳).

یکی دیگر از عوامل شخصیتی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند، خودکارآمدی است. خودکارآمدی عبارت است از انتظار فرد از قابلیت خود به منظور سازمان دهی و اجرای رفتارهای مورد نیاز برای انجام موفقیت‌آمیز یک وظیفه (کدیور، ۱۳۹۱). خودکارآمدی یعنی قضاوت‌های افراد در مورد توانایی‌های خود که این باورهای افراد نسبت به توانایی‌هایشان روی تلاش و پشتکار آنها اثر می‌گذارد. طبق نظریه یادگیری اجتماعی بندورا باورهای خودکارآمدی بر انتخاب‌های افراد تأثیر می‌گذارد و افراد گرایش به پرداختن به کارهایی دارند که احساس قابلیت و اطمینان می‌کنند و از کارهایی که احساس می‌کنند توانایی انجام آن را ندارند دوری می‌نمایند. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه انرژی صرف فعالیت‌های خود می‌کنند و چه مقدار در برابر موانع مقاومت می‌کنند (پاجارس و شانگک، ۲۰۰۱).

خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی‌اش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده گفته می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی بالا باعث می‌شود که دانش‌آموز اعتقاد داشته باشد استرس‌های تحصیلی را کنترل کند؛ در نتیجه به توانایی خود اطمینان بیشتری خواهد داشت و میزان استرس تجربه شده توسط این افراد نیز کم‌تر است. نظریه خودکارآمدی نماینده مدلی علی از تعامل بین خود و اجتماع است که رفتار، عوامل فردی درونی (شناخت عوامل زیستی و محرک) و محیط بیرونی را به عنوان عواملی در تعامل متقابل با هم ترسیم می‌کند. محیط متأثر از رفتار و عوامل فردی و عوامل فردی متأثر از رفتار و محیط هستند. خودکارآمدی، عامل فردی پویایی است که برای انسان یا توانایی ما برای عمل، تعیین کننده است. خودکارآمدی واسطه رابطه بین آگاهی و رفتار بوده و متقابلاً در زمینه محیطی اثرگذار است (پانتا و همکاران، ۲۰۰۶).

اخیراً مداخله‌هایی برای ارتقاء بهبود خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و هیجان‌ات تحصیلی به هدف کمک به وضعیت تحصیلی به خصوص برای کودکان، نوجوان، مدیران و افرادی که مشکلات عاطفی دارند، طراحی شده است (سجادی و همکاران، ۱۳۹۵، اشرف زاده، خضری مقدم و منظری توکلی، ۱۳۹۶). یافته‌ها بیانگر تأثیر این مداخله‌ها بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی، ارتقا سلامت روانی افراد، افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان و افزایش هیجان‌ات تحصیلی دختران فراری است. رویکرد پردازشی یک رویکرد هیجان مدار است که از آن با عنوان آموزش فرآیندهای هیجان‌مدار نیز یاد می‌شود و مربوط به فعالسازی و سازماندهی مجدد طرحواره‌های هیجانی می‌شود. آموزش فرآیندهای هیجان‌مدار از ریشه‌های عمیق انسانگرایی برخوردار است (اکبری، ۱۳۹۳). این روش از دل دیدگاه‌های وجودگرایی و پدیدارشناسانه و فیلسوفانی مانند هوسرل برآورده است. آموزش فرآیندهای پردازشی-تجربه ای یا هیجان‌مدار با تلفیق اصول و راهبردهای وجودی- انسانگرا در آموزه‌های شناختی، دو دیدگاه متعارض تجربه‌گرایی و تعقل‌گرایی را به هم نزدیک نمود (الیوت، ۲۰۱۱).

از سوی دیگر این آموزش‌ها بر اساس نظریه دیالکتیک در ساختار خود و تغییر بنا شده است. این نوع ساختارگرایی، منعکس

^۱ Academic emotion

اجازه می‌دهد به تجارب قبلی خود بازگردند، درباره احساسات خود در آن تجارب فکر کنند و ارزش‌ها، انتظارات، اهداف و نیازهای خود را مورد بررسی قرار دهند (اکبری، ۱۳۹۳). گرینبرگ و واتسون (۲۰۰۲) خاطر نشان می‌کنند که بازنمایی نمادین و آزمودن تأمل باعث ارتقای یکدیگر شده به نحوی که باعث تحول تجارب ذهنی دانش آموزان می‌شود. بازنمایی نمادین تجربه از ترکیب دیالکتیکی بین زبان و تجربه ناشی می‌شود.

همچنین آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار به کاهش مشکلات رفتاری، کاهش پرخاشگری و اضطراب، افزایش رفتارهای جراتمندی و باورهای مثبت در رابطه با خودکارآمدی هیجانی نوجوانان فراری (کروون، ۲۰۰۶)، و کاهش رفتارهای پرخاشگری نوجوانان و افزایش سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی در محیط‌های شغلی منتهی می‌شود (کویدباخ و هانسن، ۲۰۰۹). در عین حال، به کارگیری برنامه‌های آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار در مراکز آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها به مراتب کمتر بوده است. به همین منظور، در سال‌های اخیر اهمیت به تحول و رشد خودکارآمدی و هیجان دانش آموزان در محیط‌های آموزشی افزایش یافته است. همچنین بر نقش روانشناسان تربیتی در افزایش خودکارآمدی و هیجان دانش آموزان تأکید فراوان شده است. در همین رابطه، برنامه‌های راهبردهای پردازش هیجان مدار برای دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و هیجانی در حال اجراست (دیفندروف و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین، با توجه به جایگاه هیجان و خودکارآمدی تحصیلی در سلامت روان دانش آموزان و اثرات پایدار آن در افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات هیجانی و شناختی و با توجه به اینکه افراد با خودکارآمدی تحصیلی پایین، بیشتر از هم‌تایان خود مشکلات سازشی و رفتاری بیشتری دارند، این پژوهش در نظر دارد به بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر کرمان بپردازد.

روش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نحوه جمع‌آوری اطلاعات نیمه‌تجربی از نوع شبه‌آزمایشی با طرح شبه پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمان است که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل هستند. حجم

کننده دیدگاه نوظهورها است که طبق آن انسان، سیستم پویایی تلقی می‌شود که اجزاء مختلف آن پیوسته در حال تولید، تجربه و عمل هستند. دومین پایه نظری آموزش فرآیندهای هیجان‌مدار، تئوری زیستی هیجان است که براساس دیدگاه ساختارگرایی دیالکتیک از مفهوم شخصیت بنا شده است. آموزش فرآیندهای پردازشی - تجربه ای / هیجان مدار یک آموزش رابطه‌ای است که درمان‌های گشتالتی و مراجع محور را با هم تلفیق می‌کند. این آموزش به هیجان‌ها به عنوان مسئله محوری در عملکرد روان‌شناختی، بدکارکردی و تغییر نگاه می‌کند. این رویکرد فرض می‌کند که کمک به دانش‌آموزان در تغییر روشی که آنها از هیجان‌ات خود استفاده کرده و در یک ارتباط مراقبتی و همدلانه خالص به آن دسترسی می‌یابند منجر به تغییر در طرحواره‌های هیجانی و سازماندهی خود آنان که تحت عملکردهای روان‌شناختی مشکل ساز قرار دارند، می‌شود (گوردون، ۲۰۰۷). هیجان‌ها داده‌هایی درونی هستند که بر انگیزه و رفتار اثر می‌گذارند و در واقع ممکن است مقدم بر شناخت باشند. همچنین داده‌های تجربی بیان می‌کنند که هیجان توسط ساختارهای زیرین قشر مخ کنترل می‌شود و می‌تواند بر دامنه‌ای از پردازش‌های شناختی که شامل سوگیری توجه، سوگیری حافظه و قضاوت و تصمیم‌گیری است، اثر بگذارد (سیکتی و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج یک تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی نظم‌جویی هیجانی ناسازگارانه بیشتری داشته و بیش از دانش‌آموزان عادی به ملامت خود می‌پردازند (ذبیحی، حسین زاده بحرینی و حسین زاده بحرینی، ۱۳۹۶).

آگاه شدن دانش‌آموز از هیجان مثل شناسایی تجربه احساس غمگینی، خشم و یا شرم و اثری که در بدن بر جای می‌گذارد با درک معنای تجربه از طریق تفکر صرف متفاوت است. این که چگونه دانش‌آموز هیجان‌ات خود را بطور مفهومی درک می‌کند و معنایی که این هیجان‌ات برای او در یک صحنه خاص در بردارد بر ادراک فرد از هیجان تأثیر می‌گذارد (بدارد، ۲۰۰۸). تفاوت عمده‌ای که این رویکرد با رویکرد شناختی رفتاری دارد این است که در شناختی رفتاری بازنمایی نمادین هیجان‌ات در درجه دوم بوده و تأکید بر فرآیند تأمل و تفکر است (رومری و همکاران، ۲۰۱۳). در طی فرآیند تأمل، سازمان‌بندی مجدد تفکر به پردازش بالا به پایین و شکل دادن طرحواره‌های جدید کمک کرده و به ثابت ماندن تغییر کمک می‌کند. تأمل، شامل بررسی، آزمودن و ارزشیابی است. تأمل به مراجعان

درونی و بیرونی. جلسه ششم: بازبینی احساسات، افکار و نشانگان بدنی قبل از حضور در مدرسه، درحین حضور در مدرسه و بعد از آن. جلسه هفتم: تمرین ایفای نقش و بازسازی موضوعات هیجان آور و گفتگوی دو نفره اعضا درباره علائم سازگاری با محیط آموزشی. جلسه هشتم: جمع بندی مطالب و بررسی موردی میزان خودکارآمدی تحصیلی و همچنین مهارت های سازگاری در زمینه پیشرفت تحصیلی چند نفر از اعضا و بیان احساسات ناتمام آنان، اجرای پس آزمون (الیوت، ۲۰۰۴).

برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد و از روش های آمار استنباطی شامل تحلیل کواریانس استفاده شد. داده ها به وسیله نرم افزار تحلیل آماری SPSS-۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار

در این پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شد که در زیر به معرفی آنها پرداخته می شود:

الف) پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران: این پرسشنامه دارای ۱۵۵ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی هیجان های تحصیلی از ابعاد مختلف (لذت از کلاس درس، امیدواری در کلاس، غرور در کلاس، خشم در کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، شرم نسبت به کلاس، ناامیدی مربوط به کلاس، خستگی نسبت به کلاس، لذت از یادگیری، امید به یادگیری، غرور مربوط به یادگیری، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب نسبت به یادگیری، شرم مربوط به یادگیری، ناامیدی نسبت به یادگیری، خستگی از یادگیری) می باشد. این پرسشنامه از نوع خود گزارش دهی و مداد-کاغذی است و دارای سه قسمت که شامل بخش هیجان های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان است. در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای بررسی پایایی و درستی آزمایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج پژوهش آنها همسو با نتایج پژوهش پکران (۲۰۰۶) نشان می دهد پرسشنامه، همسانی درونی قابل قبولی دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس های آن مطلوب است. ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان: جینگ و مورگان (۱۹۹۷) در این پرسشنامه به منظور بررسی اعتبار عاملی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از تحلیل عوامل بهره گرفتند.

نمونه بر اساس نوع تحقیق تعداد ۳۰ دانش آموز دختر بود که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و به صورت تصادفی به دو گروه ۱۵ نفره تقسیم شدند. روش نمونه گیری بدین صورت بود که با مراجعه به دو ناحیه آموزش و پرورش در شهر کرمان، دو مدرسه دخترانه دوره دوم متوسطه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۱۵ دانش آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند. ملاک انتخاب نمونه به حجم ۱۵ نفر در هر گروه بر این اساس که اکثر محققان تعداد ۸ تا ۱۵ نفر را برای گروه درمانی و آموزشی مناسب می دانند (کاپلان و سادوک، ۲۰۰۱) انتخاب شده است. این تعداد با گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش و گروه کنترل تقسیم شدند و هر دو گروه قبل و بعد از اجرای فرآیند آموزش به مقیاس های پژوهش پاسخ دادند. به گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای راهبردهای پردازش هیجان مدار آموزش داده شد و گروه کنترل در این مدت آموزشی دریافت نکردند. ملاک های ورود افراد گروه نمونه عبارت بودند از: ۱- افراد گروه نمونه در دوره متوسطه تحصیل کنند. ۲- افراد گروه نمونه، همزمان با شرکت در پژوهش، از خدمات روان شناختی و روان درمانی دیگری استفاده نکنند. ۳- افراد گروه نمونه اختلالات روانی به خصوص اختلالات بیش فعالی، اختلالات اضطرابی و اختلالات شخصیت را نداشته باشند. ۴- کسب نمره پایین تر از نقطه برش در مقیاس هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بدین صورت بود: جلسه اول: آشنایی اعضا با یکدیگر و قوانین جلسات و توضیح علائم بدنی، فکری و هیجانی. جلسه دوم: شناسایی و معرفی هیجان های پایه در افراد گروه و تمرین فنون بازبینی بدنی، فکری و هیجانی. جلسه سوم: توضیح نقش زبان در ابراز و یا بازداری هیجانی و معرفی فن تاکشایی خاطره انگیز از طریق بازنمایی یکی از صحنه های هیجان آور زندگی دانش آموزان. جلسه چهارم: توضیح ارتباط بین پردازش های هیجانی، شناختی و بدنی و تمرین فن صندلی خالی از طریق نشان دادن جنبه سازگاری و هیجانی شخصیت فرد بر روی صندلی خالی همچنین انجام تکالیفی که دانش آموز باید درباره سازگار شدن با محیط مدرسه، دوستان و معلمان انجام دهد. جلسه پنجم: کمک به واژه-گزینی هیجانی و اصلاح زبان و گفتار به منظور نزدیک کردن تجارب

پیش‌آزمون با میانگین ۸۸/۱۲ و انحراف معیار ۶/۳۷ و در مرحله پس-آزمون با میانگین ۸۷/۲۹ و انحراف معیار ۶/۶۱ است.

در ادامه جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد، مقدار آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای متغیر هیجان تحصیلی ۰/۶۴۱ و برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵۳ به دست آمد و این مقادیر در سطح $P > 0/01$ معنادار نشد که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پیش‌تست است. نتایج تحلیل کواریانس گروه‌های آزمایشی و کنترل در متغیر هیجان تحصیلی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. مقایسه داده‌های استنباطی گروه‌های آزمایشی و کنترل با استفاده از تحلیل کواریانس در متغیر هیجان تحصیلی					
منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	نسبت F	سطح معنی داری
پیش‌آزمون	۷۸/۴۷	۱	۷۸/۴۷	۷۳/۱	۱۴/۰
گروه‌ها	۴۳/۵۸۲	۱	۴۳/۵۸۲	۲۰/۲۱	۰/۱۰
خطا	۷۲/۷۴۱	۲۷	۴۷/۲۷		

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود به وسیله تحلیل کواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون هیجان تحصیلی هر دو گروه آزمایش و کنترل را پس از منظور داشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون، آزموده شد و این نتیجه حاصل شد که دو گروه در پس‌آزمون با نسبت $F_{1,27} = 21/20$ ، در سطح $P < 0/01$ ، باهم تفاوت معناداری داشته‌اند، یعنی پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل به سؤالات آزمون هیجان تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر هیجان تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر کرمان تأثیر دارد»، در سطح معناداری $P > 0/01$ ، مورد قبول واقع شد. نتایج تحلیل کواریانس گروه‌های آزمایشی و کنترل در متغیر خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. مقایسه داده‌های استنباطی گروه‌های آزمایشی و کنترل با استفاده از تحلیل کواریانس در متغیر خودکارآمدی تحصیلی					
منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	نسبت F	سطح معنی داری
پیش‌آزمون	۴۵/۶۱	۱	۴۵/۶۱	۳۶/۱	۱۷/۰
گروه‌ها	۱۹/۸۵۱	۱	۱۹/۸۵۱	۸۴/۱۸	۰/۱۰
خطا	۹۶/۱۲۱۹	۲۷	۱۸/۴۵		

تحلیل عوامل سه عامل اصلی را در مقیاس مورد تأیید قرار داد. اولین عامل گویه‌های مربوط به استعداد، دومین عامل گویه‌های مربوط به بافت و سومین عامل گویه‌های مربوط به کوشش هماهنگ بودند. در نهایت تعداد گویه‌ها به ۳۰ سؤال تقلیل یافت. جهت سؤالات مثبت بوده و در یک مقیاس ۴ درجه ای لیکرت از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" تنظیم شده‌اند. درستی آزمایی آزمون به کمک تحلیل عاملی سه عامل را نشان داده و ضرایب آلفای کرونباخ حاصل از این گویه‌ها ۰/۸۲ گزارش شده و زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۸ برای استعداد، ۰/۷۰ برای بافت و ۰/۶۶ برای کوشش گزارش شده‌اند (جینگ و مورگان، ۱۹۹۷).

داده‌ها و یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمره هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل را در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۱. توصیف نمره هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل			
متغیرها	مرحله	میانگین	انحراف معیار
هیجان تحصیلی گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۵۷/۱۵۹	۴۱/۸
	پس‌آزمون	۶۳/۱۷۸	۸۷/۱۰
هیجان تحصیلی گروه کنترل	پیش‌آزمون	۵۱/۱۵۷	۵۲/۸
	پس‌آزمون	۸۵/۱۵۶	۰/۱۹
خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵/۸۷	۰۴/۶
	پس‌آزمون	۸۷/۱۱۲	۸۸/۷
خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل	پیش‌آزمون	۱۲/۸۸	۳۷/۶
	پس‌آزمون	۲۹/۸۷	۶۱/۶

همان‌طور که اطلاعات جدول شماره ۱ نشان می‌دهد نمره هیجان تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۵۷/۱۵۹ و انحراف معیار ۴۱/۸ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۶۳/۱۷۸ و انحراف معیار ۱۰/۸۷ است. نمره هیجان تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۵۱/۱۵۷ و انحراف معیار ۵۲/۸ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۸۵/۱۵۶ و انحراف معیار ۰/۱۹ است. نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۱۵/۸۷ و انحراف معیار ۰۴/۶ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۸۷/۱۱۲ و انحراف معیار ۸۸/۷ است. نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۱۲/۸۸ و انحراف معیار ۳۷/۶ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۲۹/۸۷ و انحراف معیار ۶۱/۰۱ است.

نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۱۵/۸۷ و انحراف معیار ۶/۰۴ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۸۷/۱۱۲ و انحراف معیار ۷/۸۸ است. نمره خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه کنترل در مرحله

آن در رنج هستند، باعث می‌شود که آنان احساسات و نشانه‌های فیزیکی و روانی خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات باعث کاهش توجه و حساسیت بیش از حد نسبت به گزارش این نشانه‌ها و مشکلات تحصیلی در آنان می‌شود و در نتیجه هیجان‌تحصیلی آنها بهبود می‌یابد.

همچنین می‌توان گفت که این نتیجه در راستای آن جنبه از یافته‌هایی قرار دارد که نشان دادند بازداری هیجانی به عنوان یک راهبرد منفی در راهبردهای پردازش هیجان منجر به مشکلاتی در ابعاد سازگاری می‌شود و پی بردن به رابطه بین پردازش‌های هیجانی، شناختی و بدنی هیجان‌ات به عنوان یک راهبرد مثبت راهبردهای پردازش هیجان‌مدار، بهبود هیجان‌ات تحصیلی را به دنبال دارد. در توجیه این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که راهبردهای پردازشی هیجانی و مخصوصاً راهبرد آگاه از رابطه بین پردازش‌های هیجانی، شناختی و بدنی هیجان‌ات باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه در دانش‌آموزان دختر با محیط آموزشی می‌شود. بنابراین آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار هیجان در دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری با مدرسه، معلم و همکلاسان باعث می‌شود که آنان با استفاده درست از هیجان‌ات، آگاهی از هیجان‌ات و پذیرش آنها و ابراز هیجان‌ات مخصوصاً هیجان‌ات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به دنبال آن میزان هیجان‌ات آن‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دختر به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این وضعیت که ممکن است از وجود هیجان‌ات مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در محیط مدرسه نتوانند به خوبی از هیجان‌ات خود استفاده کنند و یا موقعیت‌های تحصیلی و محیط مدرسه خود را به صورت منفی ارزیابی کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های آن درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلات در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ظاهر شود، آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجان‌ات منفی و تأثیر منفی آنها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با پی‌بردن به رابطه ویژگی‌های شخصیتی، روابط میان فردی و هیجان‌های خود در موقعیت‌های مختلف آموزشی نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات تحصیلی

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود به وسیله تحلیل کواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی هر دو گروه آزمایش و کنترل را پس از منظور داشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون، آزموده شد و این نتیجه حاصل شد که دو گروه در پس‌آزمون با نسبت $F_{1,27} = 18/84$ ، در سطح $P < 0/01$ ، باهم تفاوت معناداری داشته‌اند، یعنی پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل به سؤالات آزمون خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر کرمان تأثیر دارد»، در سطح معناداری $P > 0/01$ ، مورد قبول واقع شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر هیجان‌تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر کرمان انجام شد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

۱- آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر هیجان‌تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

۲- آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

پس از بررسی فرضیه اول نتایج نشان داد پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل به سؤالات آزمون هیجان‌تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای خودنظم‌دهی بر هیجان‌تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر کرمان تأثیر دارد»، در سطح معناداری $P > 0/01$ ، مورد قبول واقع شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های اکبری (۱۳۹۳) و براون و رایان (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت چون راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به معرفی هیجان‌ات پایه در دانش‌آموزان دختر و تمرین فنون بازبینی بدنی، فکری و هیجانی در آنان می‌پردازد، به واضح دیدن و پذیرش هیجان‌ات و پدیده‌های فیزیکی و حتی مشکلات هیجانی این دانش‌آموزان همان طور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند. بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزان دختر که از مشکلات روانی و جسمانی و همچنین مشکلات تحصیلی ناشی از

و روانی را کاهش و به طور خاص هیجان تحصیلی خویش را افزایش دهند.

پس از بررسی فرضیه دوم نتایج نشان داد پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل به سؤالات آزمون خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر کرمان تأثیر دارد»، در سطح معناداری $P > /0/01$ ، مورد قبول واقع شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سجادی و همکاران (۱۳۹۵)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰) و شانک (۲۰۱۲) و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که چون هیجان‌ناقص نقش مهمی در زندگی تحصیلی نوجوانان ایفا می‌کنند و راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به عنوان یک روش آموزشی در تعدیل هیجان‌ناقص، با عزت‌نفس و تعاملات اجتماعی مثبت در ارتباط است، باعث مراقبه مؤثر با موقعیت‌های ناسازگارانه در محیط مدارس می‌شود و افزایش فعالیت در پاسخ به موقعیت‌های سازگارانه را به دنبال دارد؛ بنابراین آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار با آگاه نمودن دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری از هیجان‌ناقص مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آنها می‌تواند خودکارآمدی آنان در ابعاد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ارتقاء بخشد و راهنمای مشاوران، مسئولان آموزشی و درمانگران جهت ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی این دانش‌آموزان باشد. از آنجا که نوجوانان دختری که دارای مشکلات هیجانی و تحصیلی هستند در مؤلفه‌های همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل و مدیریت هیجان‌ناقص و روابط بین‌فردی و به طور کلی خودکارآمدی تحصیلی ضعیف‌تر از افراد عادی هستند، عمدتاً در موقعیت‌های اجتماعی دچار ناکامی می‌شوند. آنها اکثراً در برخورد با یک مسأله‌ی اجتماعی ناسازگارانه عمل می‌نمایند و بیشتر از راهبردهای هیجان‌مدار ناکارآمد مانند فرار، رفتارهای جنسی نامشروع، اعتیاد و ... استفاده می‌کنند. آموزش راهبردهای پردازشی هیجانی می‌تواند با افزایش راهبردهای مسأله‌مدار کارآمد و تعاملات اجتماعی مثبت و کاهش مشکلات اجتماعی در محیط مدرسه، مشکلات تحصیلی و هیجانی آنان را کاهش دهد و به دنبال آن موجب خودکارآمدی تحصیلی بیشتر شود.

از آنجا که کنترل و شناخت هیجان‌ناقص همراه با تحصیل و محیط

مدرسه و داشتن خودکارآمدی تحصیلی در متون پژوهشی به عنوان مؤلفه‌هایی برای سلامت‌روان به شمار می‌آیند، بنابراین می‌توان نتیجه این قبیل تحقیقات را با تحقیقات مشابه در خصوص اثربخشی راهبردهای پردازش هیجانی بر سلامت‌روان نیز مورد بررسی قرار داد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش کنترل متغیر جنسیت و تعداد جلسات کوتاه بوده است. بنابراین با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، یافته‌های این پژوهش نتایج مهم و معنی‌داری را در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر بهبود هیجان‌ناقص و خودکارآمدی تحصیلی و به دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارد. از آنجا که استفاده از راهبردهای پردازش هیجان‌مدار در کشور ما به تازگی در پژوهش‌های حوزه روانشناسی تربیتی و آموزش رایج شده است، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های بعدی به بررسی اثربخشی این راهبردها بر سایر متغیرهای مهم حوزه روانشناسی تربیتی نظیر درگیری تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی و ... پرداخته شود.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین و نریمانی، محمد (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی - رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۷)، ۲۱-۴۴.
- اشراف زاده، شایسته، خضری مقدم، نوشیروان؛ و منظری توکلی، وحید (۱۳۹۶). اثربخشی مصاحبه انگیزشی در خودکارآمدی تحصیلی و حل مسأله دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۶ (۶۳)، ۴۲۸-۴۱۳.
- اکبری، حبیب‌الله (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش راهبردهای درمان پردازشی - تجربه‌ای (هیجان‌مدار) بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۷)، ۱۸۷-۲۰۵.
- حسینی نیا، فریبا؛ محمدی، امین و طیب نیا، مجید. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط یادگیری خودتنظیمی و هیجان‌ناقص با پیشرفت تحصیلی و سلامت‌روان دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان شهر تهران، *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۴ (۱۵)، ۱۴۴-۱۵۹.
- ذبیحی، عاطفه؛ حسین زاده بحرینی، نرجس و حسین زاده بحرینی، فاطمه (۱۳۹۶). مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان

- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2006). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *Journal of School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pekrun, R. (2006). "The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice.. *Eduaaooaal Pscchooogy Rvwwv*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575- 604). New York: Routledge.
- Schunk, H. (2012) "Attributions and development of self-efficacy competence " paper presented at the annual conference of the American Educational research association, 8-12 april 1996, NEW YORK, NY, USA.
- Tani, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., Cribbie, R., (2011). Social support, self-esteem, and stress as predictors of academic adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274
- Valenta, N. Smith, T. & Hanter, K (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: *Educational Psychologist*, 14, 68-79.
- در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۶(۶۴)، ۵۹۷-۵۸۱.
- سجادی، نسیم؛ گل محمدیان، محسن و حجت‌خواه، محسن (۱۳۹۵). اثربخشی طرحواره درمانی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *مجله پژوهش‌های مشاوره*، ۱۵، ۴-۱۷.
- کدیور، پروین (۱۳۹۱). *روان‌شناسی تربیتی*، ویرایش دهم، انتشارات سمت، تهران.
- محمدی، شهرام؛ اسماعیل پور، خلیل و عباسیان، وحید. (۱۳۹۴). نیم‌رخ‌های انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد-محور. *فصلنامه نوآوری آموزشی*، ۱(۱). ۳۶-۴۶.
- Bedard. (2008). *An investigation of clients emotional processing in process experiential and cognitive-behavioral therapies: processing with head and heart*. Thesis for Ph.D in counseling psychology, University of Toronto.
- Brown, K.W., Ryan R.M. (2009). The benefits of being present: Acceptance and Commitment Training and Its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(22), 822-848.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P. & Izard, C. E. (2015). "Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology". *Development and Psychopathology*, 7 (3), 1-10.
- Diefendorff JM, Richard EM, Yang, J. (2011). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(20), 498-508.
- Drwer .A. (2012). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences*, 6 (3), 333-339.
- Elliott, R, et al. (2011). *Process- experiential/ emotion focused therapy for social anxiety: A hermeneutic single- case efficacy design study*. Psychotherapy research, Rutledge.
- Elliott, R. et al. (2004). *Learning Emotion- Focused Therapy: The process experiential approach to change*. Washington, DC, US: APA.
- Gordon. (2007). *Client perceptual processing in cognitive-behavioral therapy and process-experiential therapy for depression*. Thesis for PHD in counseling psychology, University of Toronto.
- Ratilen, W.L.& Cahens, F. Leadbeater, J. (2014). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27, 493-495.
- Pajares, F. & schunk, D. H. (2001) Self Beliefs and school success : self – efficacy, self –concept, and school achievement. Edited by Richard Riding and Stephen Rayner. Ablex publishing. *Journal of educational psychology*. 104(1), 150 -176.