

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار
بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان ناسازگار^۱

**Effect of training on emotional processing strategies on
academic adjustment of maladaptive students in Kerman**

V. Manzari Tavakoli, Ph.D. دکتر وحید منظری توکلی*
P. Kadivar, Ph.D. دکتر پروین کدیور**
H. Hasanabadi, Ph.D. دکتر حمیدرضا حسن آبادی***
M. Arabzadeh, Ph.D. دکتر مهدی عربزاده***

چکیده

اخیراً آموزش‌ها و مداخله‌های هیجانی برای بهبود سازگاری تحصیلی دانش آموزان به خصوص دانش آموزان ناسازگار طراحی شده است. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان ناسازگار دوره متوسطه شهر کرمان انجام شد. طرح پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح شبه پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان پسر ناسازگار در مدارس دوره متوسطه دوره دوم ناحیه ۲ شهر کرمان هستند که به مرکز مشاوره اداره

۱. این مقاله برگرفته شده از رساله دکترای وحید منظری توکلی به راهنمایی خانم دکتر پروین کدیور است.

*. باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رفسنجان.

** . استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران

***. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

آموزش و پرورش ارجاع داده شده بودند. نمونه مورد بررسی عبارت بود از ۳۰ دانش‌آموز دوره متوسطه (هر گروه ۱۵ نفر) که با اجرای آزمون سازگاری (AISS) ناسازگار تشخیص داده شدند با گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش و گروه کنترل تقسیم شدند. به گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای راهبردهای پردازش هیجان‌مدار آموزش داده شد و گروه کنترل در این مدت آموزشی دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از میانگین، انحراف استاندارد و تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه در سطح $P < 0/01$ تأثیر معناداری دارد.

واژه-کلیدها: راهبردهای پردازش هیجان‌مدار، سازگاری تحصیلی، دانش‌آموزان ناسازگار.

Abstract

Recently, emotional trainings and interventions have been designed to improve academic adjustment among students, especially students who are maladaptive. The purpose of this study was to investigate the effect of training on emotional processing strategies on academic adjustment of maladaptive students in Kerman. The research is a quasi-experimental design with a pseudo-pre-test design, a post-test with a control group of the control group. The statistical population of this study is maladaptive male students in secondary schools in the second district of district 2 of Kerman, which were referred to the counseling center. The study sample consisted of 30 secondary school students (each group of 15) who were selected randomly following the implementation of the AISS students who were found to be incompatible. They were randomly assigned into experimental and control groups. The experimental group received 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. The results showed that education of emotional processing strategies has a significant effect on educational adjustment of maladaptive students at the level of $P > 0.01$.

Keywords: Emotional Processing Strategies, Educational Adjustment, Maladaptive Students.

Contact information: v.manzari@ut.ac.ir

مقدمه

بدون شک دوره نوجوانی یکی از بحرانی‌ترین مراحل تحول انسان محسوب می‌شود و طبیعی است که خصوصیات این دوره سازگاری نوجوانان را متحول می‌کند (استاینبرگ، ۲۰۱۳). این ناسازگاری‌ها در محیط مدارس بسیار مشاهده می‌شود (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۱). رفتارهای ناسازگارانه رفتارهایی هستند که با نظر پدر و مادر، اطرافیان و جامعه سازگاری ندارد. رفتار دانش‌آموزان ناسازگار احساس بسیار بدی را در اطرافیان ایجاد می‌کند به طوری که خود نیز تحت تأثیر واکنش‌های ناخوشایند آن، از سوی دیگران واقع می‌شوند (دانش و همکاران، ۱۳۹۳). سازگاری دانش‌آموز در مدرسه را می‌توان به صورت زیر تعریف کرد: مجموعه واکنش‌هایی که توسط آن، یک دانش‌آموز ساختار رفتار خود را برای پاسخی موزون به شرایط محیط جدید (مدرسه) و به فعالیت‌هایی که آن محیط از دانش‌آموز می‌خواهد، تغییر دهد. بنابراین هر عامل یا عواملی که این پاسخگویی را در این محیط جدید دچار مشکل کند، زمینه‌ای برای ناسازگاری او در این محیط فراهم خواهد ساخت (گوردون، ۲۰۰۷).

راتیلن و همکاران (۲۰۱۴)، ویژگی‌های دانش‌آموزان ناسازگار در مقاطع تحصیلی ابتدایی و راهنمایی را بیشتر شامل بی‌قراری کردن، پيله کردن، لجبازی، گریه و قشقرق به راه انداختن و در دوره متوسطه مخالفت با والدین، مخالفت با معلمان، درگیری و کتک‌کاری با دوستان و بحث و مشاجره کردن، استفاده از مکانیزم‌های دفاعی، سرپیچی از قوانین و مقررات جامعه و خانواده (ترولان و اندرز، ۲۰۰۱) می‌دانند. در عین حال، ناسازگاری آن‌ها بدون توجه به فرد، محیط اجتماعی، خانوادگی و مدرسه معنی دقیقی نخواهد داشت. هرگونه توضیحی از ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه بدون در نظر گرفتن کلیت تعامل این عوامل یک توضیح ناقص خواهد بود. اگر چه مشکلات دانش‌آموزان ناسازگار احتمالاً متنوع هستند، با وجود این می‌توان آن‌ها را در چهار گروه «عاطفی، شناختی، بین‌فردی و رفتاری» دسته‌بندی کرد. در الگوی شناختی، اهمیت اصلی به باورها و فرض‌های فرد داده می‌شود و آنچه به عنوان عوامل در نظر گرفته می‌شوند که در درک و تفسیر واقعه‌ها و شکل‌دهی واکنش‌های هیجانی و رفتاری نقش دارند (دیویدسون، ۲۰۱۳). در الگوی رفتاری مهمترین مشکلات این دانش‌آموزان عدم سازگاری با محیط و عوامل مدرسه شامل همکلاسان، معلمان، مربیان و کارکنان آن است (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۱).

از طرف دیگر سازگاری نیز هماهنگ ساختن رفتارها به منظور برآورده ساختن نیازهای

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

محیطی است که غالباً مستلزم اصلاح تکانه‌ها، هیجان‌ات یا نگرش‌ها است. سازگاری ابعاد مختلفی دارد که در پژوهش‌های حوزه روانشناسی تربیتی به سه بعد آن اشاره شده است: سازگاری^۱ تحصیلی، سازگاری عاطفی-هیجانی و سازگاری اجتماعی. سازگاری تحصیلی را توانایی فرد برای کنار آمدن با تقاضاهای تحصیلی و فعالیت‌های مدرسه و سازگاری هیجانی را فرآیند سازگاری فرد با احساسات و عواطف خود تعریف می‌کنند (ثانی، ۲۰۱۱). سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه قسمتی از سازگاری عاطفی-اجتماعی^۲ آنان می‌باشد که می‌تواند شامل مجموعه واکنش‌هایی باشد که توسط آن، یک دانش‌آموز ساختار رفتاری خود را برای پاسخی موزون به شرایط جدید (مدرسه) و به فعالیت‌هایی که آن محیط از دانش‌آموز می‌خواهد، تغییر می‌دهد. بنابراین، ضوابط سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان باید در این محیط و فعالیت‌های مطرح در آن جستجو شود. دانش‌آموزی که بتواند به این ضوابط (اجرای برنامه‌های مشخص، قبول قواعد انضباطی خاص، رعایت قواعد مطرح در روابط انسانی و مدرسه‌ای و...) پاسخ مثبت دهد طبیعی یا سازگار است. سازگاری در یک معنای ساده یعنی برقراری رابطه رضایت‌بخش بین خود و محیطی که در آن زندگی می‌کنیم. سازگاری نشانه آگاهی فرد و توانایی فرد است (دریور، ۲۰۱۲).

اخیراً آموزش‌ها و مداخله‌هایی برای ارتقاء بهبود درگیری و سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی به‌خصوص برای کودکان، نوجوانان، دانش‌آموزان و افرادی که مشکلات عاطفی دارند، طراحی شده است. یافته‌ها بیانگر تأثیر این آموزش‌ها بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی، ارتقا سلامت روانی افراد، افزایش خودکارآمدی هیجانی در دانش‌آموزان و افزایش سازگاری تحصیلی دختران فراری است (سجادی و همکاران، ۱۳۹۵). رویکرد پردازشی تجربه‌ای یک رویکرد هیجان‌مدار 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). آموزش فرآیندهای هیجان‌مدار بر این اصل کلیدی که همه چیز جاری و در حرکت است، استوار است. این رویکرد تأکید می‌کند که فرایند تجربه، ویژگی‌های شخصیتی، روابط میان فردی و حتی تغییرات مراجع را تحت تأثیر قرار می‌دهد (الیوت، ۲۰۱۱). از سوی دیگر این آموزش‌ها بر اساس نظریه دیالکتیک در ساختار خود و تغییر بنا شده است. این نوع

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

ساختارگرایی، منعکس‌کننده دیدگاه نوظهوره‌ای‌ها 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 بر اساس دیدگاه ساختارگرایی دیالکتیک از مفهوم شخصیت بنا شده است. آموزش فرآیندهای پردازشی-تجربه‌ای/هیجان‌مدار یک آموزش رابطه‌ای است که درمان‌های گشتالتی و مراجع‌محور را با هم تلفیق می‌کند. این آموزش به هیجان‌ها به‌عنوان مسأله‌محوری در عملکرد روانشناختی، بدکارکردی و تغییر نگاه می‌کند (اکبری، ۱۳۹۳).

اگر هیجانی بر علایق دانش‌آموزان منطبق باشد می‌تواند بر میزان یادگیری و بازدهی تحصیلی اثر مثبت داشته باشد ولی اگر هیجان ایجاد شده بر طبق تفاوت‌های فردی موجب خوشایندی فرد قرار نگیرد اثر منفی خود را نشان خواهد داد. گاهی هیجان‌ها در جهت‌گیری‌ها پدید می‌آیند و با تأثیر خود بر امری نتیجه قابل قبولی به همراه خواهند داشت (ریو و همکاران، ۲۰۰۸). بنابراین، با توجه به جایگاه سازگاری و هیجان در سلامت روان و اثرات پایدار آن در پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات هیجانی و شناختی و رفتاری و با توجه به اینکه افراد با سازگاری تحصیلی پایین، بیشتر از همتایان خود مشکلات سازشی و رفتاری بیشتری دارند، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است آیا آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه شهر کرمان تأثیر دارد؟

فرضیه پژوهش

۱- آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه شهر کرمان تأثیر دارد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نحوه جمع‌آوری اطلاعات تجربی از نوع شبه‌آزمایشی با طرح شبه‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر ناسازگار در مدارس دوره متوسطه دوره دوم ناحیه ۲ شهر کرمان هستند که به دلیل عدم

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

سازگاری در مدارس توسط مشاوران مدارس به مرکز مشاوره اداره آموزش و پرورش ارجاع داده شده بودند، تشکیل می‌دادند. تعداد این دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بر اساس گزارش مرکز مشاوره ۲۲۰ دانش‌آموز بود. نمونه مورد بررسی بر اساس هدف‌های پژوهش عبارت بود از ۳۰ دانش‌آموز دوره متوسطه (هر گروه ۱۵ نفر) که پس از اجرای آزمون سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی (AISS)، دانش‌آموزانی که ناسازگار تشخیص داده شدند به صورت تصادفی ساده انتخاب شد. 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 می‌دانند (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 مقیاس‌های پژوهش پاسخ دادند. به گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای راهبردهای پردازش هیجان‌مدار آموزش داده شد و گروه کنترل در این مدت آموزشی دریافت نکردند. ملاک‌های 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 روانشناختی و روان‌درمانگری دیگری استفاده نکنند. ۳- افراد گروه نمونه اختلالات روانی به خصوص اختلالات بیش‌فعالی، اختلالات اضطرابی و اختلالات شخصیت را نداشته باشند. ۴- کسب نمره پایین‌تر از نقطه برش در مقیاس سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بدین صورت بود: جلسه اول: آشنایی اعضا با یکدیگر و قوانین جلسات و توضیح علائم بدنی، فکری و هیجانی. جلسه دوم: شناسایی و معرفی هیجان‌ات 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 تاگشایی خاطره‌انگیز از طریق بازنمایی یکی از صحنه‌های هیجان‌آور زندگی دانش‌آموزان. جلسه چهارم: توضیح ارتباط بین پردازش‌های هیجانی، شناختی و بدنی و تمرین فن‌صندلی خالی از طریق نشان دادن جنبه سازگاری و هیجانی شخصیت فرد بر روی صندلی خالی همچنین انجام تکالیفی که دانش‌آموز باید درباره سازگار شدن با محیط مدرسه، دوستان و معلمان انجام دهد. جلسه پنجم: کمک به واژه‌گزینی هیجانی و اصلاح زبان و گفتار به منظور نزدیک کردن تجارب درونی و بیرونی. جلسه ششم: بازبینی احساسات، افکار و نشانگان بدنی قبل از حضور در مدرسه، در حین حضور در مدرسه و بعد

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

از آن. جلسه هفتم: تمرین ایفای نقش و بازسازی موضوعات هیجان‌آور و گفتگوی دو نفره اعضا درباره علائم سازگاری با محیط آموزشی. جلسه هشتم: جمع‌بندی مطالب و بررسی موردی میزان سازگاری تحصیلی و همچنین مهارت‌های سازگاری در زمینه پیشرفت تحصیلی چند نفر از اعضا و بیان احساسات ناتمام آنان، اجرای پس‌آزمون (الیوت، ۲۰۰۴). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد و از روش‌های آمار استنباطی شامل تحلیل کواریانس استفاده شد. داده‌ها به وسیله نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS-22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار پژوهش: در این پژوهش از دو پرسشنامه به شرح زیر استفاده شد:

الف) مقیاس سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی^۳ (AISS): این مقیاس توسط سینهاوسینگ (۱۹۹۳)، به نقل از کرمی، (۱۳۸۵)، به منظور جداسازی دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۴ تا ۱۸ ساله با سازگاری خوب از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و آموزشی تهیه شده است. در این تحقیق از فرم نهایی ۶۰ ماده‌ای که گزینه‌های آن به صورت بلی و خیر می‌باشد، استفاده شده است. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس را به روش دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۹۵، خرده‌مقیاس‌های عاطفی ۰/۹۴، اجتماعی ۰/۹۳ و آموزشی ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند (کرمی، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر، ضرایب قابلیت اعتماد مقیاس فوق با استفاده روش کودر ریچاردسون و دونیمه کردن برای کل مقیاس ۰/۸۳ و ۰/۷۶، خرده‌مقیاس‌های عاطفی ۰/۸۸ و ۰/۷۸، اجتماعی ۰/۹۱ و ۰/۸۰ و آموزشی ۰/۸۵ و ۰/۷۲ به دست آمد.

ب) پرسشنامه سازگاری تحصیلی کلارک و همکاران: پرسشنامه سازگاری تحصیلی اولین در سال ۱۹۷۶ توسط کلارک، تورپ و تیگر به منظور سنجش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تهیه و مورد استفاده قرار گرفته است. مجدداً در سال ۱۹۹۸ توسط کلارک و همکاران بازبینی شد و به کمک تحلیل عامل پرسشنامه نهایی ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۱۵ سؤال می‌باشد که شیوه نمره‌گذاری آن بر مبنای مقیاس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای تنظیم شده است و گزینه‌های کاملاً موافقم نمره ۴، موافقم نمره ۳، مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ داده می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۱۵ تا ۶۰ می‌باشد که هر چه نمره کلی این آزمون بالاتر باشد نشان‌دهنده میزان سازگاری بالای دانش‌آموزان می‌باشد. همچنین سؤالات شماره ۲-۴-۵-۶-۸-۱۲-۱۴ و ۱۵ به شیوه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش کلارک و همکاران درستی

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

محتوایی این پرسشنامه بسیار مطلوب گزارش شده است و میزان قابلیت اعتماد آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ گزارش شده است.

داده‌ها و یافته‌ها

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

جدول ۱: توصیف نمره سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیرها	مرحله	میانگین	انحراف معیار
سازگاری تحصیلی گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۵۱/۵۵	۴/۷۴
	پس‌آزمون	۷۹/۸۲	۵/۱۳
سازگاری تحصیلی گروه کنترل	پیش‌آزمون	۴۹/۸۷	۴/۴۸
	پس‌آزمون	۵۰/۳۴	۴/۵۱

همان‌طور که اطلاعات جدول شماره (۱) نشان می‌دهد نمره سازگاری تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۲۳/۴۸ و انحراف معیار ۴/۱۱ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۵۱/۲۲ و انحراف معیار ۵/۶۸ است. نمره سازگاری تحصیلی آزمودنی‌ها در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون با میانگین ۲۴/۳۱ و انحراف معیار ۴/۵۱ و در مرحله پس‌آزمون با میانگین ۲۳/۷۵ و انحراف معیار ۵/۱۲ است.

در ادامه جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد، مقدار آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای متغیر سازگاری تحصیلی ۰/۶۵۵ 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 سازگاری تحصیلی در جدول شماره (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: مقایسه داده‌های استنباطی گروه‌های آزمایشی و کنترل با استفاده از

تحلیل کواریانس در متغیر سازگاری تحصیلی

منابع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورها	نسبت F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۶۱/۴۵	۱	۶۱/۴۵	۱/۳۶	۰/۱۷
گروه‌ها	۸۵۱/۱۹	۱	۸۵۱/۱۹	۱۸/۸۴	۰/۰۱
خطا	۱۲۱۹/۹۶	۲۷	۴۵/۱۸		

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

همان‌گونه که در جدول شماره (۲) ملاحظه می‌شود به‌وسیله تحلیل کواریانس، معنا دار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون سازگاری 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 $P < 0/01$ ، با هم تفاوت معناداری داشته‌اند، یعنی پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات آزمون سازگاری تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار 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 سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار دوره متوسطه شهر کرمان انجام شد. بنابراین فرضیه پژوهش عبارت بود از: آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار تأثیر دارد. پس از بررسی فرضیه نتایج نشان داد پس از ارائه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان گروه آزمایش، این گروه به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه به سؤالات آزمون سازگاری تحصیلی پاسخ دادند. بنابراین این فرضیه پژوهش که: «آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار شهر کرمان تأثیر دارد»، در سطح معناداری $P < 0/01$ ، مورد قبول واقع شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های براون و رایان (۲۰۰۹)، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت چون راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به معرفی هیجان‌ات پایه در دانش‌آموزان ناسازگار 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 همان‌طور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند. بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزان ناسازگار که از مشکلات روانی و جسمانی و همچنین مشکلات تحصیلی ناشی از آن در رنج هستند، باعث می‌شود که آنان احساسات و نشانه‌های فیزیکی و روانی خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات باعث

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

کاهش توجه و حساسیت بیش از حد نسبت به گزارش این نشانه‌ها و مشکلات تحصیلی در آنان می‌شود و در نتیجه سازگاری تحصیلی آن‌ها بهبود می‌یابد.

همچنین می‌توان گفت که این نتیجه در راستای آن جنبه از یافته‌هایی قرار دارد که نشان دادند بازداری هیجانی به‌عنوان 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 به‌عنوان یک راهبرد مثبت راهبردهای پردازش هیجان‌مدار، بهبود سازگاری را به‌دنبال دارد (دیفندروف، ریچارد و یانگ، ۲۰۰۸). 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 ناسازگار 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 به‌دنبال آن میزان سازگاری آن‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا خواهد کرد. به‌عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان ناسازگار به‌دلیل 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 به‌خوبی از هیجان‌ات خود استفاده کنند و یا موقعیت‌های تحصیلی و محیط مدرسه خود را به‌صورت منفی ارزیابی کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های آن درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به‌صورت 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 پی بردن به رابطه ویژگی‌های شخصیتی، روابط میان‌فردی و هیجان‌های خود در موقعیت‌های مختلف آموزشی نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات تحصیلی و روانی را کاهش و به‌طور خاص سازگاری تحصیلی خویش را افزایش دهند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان بر

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

بهبود سازگاری تحصیلی و اثربخشی این تکنیک درمانی بر بهبود سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان ناسازگار در پژوهش حاضر، می‌توان گفت که چون هیجان‌نات نقش مهمی در زندگی تحصیلی نوجوانان ایفا می‌کنند و راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به‌عنوان یک روش آموزشی در تعدیل هیجان‌نات، با عزت نفس و تعاملات اجتماعی مثبت در ارتباط است، باعث مراقبه مؤثر با موقعیت‌های ناسازگانه در محیط مدارس می‌شود و افزایش فعالیت در پاسخ به موقعیت‌های سازگانه را به‌دنبال دارد؛ بنابراین آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار با آگاه نمودن دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری از هیجان‌نات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آن‌ها می‌تواند سازگاری آنان در ابعاد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ارتقاء بخشد و راهنمای مشاوران، مسئولان آموزشی و درمانگران جهت ارتقاء سازگاری تحصیلی این دانش‌آموزان باشد. 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 سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار 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.

پی‌نوشت‌ها:

- 1- Adjustment
- 2- Affect-social adjustment
- 3- Adjustment inventory of student's high school

منابع و مأخذ فارسی:

- اکبری، حبیب‌الله. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش راهبردهای درمان پردازشی - تجربه‌ای (هیجان‌مدار) بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال ۱۱، شماره ۳۷، ۱۸۷-۲۰۵.

بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار

اژه‌ای، جواد؛ منظری توکلی، وحید؛ حسینی، سیدرحمان. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر درمان شناختی- رفتاری گروهی، معنادرمانی گروهی و تلفیق آنها بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. *مجله پژوهش در سلامت روانشناختی*، دوره ۶، شماره ۳، ۳۰-۴۰.

دانش، عصمت؛ سلیمی‌نیا، نرگس؛ فلاحتی، حوا و سابقی، لیلا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسأله بر سازگاری دختران نوجوان ناسازگار، *مجله علوم رفتاری*، ۳۰، ۲۴-۴۱.

سجادی، نسیم؛ گل‌محمدیان، محسن و حجت‌خواه، محسن. (۱۳۹۵). اثربخشی طرحواره درمانی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *مجله پژوهش‌های مشاوره*: ۱۵، ۵۸، ۴-۱۷.

کدیور، پروین. (۱۳۹۱). *روانشناسی تربیتی*، ویرایش دهم، انتشارات سمت، تهران.

منابع و مآخذ خارجی:

- 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 and R.M. (2003). 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. (2003). "Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology". *Development and Psychopathology*, 7(3), 1-10.
- Diefendorff J.M., Richard E.M., Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *J Vocat Behav*, 73(20), 498-508.
- Dividsoon, B.W. (2013). The development of the classroom social climate during the first months of the school, *contemporary educational psychology*, 34,185-194.
- Driner, 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. & Greenberg. (1997). multiple voices in process - experiential therapy: Dialogues between aspects of the self. *Journal of psychotherapy integration*, 7, 225- 239.

- Elliott, R. et al. (2004). Learning Emotion- Focused Therapy: The process experiential approach to change. Washington, DC, US: APA.
- Freudenthaler, H., Neubauer, C., Gabler, P., Scherl, G. & Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Journal of personal individual differences*, 45, 7, 673-8.
- Gordon. (2007). *Client perceptual processing in cognitive-behavioral therapy and process-experiential therapy for depression*. Thesis for PHD in counseling psychology, University of Toronto.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, pp: 39-57.
- 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.
- Schlechty, P.C. (2005). *Creating create schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: John Wiley & Sons.
- Schunk, Dale H. (2012). "Attributions and development of self-regulatory competence." paper presented at the annual conference of the American Educational research association, 8-12 april 1996, NEW YORK, NY, USA.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., & Rooke, S. (2007). Meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and academic engagement, *Journal of educational strategy*, vol: 33, No.3 , 118-131.
- Stainberg. S.E. (2013). Use of logotherapy's mountain range exercise with male adolescents with mental retardation-developmental disabilities and sexual behavior problems. *Journal of contemporary psychotherapy*, vol: 33, No.3: 219-234.
- 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*. Vol. 48, N. 3.