



اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان

The Effectiveness of Teaching Emotion-Oriented Strategies on Students' Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment

Ali Mortezaei

Zahra Iranmanesh

Fatemesadat Robati

Vahid Manzari Tavakoli

علی مرتضایی *

زهرا ایرانمنش **

فاطمه السادات رباطی ***

وحید منظری توکلی ****

Abstract

Teaching emotion-oriented strategies has been considered in solving learners' problems. The aim of the present study is to investigate the effectiveness of teaching emotion-oriented strategies on academic self-efficacy and academic adjustment of boys in high schools in Rafsanjan. The research method was applied in view of the purpose. It is a quasi-experimental study with a pretest and a posttest with an experimental group and a control group. The statistical population of this study includes all first-year male high school students in Rafsanjan who were studying in the 2018-2019 academic year. According to the nature of the study, the sample size was 30 male students who were selected by multi-stage cluster random sampling and randomly divided into two groups of 15. Both before and after the training process, both groups answered the Academic Adjustment Questionnaire (AAQ) and Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES). The data were analyzed using statistical methods such as frequency, mean, standard deviation, and analysis of covariance. The results showed that teaching emotion-oriented strategies had a significant effect on academic adjustment and academic self-efficacy of male high school students at the level of $P < 0.01$. According to the results of the study, teaching emotion-oriented processing strategies, because it emphasizes both cognitive and emotional factors, affects students' self-efficacy and academic adjustment.

Keywords: Emotion-Oriented Strategies, Academic Self-Efficacy, Academic Adjustment.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر رفسنجان انجام شده است. روش پژوهش براساس هدف کاربردی است. همچنین طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی است که در آن از پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش و گواه استفاده شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر رفسنجان به تعداد ۱۲۵۰ نفر است که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه ۳۰ دانش‌آموز پسر است که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. هر ۲ گروه قبل و بعد از آموزش به دو پرسشنامه سازگاری تحصیلی (AAQ) و خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری مانند فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و تحلیل کواریانس با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان می‌دهد، آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه در سطح $P < 0.01$ تأثیر معنادار دارد. براساس یافته‌های تحقیق آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار از آنجا که هم بر عوامل شناختی و هم عوامل هیجانی تأکید دارد، بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای هیجان‌مدار، سازگاری تحصیلی.

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، واحد رفسنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، رفسنجان، ایران
** استادیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران
*** استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد رفسنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، رفسنجان، ایران
**** نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران

مقدمه

دانش‌آموزان با علم و دانش خود به منظور رشد و ترقی جامعه، مهم‌ترین و بزرگ‌ترین منابع و سرمایه انسانی هستند. موفقیت تحصیلی یکی از مسائل اساسی مورد توجه نظام تعلیم و تربیت و خانواده‌هاست. پیشرفت تحصیلی^۱ فراگیران از شاخص‌های مهم در ارزیابی‌های نظام آموزشی است. موفقیت در مدرسه، کسب تجربه‌های مناسب در ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی- رفتاری و زیستی را شامل می‌شود. کسب این تجربه‌ها در مدرسه می‌تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت‌سازی داشته باشد (ساری و آزمی، ۲۰۲۰).

دوران تحصیلی یکی از مؤثرترین مراحل در زندگی افراد به شمار می‌آید. همچنین یکی از دغدغه‌های نظام آموزشی مواجهه با رفتارهای ناسازگارانه دانش‌آموزان در مدرسه است (استینبرگ، ۲۰۱۳). سازگاری، مستلزم هماهنگی رفتارها برای برآوردن نیازهای بیرونی است و برای رسیدن به آن باید هیجانات، تمایلات و نگرش‌ها را تغییر داد. یکی از جنبه‌های سازگاری، سازگاری تحصیلی^۲ است (سیتراک، ۲۰۰۷). سازگاری تحصیلی یکی از ابعاد سازگاری روانی-اجتماعی مدنظر پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده و به معنای مجموعه واکنش‌هایی است که به کمک آن فرد آماده می‌شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد، ارائه دهد (پارامو، کاداویرو، تیناجرو و رودریگیوز، ۲۰۲۰). میزان سازگاری تحصیلی به مقدار انطباق فرد با شرایط، محیط، انتظارات، درخواست‌ها و ساختارهای اجتماعی حاکم بر محیط آموزشگاه بستگی دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که با محیط تحصیلی خود بهتر سازگار می‌شوند، عملکرد تحصیلی بهتری نیز خواهند داشت (ایلیاس، مهبودین و یولی، ۲۰۰۹). سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه زمانی به وجود می‌آید که فرد در برابر تغییرات محیط تحصیلی پاسخ‌های مناسب با آن از خود نشان دهد و انعطاف‌پذیری داشته باشد (سیتراک، ۲۰۰۷). تجارب دانش‌آموزان و سازگاری با مدرسه می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی بر رشد او داشته باشد. به‌طور کلی این تأثیرات فراتر از رفتارهای معمولی در مدرسه است و به رفتارهای جامعه‌پسند یا ضداجتماعی گسترش می‌یابد. بسیاری از دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی، اجتماعی، شخصی و سبک زندگی مضطرب می‌شوند، تا آنجا که حتی برای رفتن به کلاس بالاتر نیاز وافر به سازگاری با عادات تحصیلی و انتظارات پیدا می‌کنند (رسپوندک، سوفرت، استوپنسکی و نت، ۲۰۱۷).

برای رسیدن به سازگاری تحصیلی، انگیزه برای یادگیری، انجام اعمالی برای برآورده کردن الزامات و نیازهای تحصیلی، داشتن درک واقعی از اهداف تحصیلی و رضایت کلی از محیط اجتماعی بسیار مهم است. اگر ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، مانند تجارب آموزشی قبلی، مهارت‌ها، انگیزه و قصد ورود به رشته تحصیلی، با الزامات و شرایط آموزشی-تحصیلی محیط مدرسه هماهنگ باشد و به ایجاد تجربه‌ای خوشایند و

1. academic achievement

2. academic adjustmen

مدنظر منجر شود، سازگاری و عملکرد تحصیلی ارتقا می‌یابد، اما اگر فردی پس از ورود به محیط مدرسه، خود را با الزامات فراتر از توانایی‌هایش روبه‌رو ببیند یا احساس کند شرایط تحصیلی موجود با خواسته‌ها و ترجیحات او هم‌خوانی ندارد، تجربه‌ای منفی در او ایجاد می‌شود که علاوه بر عوارضی مانند کاهش عملکرد تحصیلی و سرخوردگی، ممکن است به ترک تحصیل نیز منجر شود (مارانتا، ویبوو، سوچیهارتو، ۲۰۱۹).

یکی از عوامل شخصیتی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند، خودکارآمدی^۱ است که در مکتب شناختی اجتماعی آلبرت بندورا (۲۰۰۱) مطرح شده است (به نقل از کاپرار، ۲۰۰۹) و به معنای توانایی سازگاری در زندگی است. افراد خودکارآمد در انجام تکالیف و وظایف تحصیلی تلاش بیشتری به خرج می‌دهند و بدین‌سبب پیشرفت تحصیلی بهتری دارند (ورنرسباچ، کرولی، باتس و روزنتال، ۲۰۱۴). خودکارآمدی تحصیلی^۲ یکی از ابعاد خودکارآمدی و به معنای باور فراگیران درباره‌ی توانایی و مهارت‌های خود برای انجام وظایف و اهداف تحصیلی در مدرسه و ارزیابی فرد پس از انجام آن تکالیف است (سادات اصغری و جزایری، ۱۳۹۴). تعامل فرد، رفتار و محیط نقش مهمی در شکل‌گیری خودکارآمدی دارند. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا باور دارند که می‌توانند استرس‌های ناشی از محیط تحصیل را کاهش دهند و در نتیجه به خود اعتماد بیشتری می‌کنند (پیانتا و استویلن، ۲۰۱۴). باورهای خودکارآمدی تا حدودی پیش‌بینی‌کننده رفتار به شکل مطلوب است؛ زیرا باورها مشخص می‌کنند دانش‌آموز با دانش و مهارت‌هایی که دارد چه کارهایی می‌تواند انجام دهد (کیهان، زیارت، آهنگری و فرهادی، ۱۳۹۸). همچنین افراد با احساس خودکارآمدی بالا در شرایط استرس‌زای زندگی و تحصیل، با آسیب کمتری مواجه می‌شوند و به همان نسبت عملکرد و موفقیت تحصیلی بیشتری داشته و در ارتباطات اجتماعی اضطراب کمتری دارند (کاپرار، ۲۰۰۹). دانش‌آموزان براساس نوع تفکر و رفتار خود در خودکارآمدی، تفاوت‌های فردی دارند و با توجه به توانایی‌ها و شایستگی‌های شخصی متفاوت عمل می‌کنند؛ در نتیجه عملکرد تحصیلی در آن‌ها تفاوت دارد (اوکاک و کارفیل، ۲۰۲۰).

باورهای خودکارآمدی به این دلیل که تأثیر خود را با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی، خود سامان‌دهی، پایداری در رویارویی با دشواری‌ها، گزینش رشته و شغل و مانند این‌ها کارگر می‌کند، متغیری مؤثر بر موفقیت تحصیلی شمرده می‌شود (پیانتا و استویلن، ۲۰۱۴). در عصر اطلاعات پرورش افراد خودکارآمد که به‌صورت مستقل بتوانند به یادگیری بپردازند، مهم‌تر از انتقال اطلاعات است. افراد دارای خودکارآمدی ضعیف، تکالیف و کارها را دشوارتر می‌بینند و این سبب افزایش استرس در آنان می‌شود. درمقابل، باورهای خودکارآمدی قوی سبب آرامش و نزدیکی به تکالیف مشکل می‌شود؛ بنابراین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده قوی برای پیشرفت افراد باشد (القامدی، کارپینسکی، لیپ و بارکلی، ۲۰۲۰).

1. self- efficacy

2. academic self-efficacy

دانش‌آموزان ناسازگار در محیط مدرسه، پرخاشگر و آسیب‌پذیر هستند. همچنین در ویژگی خودکارآمدی و کنترل عوامل هیجانی عملکردی ناکارآمد دارند که بیانگر توانایی پایین آن‌ها در مقابله با استرس‌ها و سازگاری در روابط بین‌فردی و درون‌فردی است (جعفری و پیمان، ۲۰۱۹). سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه دارد. دانش‌آموزانی که در خودکارآمدی تحصیلی از سطوح بالاتری برخوردارند، سازگاری تحصیلی بیشتری دارند. مهارت برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، سبب ایجاد و افزایش خودکارآمدی می‌شود و با افزایش خودکارآمدی این اطمینان در دانش‌آموز شکل می‌گیرد که می‌تواند تکلیف و وظایف محوله در محیط آموزشی را انجام دهد؛ بنابراین تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهد و کمتر دچار ناامیدی می‌شود؛ در نتیجه نگرش مثبت‌تری به محیط مدرسه خواهد داشت و به‌گونه‌ای سازگار عمل خواهد کرد (آبود، الهاربری، مهایدات، و گازو، ۲۰۲۰).

امروزه روش‌های مختلفی برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شده که یکی از آن‌ها آموزش هیجان‌مدار^۱ است که براساس آن فراگیر نقش فعالی در فرایند یادگیری دارد و همیشه در حال تولید، تجربه و عمل است (جاج و بونو، ۲۰۰۹). یافته‌ها بیانگر تأثیر این مداخله‌ها بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی، ارتقای سلامت روانی افراد، افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان است (زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۷). آموزش هیجان‌مدار بر اصل پویایی و حرکت^۲ استوار است. در این روش، تجارب، شخصیت و ارتباطات یادگیرندگان تحت تأثیر قرار می‌گیرد (جانس و بیالیستوک، ۲۰۱۸). همچنین با تغییر در هیجان‌ات دانش‌آموزان، طرح‌واره‌های هیجانی تغییر می‌کند و با تنظیم هیجان، تحلیل اطلاعات، اجرای فعالیت‌ها و منابع شناختی افزایش می‌یابد. هیجان‌ها با تأثیر بر انگیزش و عملکرد تحصیلی موجب افزایش توجه، حافظه، قضاوت و تصمیم‌گیری می‌شوند (مهری‌نژاد، فرح بیجاری و نوروزی نرگسی، ۱۳۹۵).

رشد پردازش هیجانی با توجه به برخی کنش‌های اجرایی مانند کنترل‌کردن توجه، بروزندان رفتار نامطلوب، مهارت تصمیم‌گیری و... صورت می‌گیرد. در نتیجه وجود پردازش شناختی نامناسب، ساختارهای پردازش اطلاعات هیجانی، ناکارآمد ایجاد می‌شود که به کاهش تعاملات اجتماعی و در نهایت سازگاری کمتر منجر می‌شود (والاس سرنو، کاراکیول و وردجو گارسیا، ۲۰۱۶). اگر ساختار آموزش مناسبی ارائه شود، افزایش خودکارآمدی تحصیلی و سطح انگیزه درونی و افزایش میزان سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان اتفاق خواهد افتاد. برای رسیدن به این هدف دانش‌آموز و معلم باید با یکدیگر همکاری کنند. معلم به‌عنوان تسهیلگر با به‌وجود آوردن فضای انگیزشی، علاقه دانش‌آموز را برای انجام بهتر تکالیف آموزشی برمی‌انگیزد و در نتیجه دانش‌آموز سازگاری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهد (آلتونسوی، سیمن، اکیکی، آتیک و گوکمن، ۲۰۱۰).

1. emotion-oriented teaching
2. principle of dynamism and motion

در روش آموزشی هیجان‌مدار، تغییرات پایدار براساس تجارب دردناک و نیازهای برآورد نشده مراجعان اتفاق می‌افتد. زمانی که بر احساسات ناخوشایند خود تمرکز و تجارب جدید مثبت را جایگزین می‌کنند، بستر برای درمان افزایش و عملکرد بهبود می‌یابد (ورزلیتی، زامونر، گالی و اگنولی، ۲۰۱۶). در این نوع روش، فرض بر این است که مشکلات مراجع اغلب مربوط به ناتوانی او در درک احساسات خود و نتیجه ناتوانی در استخراج پاسخ‌های مناسب است. همچنین می‌تواند به دلیل ناتوانی فرد در تجربه احساسات دردناک باشد. حتی اگر فرد پتانسیل در معرض احساسات دردناک قرارگرفتن را داشته باشد، باز نیازمند پرورش خود است. هدف این است که بیمار به صورت فراگیر با تبدیل احساسات ناسازگار به تطبیقی کیفیت زندگی خود را بهبود ببخشد (ویزر، تولینار، وان دورنین، دی هابیس و اسمیت، ۲۰۱۹).

آموزش‌های هیجان‌مدار موجب افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان (زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۷؛ اوکاک و کارفیل، ۲۰۲۰؛ مورالس رودریگز و پرز مارمول، ۲۰۱۹؛ جعفری و پیمان، ۲۰۱۹؛ بائو، ۲۰۱۵) و افزایش خودکارآمدی تحصیلی در مدرسه می‌شود (تمنایی‌فر و شاه‌میرزایی، ۲۰۱۹؛ رسپوندک، سوفرت، استوپنیسکی و نت، ۲۰۱۷؛ انگلیش، لی، جون و گروس، ۲۰۱۷).

به‌کارگیری برنامه‌های آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار در مراکز آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها به مراتب کمتر است؛ به همین دلیل، در سال‌های اخیر ضرورت اهمیت به تحول و رشد خودکارآمدی و سازگاری دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی افزایش یافته است (مورالس رودریگز و پرز مارمول، ۲۰۱۹؛ مهری‌نژاد، فرح بیجاری و نوروزی نرگسی، ۱۳۹۵؛ زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۷). با توجه به نقش مهم هیجان در تأمین سلامت جسمی و روانی و تأثیر آن بر سازگاری در محیط آموزشی و بالابودن مشکلات رفتاری و ناسازگاری در دانش‌آموزانی که خودکارآمدی ضعیف دارند و همچنین کمبود تحقیقات انجام شده در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در کشور ما، پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر رفسنجان انجام شد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر گردآوری داده‌ها، نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه گواه بود. جامعه آماری مطالعه حاضر دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر رفسنجان است که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها ۱۲۵۰ نفر بود. ابتدا ۲۹۵ نفر از دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر رفسنجان بر مبنای جدول کرجسی و مورگان^۱ با دامنه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال به پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی پاسخ

1. krejcie and morgan

دادند. از این تعداد، ۳۰ دانش‌آموزی که کمترین نمرات در هر دو پرسشنامه فوق را داشتند، به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌صورت تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. معیارهای ورود به پژوهش برای شرکت‌کنندگان داشتن هوشبهر متوسط (۹۰ و بالاتر) به کمک آزمون هوشی ریون (۱۹۵۶) (مجیدی، شهینی بیلاق و حقیقی مبارکه، ۱۳۹۴)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی متوسط براساس میزان درآمد خانواده (بر مبنای استعمال شغل والدین از مدرسه) و همچنین کسب نمرات پایین در خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی بود. معیارهای خروج از مطالعه داشتن اختلالات روان‌پزشکی براساس مصاحبه بالینی و نظر مشاوره اداره بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه سازگاری تحصیلی^۱ (AAQ)

این پرسشنامه را کلارک^۲ در سال ۱۹۷۶ برای ارزیابی میزان سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کرد. مقیاس مذکور ۱۵ گویه دارد که به‌صورت طیف لیکرت چهاردرجه‌ای از کاملاً موافقم نمره ۴، موافقم نمره ۳، مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ ارزیابی می‌شود. دامنه نمرات مقیاس بین ۱۵ تا ۶۰ است و هرچه نمره کلی آزمودنی بیشتر باشد، به معنای سازگاری تحصیلی بالاتر است. گویه‌های ۲، ۴، ۵، ۶، ۸، ۱۲، ۱۴ و ۱۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی مقیاس ۰/۹۵ و روایی آن نیز مطلوب گزارش شد (کلارک به نقل از بیکر و سیریک^۳، ۱۹۸۴). در ایران نتایج پژوهش صدوقی (۱۳۹۷) ضریب آلفای کرونباخ از طریق همسانی درونی ۰/۸۵ گزارش شد و روایی سازه با روش تحلیل عاملی نشان داد، شاخص KMO برای ماتریس هم‌بستگی گویه‌ها برابر ۰/۷۷ بود (صدوقی، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر، میزان پایایی و ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه، ۰/۸۶ به‌دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۴ (MJSES)

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را جینک و مورگان در سال ۱۹۹۷ ساختند. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه خرده‌مقیاس استعداد، بافت و کوشش است. نمره کلی پرسشنامه از جمع سه خرده‌مقیاس آن به دست می‌آید. پرسشنامه در یک طیف چهاردرجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های استعداد ۰/۷۸، بافت ۰/۷۰، کوشش ۰/۶۶ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ حاصل شد. همچنین روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأیید شد (جینک و مورگان، ۱۹۹۹).

-
1. Academic Adjustment Questionnaire (AAQ)
 2. Clark
 3. Baker & Siryk
 4. Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

پروتکل آموزش راهبردهای هیجان‌مدار

پروتکل آموزش راهبردهای هیجان‌مدار را الیوت، واتسون، گلنن و گرینبرگ در سال ۲۰۰۴ طراحی کردند. در این پژوهش، بعد از انتخاب نمونه، افراد به دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و ۱۵ نفره گروه گواه تقسیم شدند. گروه آزمایش تحت آموزش راهبردهای هیجان‌مدار قرار گرفتند و در مقابل گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی نداشتند. گروه‌های آزمایش و گواه قبل و بعد از آموزش به دو پرسشنامه پژوهش پاسخ دادند. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار در جدول ۱ آمده است (الیوت و همکاران، ۲۰۰۴). ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۸۷ و زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۱ برای استعداد، ۰/۹۱ برای بافت و ۰/۸۸ برای کوشش به دست آمد.

جدول ۱. سرفصل‌های آموزشی

جلسه	هدف	محتوا
اول	آشنایی گروه	آشنایی افراد گروه با یکدیگر و قوانین روش آموزشی، توضیح نشانه‌های فکری، هیجانی و بدنی
دوم	شناسایی هیجان	شناسایی، معرفی هیجان‌های اولیه در افراد و تمرین فنون بازبینی فکری، هیجانی و بدنی
سوم	شناخت تأثیر کلام	توضیح تأثیر کلام در بروز هیجان یا ممانعت از آن. معرفی فن تاگشایی خاطره‌انگیز از طریق بازنمایی یکی از صحنه‌های هیجان‌آور در زندگی افراد تحت آموزش
چهارم	شناسایی روابط پردازش‌های بدنی شناختی و هیجانی	توضیح رابطه پردازش‌های بدنی شناختی و هیجانی، تمرین فن‌صندلی خالی از طریق نشان دادن جنبه سازگاری و هیجانی شخصیت فرد روی صندلی خالی. انجام تکالیفی که دانش‌آموز باید برای سازگاری با دوستان، معلمان و محیط مدرسه انجام دهد.
پنجم	جایگزینی هیجان	کمک به جایگزینی هیجانی واژه‌ها و تصحیح کلام برای تقریب تجربه‌های درونی و بیرونی
ششم	توانایی ارزیابی مجدد هیجان	ارزیابی مجدد احساسات، افکار و علائم بدنی قبل، حین و بعد از حضور در مدرسه
هفتم	توانایی بازآفرینی مسائل هیجانی	تمرین بازی نقش و بازآفرینی مسائل هیجانی و مکالمه دونفره اعضا درباره نشانه‌های سازگاری تحصیلی
هشتم	جمع‌بندی و پس‌آزمون	جمع‌بندی دوره آموزشی و بررسی میزان هیجان، سازگاری و خودکارآمدی افراد در زمینه افزایش عملکرد تحصیلی و بیان احساسات ناتمام آنان، اجرای پس‌آزمون

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری مانند فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و تحلیل کواریانس با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت‌شناختی نمونه

جدول ۲. توصیف جمعیت شناختی نمونه

گروه	تعداد اعضا	جنسیت
آزمایش	۱۵	پسر
گواه	۱۵	پسر
کل	۳۰	

نمونه شامل ۳۰ دانش آموز پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر رفسنجان بود که به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه تقسیم شدند.

ب) توصیف شاخص‌ها

توصیف داده‌ها در دو سطح و به کمک شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی صورت گرفت.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۵۵	۳/۷۴
		گواه	۲۹/۷۹	۳/۶۶
	پس‌آزمون	آزمایش	۵۱/۸۲	۴/۱۲
		گواه	۲۹/۸۵	۳/۹۴
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۸۷/۱۵	۶/۰۴
		گواه	۸۸/۱۲	۶/۳۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱۲/۸۷	۷/۸۸
		گواه	۸۷/۲۹	۶/۶۱

براساس جدول ۳، دربارهٔ بیشتر متغیرها تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل ناچیز و در گروه آزمایش چشمگیرتر است. به بیان دیگر گروه آزمایش تغییراتی را در مسیر ارتقای تراز آزمون، سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در مقایسه با گروه کنترل نشان می‌دهد.

ج) آزمون نرمال

به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو ویلک^۱ استفاده شد. همچنین برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین^۲ استفاده شد که در جدول ۳ آمده است.

1. Shapiro-Wilk Test

2. Leven

جدول ۴. نتایج پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس اثربخشی آموزش راهبردهای هیجان‌مدار بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی

متغیرها	مرحله	نرمال‌بودن (شاپیرو ویلک)	همگنی واریانس (آزمون لون)
		آماره	F
		معناداری	معناداری
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۸۷۷	۰/۳۸۴
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۷۱۴	۱/۰۱۴

د) آزمون فرضیه‌ها

براساس جدول ۴، نتایج آزمون شاپیرو ویلک در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح $p < 0.05$ معنادار نشد که حاکی از نرمال‌بودن توزیع نرمال داده‌هاست. همچنین معنادار نبودن آزمون لوین در جدول ۳ نشان می‌دهد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است. قبل از اجرای تحلیل کوواریانس باید پیش‌فرض‌های انجام کوواریانس رعایت شود. یکی از موردی‌هایی که قبل از تحلیل کوواریانس باید بررسی شود، وجود همگنی رگرسیون است؛ به این صورت که خطوط رگرسیون هر دو گروه موازی باشند. نتیجه بررسی همگنی رگرسیون این تحقیق در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. آزمون پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون در متغیرهای سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۹/۱۸	۱	۱۹/۱۸	۱/۳۴	۰/۱۹
	گروه‌های آزمایشی	۲۴/۱۵	۱	۲۴/۱۵	۱/۰۷	۰/۴۷
	تعامل گروه و پیش‌آزمون	۱۸/۱۸	۱	۱۸/۱۸	۱/۳۷	۰/۲۷
	خطا	۸۰۹/۹۷	۵۷	۱۴/۲۱	-	-
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۴۱/۴۲	۱	۴۱/۴۲	۱/۲۷	۰/۲۴
	گروه‌های آزمایشی	۵۶/۵۸	۱	۵۶/۵۸	۰/۸۹	۰/۶۷
	تعامل گروه و پیش‌آزمون	۱۹/۷۴	۱	۱۹/۷۴	۰/۷۸	۰/۶۹
	خطا	۷۰۱/۸۳	۵۷	۱۲/۳۱	-	-

در جدول ۵، نتایج آزمون همگنی ضرایب رگرسیون متغیرهای سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی آمده است؛ زیرا F محاسبه‌شده برای تعامل گروه و پیش‌آزمون در سطح کمتر از 0.05 معنادار نیست؛ بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کنند و این فرضیه پذیرفته می‌شود و می‌توان تحلیل کوواریانس را اجرا کرد. نتایج تحلیل کوواریانس گروه آزمایشی راهبردهای هیجان‌مدار و گواه در متغیر سازگاری تحصیلی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۶. مقایسه داده‌های استنباطی گروه‌های آزمایشی راهبردهای هیجان‌مدار و گواه با استفاده از تحلیل کواریانس در متغیر سازگاری تحصیلی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش‌آزمون	۴۱/۲۸	۱	۴۱/۲۸	۱/۵۷	۰/۲۴	۰/۰۷	۰/۰۹
گروه‌ها	۶۲۱/۴۳	۱	۶۲۱/۴۳	۲۳/۶۵	۰/۰۱	۰/۵۳	۰/۹۵
خطا	۷۰۹/۷۲	۲۷	۲۶/۲۸	-	-	-	-

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، به کمک تحلیل کواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون سازگاری تحصیلی دو گروه آزمایشی راهبردهای هیجان‌مدار و گواه پس از منظورداشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون آزموده شد و این نتیجه به دست آمد که دو گروه در پس‌آزمون با نسبت $F_{1, 27} = 23/65$ و $P < 0/01$ تفاوت معناداری با هم داشته‌اند؛ یعنی پس از پایان آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به گروه آزمایش، دانش‌آموزان این گروه در مقایسه با گروه گواه در پرسشنامه سازگاری تحصیلی نمرات بالاتری به دست آوردند؛ بنابراین آموزش راهبردهای پردازش مبتنی بر هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر رفسنجان مؤثر و در سطح معناداری $p < 0/01$ معنادار است. نتایج تحلیل کواریانس گروه آزمایشی راهبردهای هیجان‌مدار و گواه در متغیر خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. مقایسه داده‌های استنباطی گروه‌های آزمایشی راهبردهای هیجان‌مدار و گواه با استفاده از تحلیل کواریانس در متغیر خودکارآمدی تحصیلی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش‌آزمون	۳۶/۱۲	۱	۳۶/۱۲	۱/۱۲	۰/۱۷	۰/۰۶	۰/۰۰۸
گروه‌ها	۵۲۸/۴۳	۱	۵۲۸/۴۳	۱۶/۴۴	۰/۰۱	۰/۴۹	۰/۹۱
خطا	۸۶۷/۷۵	۲۷	۳۲/۱۴	-	-	-	-

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، به وسیله تحلیل کواریانس، معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی دو گروه آزمایشی راهبردهای هیجان‌مدار و گواه پس از منظورداشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون، آزموده شد و این نتیجه به دست آمد که دو گروه در پس‌آزمون با نسبت $F_{1, 27} = 16/44$ و $P < 0/01$ تفاوت معناداری با هم داشته‌اند؛ یعنی پس از پایان آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به گروه آزمایش، دانش‌آموزان این گروه در مقایسه با گروه گواه در پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی نمرات بالاتری به دست آوردند؛ بنابراین آموزش راهبردهای پردازش مبتنی بر هیجان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر رفسنجان مؤثر و در سطح معناداری $P < 0/01$ معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر رفسنجان بود. براساس نتایج این پژوهش آموزش راهبردهای هیجان‌مدار در گروه آزمایش سبب افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر رفسنجان شد. این یافته با نتایج تحقیقات زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور (۱۳۹۷)، اوکاک و کارفیل (۲۰۲۰)، مورالس رودریگز و پرز مارمول (۲۰۱۹)، جعفری و پیمان (۲۰۱۹) و باثو (۲۰۱۵) همسو بود که در پژوهش خود نشان دادند آموزش‌های هیجان‌مدار موجب افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، آموزش راهبردهای هیجان‌مدار در فراگیران ناسازگار در محیط مدرسه موجب می‌شود این دسته از دانش‌آموزان از هیجان‌های منفی خود آگاه شوند، آن را بپذیرند و سعی در کاهش آن داشته باشند؛ در نتیجه سازگاری تحصیلی و هیجانی آن‌ها افزایش می‌یابد (اوکاک و کارفیل، ۲۰۲۰).

همچنین یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب‌زاده و کاووسیان (۱۳۹۱) که رابطه هیجان‌های مثبت و منفی را با یادگیری خودگردان نشان دادند، همسویی دارد. هیجان‌های مثبت امید به زندگی خودکارآمدی و خودپنداره را افزایش می‌دهد و سلامتی و بهزیستی فرد را فراهم می‌آورد. راهبردهای پردازش هیجان می‌تواند به‌عنوان توانایی فرد برای انتقال هیجان یا طرح‌ریزی سازوکارهای مدارا برای مدیریت هیجان تلقی شود (سوپلی، اسکوبان، شاو و پروت، ۲۰۰۹). این روش آموزشی با تأکید بر بازسازی تجارب هیجانی و بازی نقش به سازگارشدن دانش‌آموزان با مدرسه، معلمان و همسالان کمک می‌کند. آن دسته از دانش‌آموزانی که این نوع آموزش را دریافت و روابط اجتماعی بهتری با دیگران برقرار می‌کنند. همچنین با ابراز احساسات، همدلی، احترام به دیدگاه دیگران مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی خود را تقویت می‌کنند و در نتیجه سازگاری تحصیلی بالاتری داشته باشند (سیتراک، ۲۰۰۷).

یافته‌های این پژوهش، در راستای نتایج پژوهش بندورا (۱۹۹۷) قرار دارد که براساس آن افراد دارای خودکارآمدی بالا، غالباً از راهبردهای مسئله‌مدار و تکلیف‌محور و افراد دارای خودکارآمدی پایین، از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار ناکارآمد بهره می‌گیرند. دانش‌آموزان با مشکلات سازگاری به دلیل شناخت نداشتن از هیجان‌های مثبت و منفی خود، با قرارگرفتن در فضای آموزشی و تحصیلی، ممکن است هیجان‌های خود را منفی ارزیابی کنند و برای پیشرفت تحصیلی خود تلاش کمتری داشته باشند که این امر موجب بروز ناسازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی می‌شود، اما با آموزش پردازش هیجان‌مدار می‌توان به بهبود روابط بین‌فردی، مدیریت هیجان و سازگاری تحصیلی آن‌ها کمک کرد (جاج و بونو، ۲۰۰۹). دانش‌آموزان با مشکلات ناسازگاری احساس منفی در هم‌کلاسی‌ها و معلمان خود به وجود می‌آورند و از سوی دیگر خود نیز تحت تأثیر واکنش‌های آنان قرار می‌گیرند، اما با آموزش پردازش‌های هیجان‌مدار می‌توان به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر هیجان‌ات آن‌ها اثر گذاشت تا آگاهی دانش‌آموزان از رفتارهای

ناسازگارانه خود افزایش یابد و با کنترل آن سازگاری اجتماعی، عاطفی و تحصیلی ایجاد شود (جانس و بیالیستوک، ۲۰۱۸).

از آنجا که راهبردهای پردازش هیجان مدار به معرفی هیجانات پایه در دانش آموزان و تمرین فنون بازبینی بدنی، فکری و هیجانی در آنان می‌پردازد، آموزش آن می‌تواند مشکلات روانی و جسمانی و همچنین مشکلات تحصیلی ناشی از آن را کاهش دهد. بازداری هیجانی به‌عنوان یک راهبرد منفی در راهبردهای پردازش هیجان مدار به مشکلاتی در ابعاد سازگاری منجر می‌شود. همچنین پی‌بردن به رابطه بین پردازش‌های هیجانی، شناختی و بدنی هیجانات به‌عنوان راهبرد مثبت راهبردهای پردازش هیجان مدار، بهبود هیجانات تحصیلی را به‌دنبال دارد (جعفری و پیمان، ۲۰۱۹). راهبردهای پردازشی هیجانی سبب کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه در دانش‌آموزان با محیط آموزشی می‌شود؛ بنابراین آموزش این راهبردها در دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری با مدرسه، معلم و هم‌کلاسان سبب می‌شود آنان با استفاده درست از هیجانات و آگاهی از آنها، همچنین پذیرش هیجانات و ابراز آنها به‌ویژه هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به‌دنبال آن میزان هیجانات آنها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود خواهد یافت (تانی، ربید، شوپاک و کریبی، ۲۰۱۱).

همچنین دیگر یافته این پژوهش نشان می‌دهد، بعد از پایان دوره آموزشی راهبردهای هیجان مدار، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایشی افزایش یافت؛ بنابراین آموزش راهبردهای هیجان مدار بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر رفسنجان تأثیر داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های تمنایی‌فر و شاه‌میرزایی (۲۰۱۹)، رسپوندک و همکاران (۲۰۱۷)، انگلیش و همکاران (۲۰۱۷) همسویی داشت که نشان دادند آموزش راهبردهای هیجان مدار بر خودکارآمدی تحصیلی اثر دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، هیجانات نقش مهمی در زندگی تحصیلی نوجوانان ایفا می‌کنند و راهبردهای پردازش هیجان مدار به‌عنوان یک روش آموزشی در تعدیل هیجانات، با عزت‌نفس و تعاملات اجتماعی مثبت در ارتباط است، سبب سازگاری با موقعیت‌های ناسازگارانه در محیط مدارس می‌شود و افزایش فعالیت در پاسخ به موقعیت‌های سازگارانه را به‌دنبال دارد؛ بنابراین آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار، با آگاه کردن دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به‌موقع آنها می‌تواند خودکارآمدی آنان را در ابعاد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ارتقا دهد و راهنمای مشاوران، مسئولان آموزشی و درمانگران برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی این دانش‌آموزان باشد (زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۷).

در صورت ارائه ساختار آموزش مناسب در راهبردهای تنظیم هیجان، افزایش خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه درونی و سازگاری تحصیلی در یادگیرندگان اتفاق می‌افتد. رشد راهبردهای هیجانی با توجه به کنش‌های اجرایی کنترل، توجه، مهارت تصمیم‌گیری و... صورت می‌پذیرد (والاس سرنو، کاراکیول و وردجو گارسیا، ۲۰۱۶). سلامت روانی افراد ناشی از تعاملی دوطرفه میان استفاده از انواع خاصی از راهبردهای تنظیم

شناختی هیجان‌ها و ارزیابی درست از موقعیت تنش‌زاست (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۳). از سوی دیگر در صورت استفاده از راهبرد نامناسب پردازش اطلاعات هیجانی ناکارآمد ایجاد می‌شود که به کاهش تعاملات اجتماعی و در نهایت سازگاری کمتر منجر می‌شود (والاس سرنو، کاراکیول و وردجو گارسیا، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که مشکلات هیجانی و تحصیلی دارند، در مؤلفه‌های همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل و مدیریت هیجان‌ها و روابط بین‌فردی و به‌طور کلی خودکارآمدی تحصیلی ضعیف‌تر از افراد عادی هستند و عمدتاً در موقعیت‌های اجتماعی دچار ناکامی می‌باشند. آن‌ها در بیشتر موارد در برخورد با مسئله‌ای اجتماعی، ناسازگارانه عمل کرده و بیشتر از راهبردهای هیجان‌مدار ناکارآمد مانند فرار، رفتارهای جنسی نامشروع، اعتیاد و... استفاده می‌کنند. آموزش راهبردهای پردازشی هیجانی می‌تواند با افزایش راهبردهای مسئله‌مدار 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 (انگلیش، لی، جون و گروس، ۲۰۱۷).

با توجه به اینکه مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مدیریت هیجانی و ارتباطات بین‌فردی و به‌طور کلی خودکارآمدی تحصیلی و هیجانی در دانش‌آموزان با مشکلات ناسازگاری پایین‌تر است؛ در نتیجه در مواجهه با مسائل، رفتارهای ناسازگارانه دارند، اما با آموزش پردازش هیجان‌مدار می‌توان به کاهش مشکلات تحصیلی، اجتماعی و هیجانی آن‌ها کمک کرد (آلتونسوی و همکاران، ۲۰۱۰). در آموزش راهبردهای مبتنی بر پردازش هیجانی، با توجه به تأکید بر ابعاد هیجانی و شناختی، خودکارآمدی نیز به‌نوعی آموزش داده می‌شود. در فراگیران با خودکارآمدی هیجانی، در بازشناسی، پردازش و سازمان‌دهی اطلاعات هیجانی خود انگیزه بالایی دارند که این امر در دوره‌های آموزش پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان با رفتارهای ناسازگاری آموزش داده می‌شود (جاج و بونو، ۲۰۰۹).

این مطالعه با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بوده است. همچنین تکمیل‌نکردن برخی از قسمت‌های پرسشنامه توسط نمونه مورد بررسی و استفاده از پرسشنامه بدون همراهی مصاحبه‌دیگر محدودیت‌های این مطالعه بود. براساس نتایج این مطالعه می‌توان آموزش راهبردهای هیجان‌مدار برای تسهیل در فرایند یادگیری و عاملی اثرگذار در خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی به متصدیان نظام آموزشی پیشنهاد داد. همچنین از این روش آموزشی می‌توان در برنامه‌های درسی مدارس استفاده کرد و برای آموزش‌دهندگان و معلمان دوره‌های آموزشی مناسب برای افزایش انگیزش و کاهش افت تحصیلی فراگیران در نظر گرفت.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رفسنجان است. بدین‌وسیله از همه مشارکت‌کنندگان که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

منابع

- زنگی‌آبادی، م.، صادقی، م.، و قدم‌پور، ع. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمان. *مجله علوم روان‌شناختی*. ۱۱(۶۷)، ۴۰۶-۳۹۹.
- سادات اصغری، س.، و جزایری، ر. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک‌شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۵(۱)، ۶۷-۷۸.
- صدوقی، م. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۱(۲)، ۱۴-۷.
- کیهان، ج.، زیارت، آ.، آهنگری، ن.، و فرهادی، ا. (۱۳۹۸). مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین ارزش‌های فرهنگی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ارومیه. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۰(۱)، ۹۷-۱۱۵.
- مجیدی، ر.، شهینی بیلاق، م.، و حقیقی مبارکه، ج. (۱۳۹۴). رابطه علی هوش عمومی و هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اضطراب امتحان و سازگاری در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. ۲۲(۶)، ۱۸-۱.
- مهری‌نژاد، ا.، فرح بیجاری، ا.، و نوروزی نرگسی، م. (۱۳۹۵). مقایسه سوگیری توجه و سبک‌های پردازش هیجانی در دانشجویان دختر مبتلا به بدریخت‌انگاری و غیرمبتلا. *مجله مطالعات روان‌شناسی بالینی*. ۶(۲۴)، ۱۱۴-۹۹.
- نیکدل، ف.، کدیور، پ.، فرزاده، و.، عربزاده، م.، و کاووسیان، ج. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. ۱(۱)، ۱۱۹-۱۰۳.

References

- Abood, M. H., Alharbi, B. H., Mhaidat, F., & Gazo, A. M. (2020). The relationship between personality traits, academic self-efficacy and academic adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 120-128.
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*. 102(1), 214-222.
- Altunsoy, S., Cimen, O., Ekici, G., Atikc, A. D., & Gokman, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates level of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2(5), 2377-2382.
- Bae, Sh. (2015). Astudy on self-efficacy and academic adjustment among the aviation-related college students. *Journal of the Korean Society for Aviation and Aeronautics*, 23(9), 75-89.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 31(2), 179-189.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Caprar, C. Y. (2009). A study of the relationship between college students' academic performance and self regulated factors. *Educational Psychology*, 24(6), 145-161.
- Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian university. *European Journal of Social Sciences*. 8(3), 496-505.
- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2004). *Learning emotion-focused therapy: The process-experiential approach to change*. Washington, DC: American Psychological Association.
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation strategy - selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion*, 41(7), 230-242.
- Jafari, Y., & Peyman, N. (2019). Effect of education program on student's stress training, based on self-efficacy theory. *Journal of Health Literacy*, 4(1), 33-42.
- Janus, M., & Bialystok, E. (2018). Working memory with emotional distraction in monolingual and bilingual children. *Frontiers in Psychology*, 9(2), 15-82.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2009). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 80-92.
- Maranata, P., Wibowo, M. E., & Sugiharto, D. Y. P. (2019). The effectiveness of rational emotive behavior therapy group counseling to reduce loneliness through increasing self-adjustment for new college students. *Journal Bimbingan Konseling*, 8(2), 182-187.
- Morales-Rodriguez, F. M., & Perez-Marmol, J. M. (2019). The role of anxiety, coping strategies, and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in University students. *Frontiers in Psychology*, 10(2), 57-66.
- Ocak, G., & Karafil, B. (2020). A scale development study to determine the english language self efficacy beliefs of university students. *Natolian Journal of Education ER*, 5(8), 95-115.
- Paramo, M. F., Cadaveira, F., Tinajero, C., & Rodríguez, M. S. (2020). Binge drinking, cannabis co-consumption and academic achievement in first year university students in Spain: academic adjustment as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 542-555.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2014). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *Journal of School Psychology Review*, 33(2), 444-458.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(2), 1-18.
- Sari, D. N., & Azmi, N. (2020). Application of cultural based discovery method to increase the mathematical solution ability of academic year students 2019/2020.

- Indonesian Journal of Education, Social Sciences and Research*, 1(1), 45-50.
- Sitrac, H. (2007). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Journal of Developmental Psychology*, 40(8), 539-544.
- 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*, 33(3), 219-234.
- Supplee, L. H., Skuban, E. M., Shaw, D. S., & Prout, J. (2009). Emotion regulation strategies and later externalizing behavior among European American and African American children. *Development and Psychopathology*, 21(2), 393-415.
- Tamannaefar, M., & Shahmirzaei, S. (2019). Prediction of academic resilience based on coping styles and personality traits. *Practice in Clinical Psychology*, 7(1), 1-10.
- 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.
- Wernersbach, B. M., Crowley, S. L., Bates, S. C., & Rosenthal, C. (2014). Study skills course impact on academic self-efficacy. *Journal of Developmental Education*, 37(2), 18-23.
- Valls-Serrano, C., Caracuel, A., & Verdejo-Garcia, A. (2016). Goal management training and mindfulness meditation improve executive functions and transfer to ecological tasks of daily life in polysubstance users enrolled in therapeutic community treatment. *Drug and Alcohol Dependence*, 165(7), 9-14.
- Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 2(25), 89-95.
- Visser, L. N., Tollenaar, M. S., van Doornen, L. J., De Haes, H. C., & Smets, E. M. (2019). Does silence speak louder than words? The impact of oncologists' emotion-oriented communication on analogue patients' information recall and emotional stress. *Patient Education and Counseling*, 102(1), 43-52.