



The effectiveness of teaching emotion-based processing strategies on academic stress, social adjustment and psychological distress of high school male students

Kianoosh Beyranvand¹, Naser Behrooz², Manijeh Shehni Yeilgh³, Gholam Hosein Maktabi⁴

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran, Ahvaz, Iran. E-mail: k-beyranvand@scu.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: Behroozy_n@scu.ac.ir

3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: m.shehniyailagh@scu.ac.ir

4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: ghmaktabi@scu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 20 June 2022
Received in revised form
17 July 2022
Accepted 22 August 2022
Published Online 22
September 2024

Keywords:
emotional processing
strategies,
academic stress,
social adjustment,
psychological distress

ABSTRACT

Background: Studies have shown that the experience of emotions in educational environments affects academic stress, social adjustment and psychological distress. The basic experiential processing method under the title of emotion-oriented processes leads to the activation and reorganization of emotional schemas. The review of related research literature shows that limited studies have investigated the teaching of emotional processing strategies on academic stress, social adjustment and psychological distress of students.

Aims: This research was conducted with the aim of determining the effectiveness of emotional processing strategies training on academic stress, social adjustment and psychological distress in male second year high school students.

Methods: The design of the current research was experimental, of pre-test-post-test type with a control group. The statistical population of the research included all male students of the second year of high school in Khorram Abad who were studying in the academic year of 2001-2001. Using multi-stage random sampling method, 60 students were selected and randomly placed in two experimental and control groups. The experimental group underwent an 8-session educational intervention of emotion-oriented processing strategies (Gross, 2007). In this research, the scales of academic stress of Zajakova et al. (2005), Sinha and Singh (1993) social adjustment and Kessler (2003) psychological distress were used and analysis of covariance was used to analyze the data.

Results: The findings of the research showed that teaching emotion-oriented processing strategies reduces academic stress, increases social adaptation, and reduces psychological distress in second year high school male students at a significance level of $p < 0.01$.

Conclusion: According to the findings, it is concluded that emotion-oriented processing training can help reduce academic stress and psychological distress, and increase the level of social adjustment of second year male students. Therefore, paying attention to teaching emotion-oriented processing strategies can play an important role in improving the academic, psychological and social status of students in school.

Citation: Beyranvand, K., Behrooz, N., Shehni Yeilgh, M., & Maktabi, Gh.H. (2024). The effectiveness of teaching emotion-based processing strategies on academic stress, social adjustment and psychological distress of high school male students. *Journal of Psychological Science*, 23(139), 63-76. [10.52547/JPS.23.139.63](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.63)

Journal of Psychological Science, Vol. 23, No. 139, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.139.63](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.63)



✉ **Corresponding Author:** Naser Behrooz, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.
E-mail: Behroozy_n@scu.ac.ir, Tel: (+98) 9161184968

Extended Abstract

Introduction

Studying in school is the most important years in the formation of students' personality. Adolescents go through important social and emotional changes. Also, the years of study in secondary school bring changes in the relationship between teenagers and teachers. Most students are caught in emotional conflicts during adolescence, because they experience many changes and transformations in their perception of the body, desired tasks and communication with the peer group. For this reason, teachers should be aware of the stress experienced by teenage students and be aware that it does not turn into emotional problems and disorders (Sari and Azmi, 2020).

Also, all people can learn and that the school has a responsibility to find ways to meet the needs of the child in the general education class with maximum facilities. Factors affecting the academic progress of students have been receiving the attention of education experts for many years, among which psychological distress, social adjustment and academic stress can be mentioned.

Psychological distress is a negative mental state that occurs due to the inability of the opposite adaptive process to maintain psychological and physiological balance in members, and is shown by mood characteristics such as depression and anxiety (Borders & Liang, 2011). Psychological distress has been widely used as one of the indicators of mental health in public health, and in epidemiological studies, and as a result, in clinical trials and intervention studies. Psychological distress is understood as a deviation from a person's usual level of functioning as a result of a reaction to a stressful situation. People with significant psychological distress are at serious risk for mental and physical problems, compared to people without serious psychological distress (Hittinger, 2018).

On the other hand, without a doubt, adolescence is considered one of the critical stages of human evolution, and it is natural that the characteristics of this period change the social adaptation of adolescents (Steinberg, 2015). The social adjustment

of students, which is one of the important topics from the point of view of psychologists and teachers and has included their attention, is one of the most important signs of mental health (Hashmi, 2017). Social adaptation is one of the types of adaptation and is a reflection of a person's emotions and feelings. Such characteristics can determine the degree of adaptation of a person to society. Also, experience has shown that in order to implement social adaptation for a person, the thoughts and communication of the group should not be in conflict with the deep encounters of the person, and should not cause problems in the value system related to his personality characteristics (Abbasi Rostami, Rashidi, 2019).

In addition, the perspective of classical information processing methods believes that emotions or mood can affect attention and memory deviations. Therefore, according to the place of academic stress, social adjustment and psychological distress in the psychological health of students and its effectiveness in academic progress and strategies to deal with problems related to cognition and emotion, and considering that people with academic stress and distress High and low adaptability have more behavioral and compromise problems than their peers, considering the importance of the mentioned cases and the lack of research in this field, the present study tries to answer the question whether teaching emotional processing strategies on academic stress, social adaptation And is the psychological distress of male students of the second year of high school in Khorram Abad city effective?

Method

Research design and participants: This research is an experimental type with pre-test and post-test with an experimental group and a control group. The statistical population of this research included all male students of the second year of high school in Khorram Abad who were studying in the academic year of 2001-2001. Based on the type of research, the sample size is 60 male students of the second year of high school who were selected by multi-stage random sampling method. In this way, one district was randomly selected from the 2 districts of Khorramabad city, and then 2 schools were randomly

selected from among the secondary schools of this city, and then a class of 30 people was randomly selected from each school from among those who scored Their social compatibility was chosen to be lower than the average scores of all students, and a total of 60 people were selected and randomly divided into two groups of 30 people. Then, the students of the experimental group received the desired educational interventions in separate sessions, in 90-minute sessions, 3 sessions per week, while the control group did not receive any intervention. After the end of the training sessions, both groups were subjected to the post-test. In this research, three questionnaires were used, the scales of academic stress of Zajakova et al. (2005), Sinha and Singh (1993) social adjustment and Kessler (2003)

psychological distress. Discussions of educational sessions based on Hihan Modar intervention (Gross, 2007) were held during 8 sessions of 90 minutes.

In this research, two methods of descriptive and inferential statistics were used to analyze the data. Frequency, standard deviation and mean were used in descriptive statistics and covariance analysis was used in inferential statistics. Also, Cronbach's alpha method was used to calculate validity and reliability. Data were analyzed using spss23 software.

Results

The results of the multivariate and univariate analysis of covariance of the effect of teaching emotion-oriented processing strategies are shown in Tables 1 and 2.

Table 1. Multivariate covariance analysis of emotional processing

Test	Value	F	sig	Effect size
Pillai's effect	0.572	5.529	0.001	0.286
Wilks Lambda	0.484	6.396	0.001	0.305
Hoteling's effect	0.953	6.864	0.001	0.323
Roy's Largest Root	0.812	12.01	0.001	0.448

Table 2. The results of univariate analysis of covariance

Variables	sum of squares	df	square mean	F	The significance level	Effect size
Psychological distress	745.811	1	667.326	11.666	0.001	0.222
Social adjustment	114.183	1	57.091	3.438	0.037	0.074
Detailed tension	392.969	1	196.485	1.404	0.025	0.032

Conclusion

This research was conducted with the aim of investigating the effect of teaching emotion-oriented processing strategies on psychological distress, social adjustment and academic stress of male second-year high school students in Khorramabad city.

The findings show that there is a significant difference in the dependent variables (psychological distress, social adjustment and academic stress) between the emotion-oriented processing groups. Therefore, the hypotheses of the research are confirmed. These findings are consistent with the results. The researches of Saif (2014), Jaj and Bono (2009), Aje-ay et al. (2014), Abolghasemi et al. (2014), Powell and Somo (2007) are consistent.

In explaining these results, it can be said that since teenagers are weaker than normal people in the components of empathy, social responsibility, control and management of emotions and interpersonal

relationships, they mostly fail in social situations. They mostly act inconsistently when dealing with a social problem and use ineffective emotion-oriented strategies such as running away, illicit sexual behaviors, addiction, etc. Teaching emotional processing strategies can reduce their academic and emotional problems by increasing efficient problem-oriented strategies and positive social interactions and reducing social problems in the school environment. In the training sessions of emotion-oriented processing strategies, both cognitive and emotional factors are emphasized. In these sessions, with the help of cognitive evaluation and review of emotions, thoughts and physical symptoms before attending school, during attendance at school and after one of the important educational techniques was incompatible with students, it helps to know their emotions. Among the limitations of this research is the control of gender and the number of short

sessions. Therefore, taking into account these limitations, the findings of this research show important and meaningful results in the field of the effectiveness of teaching emotion-oriented processing strategies on reducing psychological distress, increasing social adaptation and reducing emotional stress, and then the academic progress of male students. has it. Since the use of emotion-oriented processing strategies in our country has recently become common in researches in the field of educational psychology and education, it is suggested to investigate the effectiveness of these strategies on other important variables in the field of educational psychology such as academic conflict, academic work procrastination, academic performance, etc. should be developed.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: Following the principles of research ethics: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of educational psychology in the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz. In order to comply with ethical considerations, all participants were given a brief explanation about the purpose of the study, how to cooperate, the benefits of participating in the study and the purpose of completing the questionnaires, and the written consent form was completed by the participants to participate in the study. Also, the research participants were assured about the privacy and confidentiality of the results.

Funding: This research is in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third and fourth authors as advisors in this research.

Conflict of interest: the first author is a student and the main researcher of the research, the second author is the responsible author and supervisor, and the third and fourth authors are thesis advisors. The authors do not declare any conflict of interest related to this research.

Acknowledgments: We would like to express our gratitude to Dr. Nasser Behrouzi, the professor of Farahikheta, and the participants who cooperated in this research.



اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه

کیانوش بیرانوند^۱، ناصر بهروزی^۲، منیجه شهنی ییلاق^۳، غلامحسین مکتبی^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۳۰

بازنگری: ۱۴۰۱/۰۴/۲۶

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۳۱

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

کلیدواژه‌ها:

راهبردهای پردازش هیجان مدار،
تنیدگی تحصیلی،
سازگاری اجتماعی،
پریشانی روانشناختی

زمینه: مطالعات نشان داده است تجربه هیجانات در محیط‌های آموزشی بر تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی تأثیر می‌گذارد. روش پردازش تجربه‌ای پایه تحت عنوان فرآیندهای هیجان‌مدار به فعال‌سازی و ساماندهی مجدد طراح‌های هیجانی منجر می‌شود. بررسی ادبیات پژوهشی مرتبط نشان می‌دهد مطالعات محدودی به بررسی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی دانش آموزان پرداخته‌اند.

هدف: این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی در دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش: طرح پژوهش حاضر آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای، تعداد ۶۰ دانش آموز انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایابی شدند. گروه آزمایش تحت مداخله آموزشی ۸ جلسه‌ای راهبردهای پردازش هیجان‌مدار (گراس، ۲۰۰۷) قرار گرفتند. در این پژوهش همچنین از پرسشنامه‌های تنیدگی تحصیلی زاجاکوا و همکاران (۲۰۰۵)، سازگاری اجتماعی سینها و سینگ (۱۹۹۳) و پریشانی روانشناختی کسلر (۲۰۰۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از تحلیل کواریانس و نرم‌افزار SPSS²³ استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار باعث کاهش تنیدگی تحصیلی، افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش پریشانی روانشناختی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه در سطح معناداری $P < 0/01$ می‌شود.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های به دست آمده، این نتیجه حاصل می‌گردد که آموزش پردازش هیجان‌مدار می‌تواند ضمن کاهش تنیدگی تحصیلی و پریشانی روانشناختی، به افزایش میزان سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه نیز کمک کند. بنابراین توجه به آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار می‌تواند نقش مهمی در بهبود وضعیت تحصیلی، روانی و اجتماعی دانش آموزان در مدرسه داشته باشد.

استاد: بیرانوند، کیانوش؛ بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ و مکتبی، غلامحسین (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۹، ۶۳-۷۶.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۹، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.139.63](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.63)



© نویسندگان.

✉ نویسنده مسئول: ناصر بهروزی، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: behroozyn@yahoo.com

تلفن: ۰۹۱۶۱۸۴۹۶۸

مقدمه

دوران تحصیل در مدرسه، سال‌های پراهمیتی در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان است. نوجوانان از نظر اجتماعی و هیجانی نیز تغییرات مهمی را پشت سر می‌گذارند. همچنین سال‌های تحصیل در دوره متوسطه تغییراتی را در رابطه بین نوجوان و معلمان به همراه دارد. بیشتر دانش‌آموزان در طول دوره نوجوانی گرفتار تضادهای هیجانی می‌شوند، چون آن‌ها تغییر و تحولات زیادی را در تصور خود از بدن، وظایف مورد نظر و ارتباط با گروه همسالان تجربه می‌نمایند. به همین سبب معلمان باید در برابر استرس‌هایی که دانش‌آموزان نوجوان تجربه می‌کنند، گوش به زنگ بوده و آگاه باشند که به مشکلات و اختلالات هیجانی تبدیل نشوند (ساری و آزمی، ۲۰۲۰).

همان‌طور که اشاره شد مدرسه می‌تواند ابعاد مختلف سلامت را در دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار دهد. از جمله این ابعاد می‌توان به پریشانی روانشناختی، سازگاری اجتماعی و تنیدگی تحصیلی اشاره کرد.

پریشانی روانشناختی یک حالت روانی منفی بوده که به علت ناتوانی روند انطباقی تقابلی برای این که تعادل فیزیولوژیکی و روانی حفظ گردد در نوجوان به وجود می‌آید و با ویژگی‌های خلقی همچون افسردگی و اضطراب نشان داده می‌شود (بوردرز و لیانگ، ۲۰۱۱). پریشانی روانشناختی به عنوان یکی از شاخص‌های سلامت روان در بهداشت عمومی و مطالعات همه گیر شناختی و به عنوان نتیجه در کارآزمایی‌های بالینی و مطالعات مداخله‌ای به طور وسیع مورد استفاده قرار گرفته است. پریشانی روانشناختی به عنوان انحراف از سطح معمول عملکرد فرد، در نتیجه واکنش به یک موقعیت استرس‌زا درک می‌شود. افراد با پریشانی روانشناختی قابل توجه، در مقایسه با افراد بدون پریشانی جدی روانی، در معرض خطر جدی برای مشکلات جسمانی و روانشناختی هستند (هیتینگر، ۲۰۱۸). به طور کلی نتایج مطالعات بیانگر این است که پریشانی روانشناختی به عنوان یک اختلال هیجانی، عملکرد اجتماعی و زندگی روزمره فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ویتون، ۲۰۰۷). از سوی دیگر، بدون شک نوجوانی یکی از مراحل بحرانی تحول انسان به حساب می‌آید و طبیعی است که خصیصه‌های این دوره، سازگاری اجتماعی نوجوانان را دچار تحول نماید (استاینبرگ، ۲۰۱۵). سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان که از دیدگاه روانشناسان و معلمان موضوع مهمی بوده و توجه آن‌ها را در بر

داشته است، از مهم‌ترین نشانه‌های سلامت روانشناختی در دوره نوجوانی می‌باشد (بیرامی، هاشمی و عاشوری، ۱۳۹۶). سازگاری اجتماعی یکی از انواع سازگاری بوده و بازتابی از عواطف و احساسات فرد است. چنین مشخصه‌هایی می‌تواند درجه تطبیق شخصی را با اجتماع تعیین نماید. همچنین تجربه نشان داده است که برای عملی کردن سازگاری اجتماعی برای یک نفر باید افکار و ارتباطات گروه با برخوردهای عمیق شخص در تضاد قرار نگیرد و باعث بروز مشکل در نظام ارزشی مرتبط با ویژگی‌های شخصیتی او نگردد (عباسی رستمی و رشیدی، ۱۳۹۹).

شلودرمن، شلودرمن، نیدهام و مولنگا (۲۰۰۱) سازگاری اجتماعی را با مهارت اجتماعی همانند کرده و آن را به عنوان توانمندی در ایجاد ارتباط با افراد دیگر به شیوه‌ای خاص که مورد پذیرش جامعه است، تعریف کرده‌اند. از طرف دیگر، دان، براون، اسلوموسکی، تسلا و یانگ‌بلاد (۱۹۹۱) نیز سازگاری اجتماعی را مجموعه عملکردی فرض می‌کنند که به فرد این توانمندی را می‌دهد تا هم رفتار افراد دیگر را استنباط کند و هم بر رفتار خود کنترل داشته باشد تا بتواند روابط را به طور مناسبی تنظیم کند. یکی دیگر از ابعاد نرمال و غیر قابل اجتناب در زندگی افراد، تنیدگی است که عبارت است از پاسخ ارگانیسم انسان به محرک‌های محیطی تهدید کننده (لیهی، ۲۰۱۹). یکی از انواع تنیدگی، تنیدگی تحصیلی است. تنیدگی تحصیلی از جمله مسائل هیجانی و روانشناختی دوره نوجوانی است که موجب به مخاطره افتادن بهزیستی روانشناختی فرد و جامعه می‌شود و باعث ایجاد بی‌تعادلی نوجوان در ابعاد روانی، شناختی و هیجانی می‌شود (سامانی، جوکار و صحراگرد، ۱۳۸۶). موریس نیز بر پنج عاملی که باعث تنیدگی می‌شوند (تعارض‌ها، ناکامی، شکست‌ها، دگرگونی‌ها و تنیدگی خود تحمیلی) تأکید کرده و چهار عکس‌العمل معمول در برابر این موارد را شامل واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، شناختی و رفتاری عنوان می‌کند (فراهانی، شکری، گراوند و دانش‌پور، ۱۳۸۷).

بر اساس نظر کلینک، بایرس-وینستون و باکن (۲۰۰۸)، به نقل از سرانچه، مکتبی ودحاجی یخچالی، (۱۳۹۳) تنیدگی تحصیلی عبارت است از برآورد فرد از عدم هماهنگی بین خواسته‌های وضعیت تحصیلی و منافعی که مربوط به درون خود فرد است. اگر چه هر فردی ممکن است تنیدگی تحصیلی را در زندگی تجربه کند، ولی احتمالاً این نوع تنیدگی در زمان تحصیل دانش‌آموزان نوجوان بیشتر مشاهده می‌شود (استاینبرگ، پیترز و بسلی،

۲۰۰۷). در سال‌های اخیر آموزش‌ها و مداخلاتی برای اصلاح تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی به خصوص برای نوجوانان، دانش‌آموزان و افرادی که مشکلات عاطفی هیجانی دارند، طرح‌ریزی شده است. نتایج به دست آمده نشان‌دهنده تأثیر آموزش‌ها بر راه‌های مقابله با فشارهای روانی، ارتقاء سلامت روان افراد، رشد خودکارآمدی هیجانی در نوجوانان و دانش‌آموزان بوده است (سجادی، گل‌محمدیان، و حجت‌خواه، ۱۳۹۵).

روش پردازشی تجربه‌ای یک روش هیجان‌مدار پایه است که آن را با عنوان آموزش فرآیندهای هیجان‌مدار به کار می‌برند و از طریق آن فعال‌سازی و ساماندهی مجدد طرحواره‌های هیجانی انجام می‌گیرد. آموزش روش‌های هیجان‌مدار از نظریه عمیق انسان‌گرایی نشأت می‌گیرد (اکبری، ۱۳۹۳). این مدل در رویکردهای وجودگرایی، پدیدارشناسانه و دیدگاه فلاسفه ای همچون هوسرل ریشه دارد. آموزش مراحل پردازش هیجان-مدار با ترکیب مبانی و روش‌های رویکرد انسان‌گرا-وجودی در اصول شناختی، دو دیدگاه مخالف تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی را به هم پیوند داده است (مکلود، الیوت و راجرز، ۲۰۱۲). از طرف دیگر، آموزش‌های مذکور بر پایه دیدگاه دیالکتیک و تغییر در ساختار خود ایجاد شده‌اند. ساختارگرایی در اینجا، نظر نویاژه‌ای‌ها را انعکاس می‌دهد که انسان را سیستمی در حال حرکت و پویا می‌داند، و بخش‌های گوناگون آن همواره در حال پدیدآوری، آزمایش کردن و اقدام هستند. دیدگاه زیستی هیجان، دومین اساس تئوری آموزش روش هیجان-مدار، است که از نظریه ساختارگرایی دیالکتیک و شکل‌گیری معنای شخصیت ایجاد گردیده است. آموزش روش پردازشی هیجان-مدار، یک روش آموزشی ترکیبی است که از پیوند دو آموزش مراجع محور و گشتالتی به وجود آمده است. این روش آموزشی، هیجان‌ها را بر اساس سؤال محوری در عملکرد روانشناختی، کژکارکردی و تحول می‌بیند. فرض این روش بر آن است که آموزش به دانش‌آموزان در جهت تغییر شیوه استفاده آن‌ها از هیجان‌ها و دسترسی به رابطه مراقبتی و یکرنگ، باعث تحول و سازماندهی طرحواره‌های هیجانی آنان که متأثر از کارکرد دارای مشکلات روانشناختی هستند، می‌گردد (گوردون، ۲۰۰۷). هیجان را می‌توان گستره وسیعی از پاسخ‌ها دانست. این هیجان‌ها در چندین بعد، همچون سختی، جهت و زمان قابل رسیدگی است (گراس و تامسون، ۲۰۰۷). نظریه پردازان زیادی در حیطه

آسیب‌شناسی روانی در تعریف پریشانی روانی، وظیفه و مواضع گوناگونی را جهت هیجان‌ها عنوان کرده‌اند. در سال‌های اخیر، علاوه بر روش‌های تلفیقی، رویکردهای شناختی زیادی بر کارکرد مؤثر هیجان‌ها در تغییر و پایداری مشکلات و بدکارکردی روانی تأکید دارند، به گونه‌ای که خیلی از این صاحب‌نظران عنوان می‌کنند هیجان‌ها هم سطح با شناختارها، دلیل کژکاری روانی است و به رویکردهای شناختی-هیجانی نزدیک شده‌اند. چند نمونه از این روش‌ها شامل روش درمانی هیجان‌محور گرینبرگ (گرینبرگ، واتسون و گولدمن، ۱۹۹۸)، روش شناختی-میان فردی (مارکوت و سافران، ۲۰۰۲)، مدل‌های فراشناختی هیجان‌ات (ولز و کارتر، ۲۰۰۱) و مدل طرحواره‌های هیجانی لیهی (لیهی، ۲۰۰۲؛ سیلبرشتاین، تیرج، لیهی و مک‌گین، ۲۰۱۲) است. علاوه بر این، دیدگاه روش‌های پردازش اطلاعات کلاسیک بر این باور است که هیجان‌ات یا خلق می‌تواند بر انحراف‌های توجه و حافظه مؤثر باشند. بنابراین، با توجه به جایگاه تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی در سلامت روانشناختی دانش‌آموزان و مؤثر بودن آن در پیشرفت تحصیلی و راهکارهای مقابله با مشکلات مرتبط با شناخت و هیجان، و با توجه به این که افراد با تنیدگی تحصیلی و پریشانی بالا و سازگاری پایین، مشکلات رفتاری و سازشی بیشتری نسبت به همسالان خود دارند، با توجه به اهمیت موارد ذکر شده و خلا پژوهشی در این زمینه، مطالعه حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال اساسی است که آیا آموزش راهبردهای پردازشی هیجان‌مدار بر تنیدگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و پریشانی روانشناختی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد مؤثر است؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: طرح پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه آماری بر اساس نوع پژوهش (آزمایشی) تعداد ۶۰ دانش‌آموز پسر دوره دوم متوسطه بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند. به این صورت که از نواحی ۲ گانه آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از بین مدارس دوره دوم متوسطه

این شهر، به صورت تصادفی ۲ مدرسه انتخاب گردید و سپس از هر مدرسه یک کلاس به تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی از بین افرادی که نمره سازگاری اجتماعی آن‌ها از میانگین نمرات کل دانش‌آموزان پایین‌تر بود، انتخاب شد که در مجموع ۶۰ نفر بودند و به صورت تصادفی به دو گروه ۳۰ نفری (آزمایش و گواه) تقسیم شدند. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش در جلسات جداگانه، مداخلات مورد نظر را در طول جلسات آموزشی، به صورت هفته‌ای ۳ جلسه (هر جلسه ۹۰ دقیقه) دریافت نمودند، در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از پایان جلسات آموزشی، افراد هر دو گروه در معرض پس‌آزمون قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر عبارت بودند از: تحصیل در دوره دوم متوسطه، فقدان هر گونه اختلالات روانشناختی و رشدی (برای بررسی مورد اخیر، پرونده مشاوره‌ای دانش‌آموزان شرکت‌کننده بررسی گردید)، عدم استفاده همزمان از سایر درمان‌های روانشناختی. ملاک‌های خروجی نیز شامل تمایل شرکت‌کننده برای خروج از جلسات مداخلات آموزشی و غیبت در حداقل دو جلسه آموزشی بود.

(ب) ابزار

مقیاس پریشانی روانشناختی (K-10): این مقیاس که وضعیت روانشناختی فرد را طی یک ماه اخیر بررسی می‌کند، توسط کسلر و همکاران (۲۰۰۳) به صورت ۱۰ سؤالی تنظیم شد. حداکثر نمره در آن برابر ۴۰ و حداقل نمره صفر است. یعقوبی (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه ۱۰ سؤالی پرسشنامه پریشانی روانشناختی کسلر (K-10) پرداخت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی انجام شده، تأیید کننده تک عاملی بودن پرسشنامه (K-10) می‌باشد و مقادیر بار عاملی برای سنجش عامل اصلی بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۴ به دست آمد. مقادیر t نیز حاکی از آن است که همه سؤالات این پرسشنامه توانایی تبیین عامل مکنون یعنی پریشانی روانشناختی را دارند. اعتبار ملاکی این پرسشنامه از طریق محاسبه نقطه برش آن که بازتابی از همبستگی آن با متغیر ملاک (فرم مصاحبه تشخیصی بین المللی مرکب) می‌باشد، تأیید شده است. ضریب پایایی مقیاس K-10 از طریق میزان آلفای کرونباخ محاسبه شد. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد که از حداقل مقدار پیشنهادی نانالی و برنشتاین (۰/۷) بالاتر است (نانالی و برنشتاین، ۱۹۹۷). بررسی همبستگی هر سؤال با کل پرسشنامه نشان

داد که تمامی سؤالات دارای همبستگی مثبت و از نظر شدت قوی با نمره کل می‌باشند که همگی آن‌ها در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند.

مقیاس سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان: پرسشنامه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در سال ۱۹۹۳ توسط سینها و سینگ به منظور تعیین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است. حد بالای نمرات ۵۵ و حد پایین آن صفر می‌باشد. نمره بین ۰ تا ۱۸، نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی پایین دانش‌آموز، نمره بین ۱۸ تا ۲۷ نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی متوسط دانش‌آموز، نمره بالاتر از ۲۷ نیز سازگاری اجتماعی بالای دانش‌آموز را نشان می‌دهد. سازندگان این پرسشنامه، ضریب پایایی آن را با روش‌های دو نیمه کردن، بازآزمایی و کودر ریچاردسون به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست آورده‌اند. همچنین روایی محتوایی این آزمون را ۲۰ نفر از متخصصان روانشناسی تأیید کرده‌اند. در پژوهش خانخانی‌زاده و باقری (۱۳۹۱) پایایی خرده مقیاس سازگاری اجتماعی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و تنصیف ۰/۸۲ به دست آمد.

مقیاس تنیدگی تحصیلی (ASQ): زاجاکوا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه تنیدگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سنجش‌های تحصیلی (لنت، براون، و لارکین، ۱۹۸۶؛ به نقل از زاجاکوا، لینچ و اسپنشید، ۲۰۰۵) توسعه دادند. نتایج بررسی تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که این پرسشنامه از ساختار عاملی مطلوبی برخوردار است. همچنین تقوایی‌نیا، شهنی ییلاق و نیسی (۱۳۹۴) برای تعیین روایی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده و نتایج تحلیل عاملی نشان داده است که کلیه ماده‌های این پرسش‌نامه دارای بار عاملی قابل قبول بوده و روی عامل مربوط به خود، بار مثبت و معنی دار، در سطح $P < ۰/۰۰۵$ گذاشته‌اند. فشرده مباحث جلسات آموزشی مداخله پردازش هیجان‌مدار (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷) در جدول ۱ آمده است. همچنین در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردید. در آمار توصیفی فراوانی، انحراف استاندارد و میانگین و در آمار استنباطی از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. و همچنین برای محاسبه روایی و پایایی از روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS₂₃ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱. فشرده مباحث جلسات آموزشی مداخله پردازش هیجان مدار (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷)

جلسات	محتوای آموزشی و فعالیت های هر جلسه
جلسه اول	آشنایی اعضا با یکدیگر، بیان قواعد جلسات و توضیح علائم بدنی، شناختی و هیجانی و اجرای پیش آزمون.
جلسه دوم	شناسایی و معرفی هیجانات پایه در اعضای گروه و تمرین فنون بازبینی بدنی، شناختی و هیجانی.
جلسه سوم	توضیح نقش زبان در ابراز و یا بازداري هیجانی و معرفی فن ناگشایی خاطره انگیز از طریق بازنمایی یکی از صحنه های هیجان آور زندگی دانش آموزان.
جلسه چهارم	توضیح رابطه 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 درونی و بیرونی.
جلسه ششم	بازبینی احساسات، شناخت و نشانگان بدنی قبل از حضور در مدرسه، در حین 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 خود کارآمدی تحصیلی و همچنین مهارت های سازگاری در زمینه پیشرفت تحصیلی چند نفر از اعضا و بیان احساسات ناتمام آنان، اجرای پس آزمون.

یافته ها

تعداد ۶۰ شرکت کننده در مطالعه حاضر مشارکت داشتند. جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد نمرات سه متغیر اصلی پژوهش حاضر یعنی پریشانی روانشناختی، سازگاری اجتماعی و تنیدگی تحصیلی را در گروه های آزمایش و گواه در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون نشان می دهد. همان طور که در این جدول مشاهده می شود میانگین نمره پریشانی روانشناختی شرکت کنندگان گروه آزمایش راهبردهای پردازش هیجان مدار در مرحله پیش آزمون با میانگین ۲۰/۴ و انحراف معیار ۴/۵۴، و در مرحله پس آزمون میانگین ۱۱/۵۹ و انحراف معیار ۴/۲۲ است. نمره پریشانی روانشناختی شرکت کنندگان گروه گواه در مرحله پیش آزمون با میانگین ۱۱/۲۶ و انحراف معیار ۴/۱۴ و در مرحله پس آزمون با میانگین ۵/۹ و انحراف معیار ۴۱/۱۵ است. میانگین نمره سازگاری اجتماعی شرکت کنندگان گروه آزمایش راهبردهای پردازش هیجان مدار در مرحله پیش آزمون با میانگین ۴۱/۵۹ و انحراف معیار ۳/۰۵، و در مرحله پس آزمون با میانگین ۴۳/۷۹ و انحراف معیار ۳/۷ است. نمره سازگاری اجتماعی شرکت کنندگان گروه گواه در مرحله پیش آزمون با میانگین ۴۱/۱۹ و انحراف معیار ۳/۶ و در مرحله پس آزمون با میانگین ۴۱/۱۵ و انحراف معیار ۳/۷۲ است.

میانگین نمره تنیدگی تحصیلی شرکت کنندگان گروه آزمایشی راهبردهای پردازش هیجان مدار در مرحله پیش آزمون با میانگین ۵۴/۱۷ و انحراف

معیار ۱۰/۵۴، و در مرحله پس آزمون با میانگین ۴۱/۵۵ و انحراف معیار ۱۱/۵۷ است. نمره تنیدگی تحصیلی شرکت کنندگان گروه گواه در مرحله پیش آزمون با میانگین ۴۵/۵۶ و انحراف معیار ۱۵ و در مرحله پس آزمون با میانگین ۴۳/۵۹ و انحراف معیار ۱۴/۵ است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پریشانی	پیش آزمون	آزمایش	۲۰/۴	۴/۵۴	۳۰
	پس آزمون	گواه	۱۱/۲۶	۴/۱۴	۳۰
روانشناختی	پیش آزمون	آزمایش	۱۱/۵۹	۴/۲۲	۳۰
	پس آزمون	گواه	۱۸/۴	۵/۹	۳۰
سازگاری	پیش آزمون	آزمایش	۴۱/۵۹	۳/۰۵	۳۰
	پس آزمون	گواه	۴۱/۱۹	۳/۷۲	۳۰
اجتماعی	پیش آزمون	آزمایش	۴۳/۷۹	۳/۷	۳۰
	پس آزمون	گواه	۴۱/۱۵	۳/۶	۳۰
تنیدگی	پیش آزمون	آزمایش	۵۴/۱۷	۱۰/۵۴	۳۰
	پس آزمون	گواه	۴۵/۵۶	۱۵	۳۰
تحصیلی	پیش آزمون	آزمایش	۴۱/۵۵	۱۱/۵۷	۳۰
	پس آزمون	گواه	۴۳/۵۹	۱۴/۵	۳۰

در این پژوهش جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. مقدار آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای متغیر پریشانی روانشناختی ۰/۱۱۵، برای متغیر سازگاری اجتماعی ۰/۲۰۰ و برای متغیر تنیدگی تحصیلی ۰/۱۱۰ به دست آمد و این

مقادیر در سطح $0/01 < P$ معنادار نشد که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پیش آزمون بود. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره گروه‌های آزمایشی و گواه در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. تحلیل کواریانس چند متغیری تأثیر آموزش راهبردهای پردازش

آزمون	ارزش	نمر F	سطح معنی داری	اندازه اثر
اثر پیلاپی	۰/۵۷۲	۵/۹۲۹	۰/۰۰۱	۰/۲۸۶
لامدای ویلکز	۰/۴۸۴	۶/۳۹۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰۵
اثر هتلینگ	۰/۹۵۳	۶/۸۶۴	۰/۰۰۱	۰/۳۲۳
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۸۱۲	۱۲/۰۱۶	۰/۰۰۱	۰/۴۴۸

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری (مانکوا) در گروه آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار (گروه آزمایش) و گروه گواه نشان می‌دهد با توجه به آزمون‌های اثر پیلاپی، لامدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی حداقل، از

لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، یک تحلیل کواریانس تک متغیری در متن مانکوا روی نمرات پس آزمون متغیرهای پریشانی روانشناختی، سازگاری اجتماعی و تیدگی تحصیلی انجام گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول ۴ ارائه شده است.

همان‌طور که داده‌های حاصل از جدول ۴ نشان می‌دهند، نسبت‌های تحلیل کواریانس تک متغیری در متغیرهای پریشانی روانشناختی $F=11/666$ و $p=0/001$ ، سازگاری اجتماعی $F=3/438$ و $p=0/037$ ، و تیدگی تحصیلی $F=1/404$ و $p=0/025$ می‌باشند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیرهای وابسته (پریشانی روانشناختی، سازگاری اجتماعی، و تیدگی تحصیلی) بین گروه‌های آموزش پردازش هیجان مدار (آزمایش) و گواه تفاوت معنی دار دیده می‌شود ($p<0/05$)، لذا نتیجه می‌گیریم که آموزش پردازش هیجان مدار بر کم شدن پریشانی روانشناختی، افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش تیدگی تحصیلی مؤثر بوده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
پریشانی روانشناختی	۷۴۵/۸۱۱	۱	۶۶۷/۳۲۴	۱۱/۶۶۶	۰/۰۰۱	۰/۲۲۲
سازگاری اجتماعی	۱۱۴/۱۸۳	۱	۵۷/۰۹۱	۳/۴۳۸	۰/۰۳۷	۰/۰۷۴
تیدگی تحصیلی	۳۹۲/۹۶۹	۱	۱۹۶/۴۸۵	۱/۴۰۴	۰/۰۲۵	۰/۰۳۲

توکلی، حسینی و هاشمی‌زاده (۱۳۹۱)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۴)، پاول و سومو (۲۰۰۷) همسو است.

در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان گفت از آنجا که نوجوانان در مؤلفه‌های همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، کنترل و مدیریت هیجانات و روابط بین فردی ضعیف‌تر از افراد بزرگسال هستند، عمدتاً در موقعیت‌های اجتماعی دچار ناکامی می‌شوند. آن‌ها اکثراً در برخورد با مسائل و مشکلات اجتماعی، ناسازگارانه عمل می‌نمایند و بیشتر از راهبردهای هیجان‌مدار ناکارآمد مانند فرار، رفتارهای جنسی نامشروع، اعتیاد و... استفاده می‌کنند. آموزش راهبردهای پردازش 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. در جلسات آموزشی راهبردهای پردازش هیجان‌مدار هم بر

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر متغیرهای پریشانی روانشناختی، سازگاری اجتماعی و تیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد انجام شد.

نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری (مانکوا) در گروه‌های آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار (گروه آزمایش) و گواه نشان داد حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیرهای وابسته (پریشانی روانشناختی، سازگاری اجتماعی و تیدگی تحصیلی)، بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی دار دیده می‌شود. یافته‌های به دست آمده در مطالعه حاضر با با نتایج پژوهش‌های صیف (۱۳۹۴)، جاج و بونو (۲۰۰۹)، اژه‌ای، منظری

عوامل شناختی و هم بر عوامل هیجانی تأکید می‌شود. در این جلسات آموزشی به کمک ارزیابی شناختی و بازبینی احساسات، افکار و نشانگان بدنی قبل از حضور در مدرسه، در حین حضور در مدرسه و بعد از آن که یکی از تکنیک‌های مهم آموزشی به دانش‌آموزان ناسازگار بود، به شناخت هیجانی آنان کمک می‌شد.

آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان دارای مشکلات سازگاری با مدرسه، معلمان و همکلاسان و دارای اضطراب و افسردگی و همچنین پاسخ‌های هیجانی نامناسب و به طبع وجود تنیدگی‌هایی در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با استفاده مناسب 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 سازگاری آن‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا خواهد کرد و باعث کاهش پریشانی‌های روانی و تنیدگی و همچنین افزایش راهبردهای تنظیم هیجان می‌شود. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان به دلیل مشکلات جسمانی و روانشناختی 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 در موقعیت‌های تحصیلی و محیط مدرسه خود را به صورت منفی ارزیابی کرده و کمتر خود را در موقعیت‌های مرتبط با آن درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلات در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ظاهر شود. به نظر می‌رسد آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار به دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با پی بردن به رابطه بین 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 و روانشناختی را کاهش داده و به طور خاص سازگاری خود را افزایش و تنیدگی و پریشانی خود را کاهش دهند. آموزش فرآیندهای هیجان‌مدار بر این اصل کلیدی که همه چیز جاری و در حرکت است، استوار است.

از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر، کنترل متغیر جنسیت و تعداد کم جلسات مداخله آموزشی بود، اما علیرغم محدودیت ذکر شده، یافته‌های این پژوهش، نتایج مهم و معنی‌داری را در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر کاهش پریشانی روانشناختی، افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش تنیدگی تحصیلی و به دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دارد. با توجه به اثربخشی مثبت راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر روی کاهش پریشانی روانشناختی، افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه پیشنهاد می‌شود اثربخشی این راهبردهای آموزشی بر کاهش متغیرهای مورد مطالعه پژوهش حاضر در دانش‌آموزان دختر و دانش‌آموزان سایر دوره‌های تحصیلی نیز بررسی شود. همچنین از آنجایی که استفاده از راهبردهای پردازش هیجان‌مدار در کشور ما به تازگی در پژوهش‌های حوزه روانشناسی تربیتی و آموزش رایج شده است، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی به بررسی اثربخشی این راهبردها بر سایر متغیرهای مهم حوزه روانشناسی تربیتی نظیر درگیری تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی و... پراخته شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز است. در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی مانند رضایت کامل تمامی شرکت‌کنندگان، رعایت اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات، امکان انصراف شرکت‌کنندگان در صورت تمایل نداشتن به همکاری در هر مرحله‌ای از پژوهش، رعایت شده است.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی انجام گرفته است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی، نویسندگان دوم به عنوان استاد راهنما و نویسندگان سوم و چهارم به عنوان استاد مشاور در این پژوهش، نقش داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از دکتر ناصر بهروزی استاد راهنمای فرهیخته و شرکت‌کنندگان که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین و نریمانی، محمد (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۲)، ۲۱-۴۲.

<http://doi: 10.22054/jep.2012.6055>

اژه‌ای، جواد؛ منظری توکلی، وحید؛ حسینی، سید رحمان و هاشمی‌زاده وجهه‌السادات (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی درمان شناختی- رفتاری گروهی، معنی درمانی گروهی و تلفیق آنها بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ناسازگار. *پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۶(۳)، ۳۰-۳۹.

<http://rph.khu.ac.ir/article-1-1525-fa.html>

اکبری، حبیب‌اله (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای درمان پردازشی-تجربه‌ای (هیجان‌مدار) بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان‌های تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۱۸۷-۲۰۵.

https://jep.atu.ac.ir/article_3670.html?lang=en

بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج و عاشوری، مجتبی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین-فردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۷(۲۷)، ۱-۱۴.

http://www.socialpsychology.ir/article_67082.html?lang=fa

تقوایی‌نیا، علی؛ شهنی ییلاق، منیجه و نیسی، عبدالکازم (۱۳۹۴). آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز. *دست‌آوردهای روانشناختی*، ۲۲(۲)، ۴۳-۷۴.

<https://doi: 10.22055/psy.2016.12308>

خانخانی‌زاده، هنگامه و باقری، سحر (۱۳۹۱). اثربخشی خودآموزی کلامی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۴۳-۵۲.

<https://doi: jld-2-1-91-7-3>

سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۳)، ۲۹۰-۲۹۵.

<http://ijpcp.iuums.ac.ir/article-1-275-en.html>

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

<http://iranccounseling.ir/journal/article-1-41-fa.html>

سرانجه، مسعود؛ مکتبی، غلامحسین و حاجی یخچالی، علیرضا (۱۳۹۳). رابطه علی و ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان. *فصلنامه علمی روشها و مدل‌های روانشناختی*، ۵(۱۷)، ۷۵-۹۲.

https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_760.html?lang=fa

شکری، امید؛ کرمی نوری، رضا؛ فراهانی، محمدنقی و مرادی، علیرضا (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۴)، ۲۷۷-۲۸۳.

http://www.behavsci.ir/article_67701.html

صیف، محمدحسن (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *شناخت اجتماعی*، ۴(۲)، ۷-۲۱.

https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_2918.html

عباسی‌رستمی، نجیبه و رشیدی، پریسا (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با سازگاری اجتماعی دانشجویان. *فصلنامه دانش انتظامی مرکزی*، ۲۹(۱۴۰)، ۱۲۱-۱۴۰.

http://markazi.jrl.police.ir/article_94447.html

فراهانی، محمدنقی؛ شکری؛ امید؛ گراوند، فربرز و دانش‌پور، زهره (۱۳۸۷). تفاوت‌های فردی در استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۴)، ۲۹۷-۳۰۴.

http://www.behavsci.ir/article_67605.html

یعقوبی، حمید (۱۳۹۴). ویژگی‌های روانسنجی نسخه ۱۰ سوالی پرسشنامه پریشانی روانشناختی کسلر (K-10). *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۶(۴)، ۴۵-۵۷.

<https://10.22059/japr.2016.57963>

References

- Abbasi Rostami, N., & N., Rashidi, P (2021). Investigating the relationship between communication skills and adaptability Social students. *Quarterly Journal of Markazi Police Science*, 29, 121-140. [Persian] http://markazi.jrl.police.ir/article_94447.html
- Abolghasemi, A., & Baigi, P., Narimani, M (2012). Comparison the efficacy of trainings of cognitive-behavior and emotion regulation skills on self-efficacy and academic adjustment of students with test anxiety. *Educational Psychology*, 7(22), 21-42. [Persian] <http://doi: 10.22054/jep.2012.6055>
- Akbari, H. (2015). The Effectiveness of Experiential-processing Therapy on Test Anxiety Reduction in Female High School Students in Tehran: Emotion Focused Therapy. *Educational Psychology*, 11(37), 187-205. [Persian] https://jep.atu.ac.ir/article_3670.html?lang=en
- Borders, A., & Liang, C. T. (2011). Rumination partially mediates the associations between perceived ethnic discrimination, emotional distress, and aggression. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(2), 125. <https://doi.org/10.1037/a0023357>
- Byramy, M., Hashemy, T., & Ashory, M. (2017). Effectiveness of emotional Regulation training on student's social adaptation and interpersonal sensitivity. *Quarterly social psychology research*, 7(27), 1-14. [Persian] http://www.socialpsychology.ir/article_67082.html?lang=fa
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child development*, 62(6), 1352-1366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01610.x>
- Ejei, J., Manzari Tavakoli, V., Hosseini, S. R., & Hashemizadeh, V. (2012). Analysis of the effectiveness of group cognitive behavioral therapy, group logo therapy and their combination in the increase of social adjustment in maladjustment students. *Journal of Research in Psychological Health*, 6 (3):30-39. [Persian] <http://rph.khu.ac.ir/article-1-1525-fa.html>
- Farahani M. N., Shokri O., Geravand F., & Daneshvarpour Z. (2009). Individual differences in academic stress and subjective well-being: Role of coping styles. *International Journal of Behavioral Sciences*, 2(4), 297-304. [Persian] http://www.behavsci.ir/article_67605.html
- Gordon. (2007). Client perceptual processing in cognitive-behavioral therapy and process-experiential therapy for depression. Thesis for PHD in counseling psychology, University of Toronto.
- Greenberg, L. S., Watson, J. C., & Goldman, R. (1998). *Process-experiential therapy of depression*. In L. S. Greenberg, J. C. Watson, & G. Lietaer (Eds.), *Handbook of experiential psychotherapy* (pp. 227-248). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1999-02133-010>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation, Conceptual Foundation. Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hittinger, Sarah M., "The Relationship Between Stress, Social Problem Solving, and Psychological Distress in Mothers of Daughters. with Eating Disorders" (2018). *PCOM Psychology Dissertations*. 471. https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/471
- Judge, T. A. (2009). Core self-evaluations and work success. *Current directions in psychological science*, 18(1), 58-62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01606.x>
- Kessler, R. C., Barker, P. R., Colpe, L. J., Epstein, J. F., Gfroerer, J. C., Hiripi, E., ... & Zaslavsky, A. M. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archives of general psychiatry*, 60(2), 184-189. <https://doi:10.1001/archpsyc.60.2.184>
- Khan Khanizadeh, H., & Bagheri, S. (2012). The effectiveness of verbal self instruction on social adjustment in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 43-52. [Persian] <https://doi: jld-2-1-91-7-3>
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and behavioral practice*, 9(3), 177-190. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80048-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80048-7)
- Leahy, R. L. (2019). Introduction: Emotional schemas and emotional schema therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 12(1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s41811-018-0038-5>
- MacLeod, R., Elliott, R., & Rodgers, B. (2012). Process-experiential/emotion-focused therapy for social anxiety: A hermeneutic single-case efficacy design

- study. *Psychotherapy Research*, 22(1), 67-81.
<https://doi.org/10.1080/10503307.2011.626805>
- Marcotte, D., & Safran, J. D. (2002). *Cognitive-interpersonal psychotherapy*. In F. W. Kaslow (Ed.), *Comprehensive handbook of psychotherapy: Integrative/eclectic*, Vol. 4, pp. 273-293. John Wiley & Sons, Inc.
<https://psycnet.apa.org/record/2003-00618-013>
- Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1997) *Psychometric Theory*. 3rd Edition, McGraw-Hill, New York.
<https://doi.org/10.1108/02621710710720086>
- Saeef, M. H. (2016). A Causal Relationship Model of Goal Orientations and Cognitive Engagement: The Mediating Role of Academic Emotions and Academic Self-Efficacy. *Social Cognition*, 4(2), 7-21. [Persian]
https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_2918.html
- Sajjadi, N., Golmohammadian., & Hojatkah (2016). Effectiveness of schema therapy on academic adjustment in high school female students in Kermanshah. *Journal of Counseling Research*, 15 (58):4-17. [Persian]
<http://irancounseling.ir/journal/article-1-41-fa.html>
- Samani, S., Jokar, B., & Sahragard, N. (2007). Effects of resilience on mental health and life satisfaction. *Iranian Journal of psychiatry and clinical psychology*, 13(3), 290-295. [Persian]
<http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-275-en.html>
- Saranche, M., Maktabi, G., & Haji Yakhchali, A. (2014). Casual Relationship of Personality Characteristics with Academic Burnout Mediating Academic Self-efficacy and Perceived Academic Stress in Students. *Psychological Methods and Models*, 5(17), 75-92. [Persian]
https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_760.html?lang=fa
- 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 (IJESSR)*, 1(1), 45-50.
<https://doi.org/10.30596/ijessr.v1i1.4885>
- Schludermann, E. H., Schludermann, S. M., Needham, D., & Mulenga, M. (2001). Fear of rejection versus religious commitment as predictors of adjustment among Reformed and Evangelical college students in Canada. *Journal of Beliefs and Values*, 22(2), 209-224.
<https://doi.org/10.1080/13617670120092438>
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, S., Peters, M. A., & Besley, T. (Eds.). (2007). *Why Foucault? New directions in educational research* (Vol. 292). Peter Lang.
- Taghvaei Neya, A., Shehni Yailagh, M., & Neissi, A. (2015). The causal relationship between perceived academic stress and subjective well-being, with mediating roles of perceived social support and academic self-efficacy beliefs among male and female undergraduate students of Shalid Chamran University. *Psychological Achievements*, 22(2), 43-74. [Persian]
<https://doi: 10.22055/psy.2016.12308>
- Shokri, O., Kormi Nouri, R., farahani, M. N., Moradi, A., & shahraray, M. (2011). Testing for the Factor Structure and Psychometric Properties of the Farsi Version of Academic Stress Questionnaire. *International Journal of Behavioral Sciences*, 4(4), 277-283. [Persian]
http://www.behavsci.ir/article_67701.html
- Wells, A., & Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Metacognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression, and nonpatients. *Behavior therapy*, 32(1), 85-102.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80045-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80045-9)
- Wheaton, B. (2007). The twain meet: distress, disorder and the continuing conundrum of categories (comment on Horwitz). *Health*: 11(3), 303-319.
<https://doi.org/10.1177/1363459307077545>
- Yaghubi, H. (2016). Psychometric properties of the 10 questions Version of the Kessler Psychological Distress Scale (K-10). *Applied Psychological Research Quarterly*, 6(4), 45-57. [Persian]
<https://10.22059/japr.2016.57963>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46, 677-706.
<https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>