

اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی نوجوانان دوره دوم متوسطه^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۵ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۸

خلاصه

مقدمه: دوره تحولی نوجوانی به شکل معمول با تغییراتی در شرایط روانی و هیجانی همراه است. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی نوجوانان دوره دوم متوسطه انجام گرفت.

روش کار: پژوهش حاضر کاربردی از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را نوجوانان دوره متوسطه دوم مدرسه فاطمه الزهرا منطقه برخوردار در شش ماه اول سال ۱۴۰۲ تشکیل دادند که تعداد آنان برابر با ۳۲۵ نفر بود. جهت اجرای پژوهش حاضر تعداد ۳۰ نوجوان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه-های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۱۵ نوجوان در گروه آزمایش و ۱۵ نوجوان در گروه گواه). نوجوانان حاضر در گروه آزمایش آموزش مدیریت هیجانی (۸ جلسه) را طی ۸ هفته دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه طرحواره‌های ناکارآمد (ISQ) و پرسشنامه جراتمندی (AQ) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل کوواریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار آماری SPSS²³ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج: نتایج نشان داد آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد ($P < 0/001$) و جراتمندی ($P < 0/001$) نوجوانان دوره دوم متوسطه تاثیر داشته است.

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج حاضر، آموزش مدیریت هیجانی با بهره‌گیری از فوننی همانند ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی، آموزش مهارت‌های بین‌فردی، تغییر ارزیابی‌های شناختی و تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان می‌تواند به عنوان روشی کارآمد در جهت کاهش طرحواره-های ناکارآمد و بهبود جراتمندی نوجوانان مورد استفاده قرار داد.

کلمات کلیدی: آموزش مدیریت هیجانی، طرحواره‌های ناکارآمد، جراتمندی، نوجوان

مریم سادات فاضل زاده دزفولی^۱
محمود زارع جمال آبادی^{۲*}
محسن سعیدمنش^۳

^۱کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی کودکان و نوجوانان،
دانشگاه غیرانتفاعی علم و هنر، یزد، ایران.

^۲استادیار دانشگاه فرهنگیان، یزد، ایران. (نویسنده مسئول)

^۳دانشیار دانشگاه علم و هنر، یزد، ایران.

Email: zaremahmoud059@gmail.com

^۱ مقاله حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد است.

مقدمه

دوره نوجوانی، دورانی کلیدی برای رشد و تحول اجتماعی است؛ زیرا که نوجوانان از والدین خود استقلال پیدا می‌کنند؛ زمان بیشتری را با همسالان خود می‌گذرانند و همسالان به منبع مهمی برای اثرپذیری تبدیل می‌شوند (فولکس^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). هرچند اندیشه غالب بر آن است که بیشتر افراد از این طوفان و استرس به سلامت می‌گذرند، اما مطالعاتی که در دهه اخیر انجام شده نشان می‌دهد روز به روز بر تعداد نوجوانانی که نشانه‌های آسیب‌شناسی رفتاری یا هیجانی را در خویش حمل می‌کنند، افزوده می‌شود (رایس^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). این روند در کنار بروز علائم دوره بلوغ، سبب می‌شود تا تعاملات خانوادگی و اجتماعی نوجوانان دستخوش تغییر شود (ترنت^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). چرا که نوجوانی دوره پیچیده‌ای از رشد است که با تغییرات فیزیکی، شناختی، شخصیتی و اجتماعی همراه است (میتینگ و هائو^۴، ۲۰۲۰). بلوغ نوجوان در پژوهش‌های متعدد به عنوان یکی از مهم‌ترین استرسورها و نقاط عطف در مراحل تحول خانواده در نظر گرفته است (جونز و فولی^۵، ۲۰۱۸). به دلیل تغییرات فیزیولوژیک مربوط به بلوغ، استقلال‌طلبی و همچنین تغییرات روان‌شناختی و هیجانی، نوجوانان در این دوره دچار آسیب‌های مختلف می‌شوند که از جمله آن می‌توان به بروز طرحواره‌های ناکارآمد^۶ اشاره کرد (احمدزاده سامانی، دهقانی، کلاتری و رضایی دهنوی، ۱۴۰۰). طرحواره‌ها به عنوان ساختارهای شناختی برای گزینش، رمزگذاری و ارزیابی محرک‌هایی توصیف شده است که روی افراد تأثیر می‌گذارد. طرحواره‌ها در دوران کودکی و اوایل نوجوانی رشد می‌کنند و به عنوان یک الگو برای پردازش تجارب کلی زندگی عمل می‌کنند (فوروبوس و کولز^۷، ۲۰۱۸). از آنجایی که طرحواره‌ها نسبتاً ثابت هستند به عنوان اطلاعات تاییدی دائماً جستجو می‌شوند و می‌توانند باعث آسیب‌پذیری

فرد نسبت به آشفتگی‌های روان‌شناختی شوند. طرحواره‌های ناسازگار اولیه می‌توانند از طریق تجارب آزارنده اولیه به وجود بیایند و در موقعیت‌های مشابه باعث برانگیخته شدن افراد شوند (ویرا، کاس و گریفتس^۸، ۲۰۲۳). طرحواره‌های ناسازگار اولیه الگوی ثابت و درازمدتی است که در دوران کودکی به وجود آمده و تا زندگی بزرگسالی نیز ادامه می‌یابد. لذا طرحواره‌ها دانش افراد در مورد خودشان و جهان هستند و در نحوه تفسیر افراد از رویدادها تأثیر می‌گذارند (تریق، کوایل، لوری، رید و چان^۹، ۲۰۲۱). بنابراین، طرحواره‌ها ضمن تسهیل کارکرد شناختی، می‌توانند موجب تداوم مشکلات روانی شوند. طرحواره‌های ناسازگار اولیه که موجب اختلالات هیجانی می‌شوند از طرحواره‌های افراد عادی انعطاف‌ناپذیرتر، خشک‌تر و عینی‌ترند (کالوت^{۱۰}، ۲۰۱۴).

علاوه بر توجه به طرحواره‌های ناکارآمد، می‌بایست به متغیرهایی که در شکل‌دهی شخصیتی نوجوانان ایفای نقش می‌کنند، توجه نمود. در این بین جرأت‌مندی^{۱۱} یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین مهارت‌های اجتماعی^{۱۲} است که بخشی از مفهوم طیف گسترده‌ای از مهارت‌های رفتاری و بین‌فردی^{۱۳} را تشکیل می‌دهد (فتیحی و همکاران، ۱۳۹۸). جرأت‌مندی در واقع توانایی افراد در برقراری روابط بین‌فردی مناسب در تعاملات اجتماعی است و یکی از مهم‌ترین عوامل موثر در سلامت روان^{۱۴} است. جرأت‌مندی را می‌توان قلب ارتباط بین فردی دانست (مکارم و یوسفی، ۱۴۰۰). آثار جرأت‌مندی را می‌توان در رفتار، شناخت و احساسات مشاهده کرد. از دیدگاه رفتاری، جرأت‌مندی ویژگی یا مهارتی است که توانایی بیان مستقیم احساسات، خواسته‌ها، نیات و اهداف را نشان می‌دهد. علاوه بر این، جرأت‌مندی افراد را در تجربه موفق ارتباطات بین‌فردی توانمند می‌کند (رامادهان، کلیات و واردانی^{۱۱}، ۲۰۱۹). از نظر عاطفی، افراد جرأت‌مند می‌

8. Vieira, Kuss, Griffiths

9. Tariq, Quayle, Lawrie, Reid, Chan

10. Calvete

۱. Assertiveness

۲. social skills

۳. behavioral and interpersonal skills

۴. mental health

11. Ramadhan, Keliat, Wardani

1. Foulkes

2. Rice

3. Trent

4. Meiting, Hua

5. Jones, Foli

6. ineffective schemas

7. Froböse, Cools

چه موقع آنها را تجربه می‌کنند و چگونه آنها را بیان می‌نمایند، تأثیر می‌گذارد و این فرآیند مدیریت هیجان به صورت ساختار وسیعی در نظر گرفته می‌شود که تعدادی از فرآیندهای تنظیمی خصیصه‌های زیربنایی و اساسی هیجان‌ات مثل واکنش‌پذیری فیزیولوژیایی، اجتماعی، رفتاری، فرایندهای شناختی و نیز تنظیم تجربه هیجان‌ات را در خود جای می‌دهد (وارد-سیاسکی و همکاران، ۲۰۱۸). مدیریت هیجانی می‌تواند بعنوان مکانیسمی که افراد بواسطه آن (دانسته یا ندانسته) هیجان‌اتشان را برای رسیدن به پیامد مورد نظر تغییر می‌دهند، تعریف شود (هریویک و همکاران، ۲۰۱۸).

با توجه به پیامدهای نامطلوب طرحواره‌های ناکارآمد در دوره نوجوانی و نقش مخرب آن در سلامت روانی-هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین تأثیرات گسترده جراتمند بر روند زندگی فردی، اجتماعی و شغلی آینده نوجوانان و خانواده آنها و نظر به اینکه این فرآیند می‌تواند زندگی شخصی و خانوادگی نوجوانان را با تغییر جدی مواجه سازد، ضروری است اقدامات مقتضی برای بهبود مولفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و ارتباطی این افراد صورت گیرد. این اساس به کارگیری روش‌های درمانی روان‌شناختی مناسب که منجر به بهبود قدرت روان‌شناختی آنها شود، اجتناب‌ناپذیر است. حال با توجه به خلا پژوهشی مبنی بر عدم انجام پژوهشی مشابه، مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی نوجوانان دوره دوم متوسطه بود.

روش کار

پژوهش حاضر کاربردی از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را نوجوانان دوره متوسطه دوم مدرسه فاطمه الزهرا منطقه برخوردار در شش ماه اول سال ۱۴۰۲ تشکیل دادند که تعداد آنان برابر با ۳۲۵ نفر بود. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. هدفمندی نمونه‌گیری پژوهش

توانند احساسات مثبت و منفی خود را بدون اضطراب و عصبانیت غیر ضروری بیان کنند (کورم، هورنزک و تاتار^۱، ۲۰۱۲). افراد جراتمند به دور از تهدید و رقابت مستقیم و آشکارا ارتباط برقرار می‌کنند و گفتگو را به شیوه‌ای مثبت و مفید هدایت می‌کنند (پرتو^۲، ۲۰۱۱). جراتمندی با تفاسیر شناختی از جهان اجتماعی، از جمله دیدگاه فرد نسبت به خود و دیگران و تعاملات بین این دو، مرتبط است (واگوس^۳، ۲۰۰۹). تاکنون روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی برای نوجوانان به کار گرفته شده است. یکی از روش‌های موثر آموزش مدیریت هیجانی^۴ است. نتایج پژوهش تقی‌پور، بشرپور، حاجلو و نریمانی (۱۴۰۰)؛ ضابط، کرمی و یزدان‌بخش (۱۴۰۰)؛ علی دوستی، جنگی و شجاعی فر (۱۳۹۹)؛ اسماعیلی شاد، هاشمیان نژاد، غضبان‌زاده و حاتمی‌پور (۱۳۹۹)؛ مالسزا^۵ (۲۰۱۹)؛ بنفر، باردین و کلامس^۶ (۲۰۱۸) و هریویک، اپیالا، کاتاپان، واتر، جانک و برال^۷ (۲۰۱۸) مویید این ادعاست. این در حالی است که نتایج پژوهش کینی، بارخوس و کلامپ^۸ (۲۰۱۹)؛ کیروان، اسونسون، پیکت و پارخیل^۹ (۲۰۱۹) و وارد-سیاسکی، وینر، دراپا و نادورف^{۱۰} (۲۰۱۸) حاکی از تأثیر معنادار آموزش مبتنی بر هیجان بر اضطراب، افسردگی و آشفتگی‌های روان‌شناختی و هیجانی است. می‌توان گفت از مهم‌ترین مدل‌ها در خصوص نقش سیستم‌های عصبی در کنترل هیجان، راهبردهای مدیریت هیجان است. به بیان دیگر این دسته از مدل‌ها در تنظیم کنش‌های هیجانی به فرایندهای گوناگون شناختی موثر روی می‌آورند. مدیریت اطلاعات برانگیخته شده هیجانی توسط راهبردهای شناختی هشیار را می‌توان «تنظیم هیجان» تعریف نمود (کیروان و همکاران، ۲۰۱۹). فرآیندهای مدیریت هیجان افراد، بر دریافت و ادراک اینکه چه هیجان‌اتی را تجربه می‌کنند،

1. Korem, Horenczyk, Tatar

2. Parto

3. Vagos

4. emotional management training

5. Malesza

6. Benfer, Bardeen, Clauss

7. Herwig, Opialla, Cattapan, Wetter, Jäncke, Brühl,

8. Kinney, Burkhouse, Klumpp

9. Kirwan, Svenson, Pickett, Parkhill

10. Ward-Ciesielski, Winer, Drapeau, Nadorff

دهنده همسانی درونی پرسشنامه است و ضریب پایایی به دست آمده توسط آنها در جامعه غیربالیینی بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۲ بود. در ایران حمیدپور، دولتشاهی، شهپاز و دادخواه (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه را با آلفای کرونباخ برای تمامی خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ و همسانی درونی آن ۰/۹۴ گزارش کردند. صدوقی و آگیلار وفایی (۱۳۸۷) نیز همسانی درونی خرده‌مقیاس‌ها را بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ و نمره کل مقیاس را ۰/۹۴ گزارش کردند. در پژوهش آریانفر و پورشهریاری (۱۳۹۶) برای بررسی پایایی پرسشنامه طرحواره‌های ناکارآمد در زمینه بریدگی / طرد از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ در آن پرسشنامه نیز ۰/۹۶ به دست آمد. پایایی خرده‌مقیاس‌ها پرسشنامه حاضر در این پژوهش به وسیله ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ محاسبه شد.

پرسشنامه جرأت‌مندی (AQ): پرسشنامه جرأت‌مندی توسط گمبریل و ریچی^۵ (۱۹۷۵) ساخته شده و دارای ۴۰ سوال می‌باشد. این پرسشنامه دارای طیف لیکرت شش درجه‌ای است که از ۱ تا ۶ نمره گذاری می‌شود. نمره کمتر نشان دهنده جرات‌ورزی بالا و نمره بالاتر نشان دهنده جرات‌ورزی کمتر است. نقطه برش در این پرسشنامه ۱۲۰ است: نمره بین ۴۰ تا ۸۰ نشان دهنده سطح بالای شجاعت، نمره بین ۸۰ تا ۱۲۰ نشان دهنده سطح متوسط شجاعت و نمره بالاتر از ۱۲۰ نشان دهنده سطح پایین شجاعت در یک شخص می‌باشد. گمبریل و ریچی (۱۹۹۵) معتقدند که از نظر پایایی، همبستگی بالایی بین گویه‌های بین آزمون وجود دارد. روایی فاکتوریل گویه‌های مختلف آزمون اصلی بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۰ گزارش شده است و ضریب پایایی این آزمون ۰/۸۱ است. روایی این آزمون توسط کارشناسان دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی علامه طباطبایی و دانشگاه اصفهان در سال‌های ۷۴-۱۳۷۳ بررسی و روایی

حاضر بدین صورت بود که ابتدا از دانش‌آموزان آزمون جرات‌مندی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه اخذ و ۳۰ نفر از افرادی که پایین‌ترین نمرات جرات‌مندی و بالاترین نمرات طرحواره‌های ناسازگار اولیه را کسب نمودند، انتخاب و به تصادف در گروه‌های آزمایش و گواه جایگزین شدند (۱۵ نوجوان در گروه آزمایش و ۱۵ نوجوان در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره پایین در پرسشنامه جرات‌مندی، کسب نمره بالا در پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه، اعلام رضایت و آمادگی جهت شرکت در پژوهش و برخورداری از سلامت جسمی با بررسی پرونده تحصیلی بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه، حضور نامنظم در جلسات درمان، عدم همکاری با پژوهشگر و دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. جهت رعایت اخلاق پژوهشی رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم چنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، در صورت تمایل این مداخلات را دریافت خواهند کرد.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه طرحواره‌های ناکارآمد (ISQ):^۱ پرسشنامه طرحواره‌های ناکارآمد توسط یانگ و براون^۲ (۱۹۹۹) از فرم اصلی پرسشنامه ۲۰۵ سوالی طراحی شده است که دارای ۷۵ گویه است و ۱۵ طرحواره ناکارآمد را اندازه‌گیری می‌کند. هر یک از ۷۵ عبارت این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً غلط (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۶) درجه بندی شده است. امتیاز هر فرد در هر طرح با جمع نمرات ۵ سوال مربوط به آن طرح به دست می‌آید که در هر طرح از ۶ تا ۳۶ متغیر است. نمرات بالا نشان دهنده وجود بیشتر طرحواره‌های ناسازگار اولیه در فرد است. اشمیت^۳ و همکاران (۱۹۹۵) برای هر طرحواره، ضریب آلفا در محدوده ۰/۸۳ تا ۰/۹۶ به دست آمد که نشان

1. Ineffective Schemas Questionnaire

2. Young and Brown

3. Schmidt

4. Assertiveness Questionnaire

5. Gambrell and Richie

محتوایی آن تأیید شد. پایایی پرسشنامه حاضر در این پژوهش به وسیله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، نوجوانان انتخاب شده (۳۰ نوجوان) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند (۱۵ نوجوان در گروه آزمایش و ۱۵ نوجوان در گروه گواه). نوجوانان حاضر در گروه آزمایش مداخلات مربوط به آموزش مدیریت هیجانی را در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای طی ۸ هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه دریافت نمودند. این در حالی است که نوجوانان حاضر در گروه گواه مداخله حاضر را در طول فرایند اجرایی پژوهش دریافت نکردند. جهت رعایت اخلاق

پژوهشی رضایت نوجوانان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به نوجوانان حاضر در گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، در صورت تمایل این مداخلات را دریافت خواهند کرد. علاوه بر این به نوجوانان حاضر در هر دو گروه اعلام شد که نیازی به درج مشخصات شناسنامه‌ای نیست و نتایج پژوهش به صورت بی‌نام منتشر می‌شود. پروتکل واقعیت‌درمانی مبتنی بر تئوری انتخاب برگرفته از پروتکل گلاسر (۲۰۱۳) است که در پژوهش عبدالله زاده (۱۳۹۹) و نخبه زعیم (۱۳۹۹) برای جامعه آماری نوجوانان مورد استفاده قرار گرفت و اثربخشی آن تأیید شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مدیریت هیجانی (گراس، ۲۰۰۷)

<p>جلسه اول: آشنایی</p> <p>دستور جلسه:</p> <p>۱- آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه مشاوره و اعضا</p> <p>۲- اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی</p> <p>۳- بیان منطق و مراحل مداخله</p> <p>۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه</p> <p>تکلیف داخل جلسه: انجام تمریناتی با هدف آشنایی با یکدیگر</p> <p>تکلیف خارج از جلسه: تمرکز روی رخدادهای هیجانی که خارج از جلسه برای هر فرد اتفاق می‌افتد، ثبت رخداد</p> <p>بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه‌ی خاص خود نسبت به این جلسه</p> <p>جلسه دوم: انتخاب موقعیت</p> <p>هدف: ارائه آموزش هیجانی</p> <p>دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و دراز مدت هیجان‌ها</p> <p>تکلیف داخل جلسه: تجربه‌ی حالت‌های هیجانی</p> <p>تکلیف خارج از جلسه: ثبت تجربه‌های هیجانی افراد با توجه به ابعاد چندگانه‌ی هیجان، توسط هر عضو گروه</p> <p>بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه‌ی خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین</p> <p>جلسه سوم: انتخاب موقعیت</p> <p>هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا</p> <p>دستور جلسه:</p> <p>۱- خود - ارزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی خود</p> <p>۲- خود - ارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی در فرد</p> <p>۳- خود - ارزیابی با هدف شناسایی راهبردهای تنظیمی</p>

تکلیف داخل جلسه: تکمیل فرم خود - ارزیابی پاسخ های هیجانی و فرم آسیب پذیری هیجانی، تهیه و درجه بندی درست مهارت های فردی برای تسکین و تنظیم هیجان ها.

تکلیف خارج از جلسه: تکمیل فرم آسیب پذیری هیجانی و گزارش های روزانه هیجان ها

بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه ی خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین

جلسه چهارم: اصلاح موقعیت

هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده ی هیجان

دستور جلسه:

الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب

ب) آموزش راهبرد حل مسئله

ج) آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)

تکلیف داخل جلسه: فهرست کردن اهداف فردی، اجتماعی و رابطه ای، بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت های فردی و بین فردی که

باید بهبود یابند و تهیه ی فهرستی از فعالیت های مثبت. آموزش مهارت های مورد نیاز برای حل مشکلات بین فردی

تکلیف خارج از جلسه: انجام یک فعالیت مثبت در هر روز بر طبق فهرست اهداف، اقدام برای حل و فصل مشکلات بین فردی

بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه ی خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین

جلسه پنجم: گسترش توجه

هدف: تغییر توجه

دستور جلسه:

(۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی

(۲) آموزش توجه

تکلیف داخل جلسه: ایجاد و بازسازی حالت های هیجانی در جلسه تمرین مهارت های گسترش توجه و توجه انتخابی از طریق دیدن، شنیدن، بویایی و

تحریک حس لامسه.

تکلیف خارج از جلسه: توقف نشخوار فکری و انجام مهارت های تغییر توجه در خارج از جلسه بازخورد؛ بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد

تجربه ی خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین

جلسه ششم: ارزیابی شناختی

هدف: تغییر ارزیابی های شناختی

دستور جلسه: (۱) شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی (۲) آموزش راهبرد بازاریابی

تکلیف داخل جلسه: تکمیل لیست ارزیابی های غلط، شناسایی این ارزیابی ها و پیامدهای هیجانی آن و تمرین راهبرد در ارزیابی

تکلیف خارج از جلسه: شناسایی ارزیابی های غلط و پیامدهای هیجانی آن و استفاده از راهبرد بازاریابی زندگی واقعی.

بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه ی خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین

جلسه هفتم: تعدیل پاسخ

هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان

دستور جلسه: (۱) شناسایی میزان و نحوه ی استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن

(۲) مواجهه

(۳) آموزش ابراز هیجان

(۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی

(۵) آموزش تخلیه هیجان آرمیدگی و عمل معکوس

تکلیف داخل جلسه: ایجاد و بازسازی حالت های هیجانی در جلسه بررسی پیامدهای راهبرد بازداری، بررسی دلایل اجتناب هیجانی و رفع موانع

مواجهه با هیجان ها، تمرین مهارت های ابراز احساس، تمرین مهارت های پاسخ های عضلانی با حالت هیجانی از طریق به کار بردن تمرینات

ریلاکسیشن، تخلیه هیجانی و معکوس **تکلیف خارج از جلسه:** انجام مهارت های ابراز هیجان و تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه های

هیجان

بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه‌ی خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین**جلسه هشتم:** ارزیابی و کاربرد**هدف:** ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد**دستور جلسه:**

(۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی

(۲) کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه

(۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف

تکلیف داخل جلسه: تهیه فهرست و درجه بندی اهداف فردی و گروهی و تعیین راهبردهای عملی برای کاربرد مهارت‌ها**تکلیف خارج از جلسه:** برنامه ریزی و اجرای مراحل اقدام که توسط خود افراد تعیین شده**بازخورد:** انجام یک ارزیابی کیفی از کل برنامه به صورت کتبی و نظرخواهی از اعضا و در پایان اجرای پس آزمون.

نوجوانان دوره دوم متوسطه استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

میانگین و انحراف استاندارد طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها و همچنین از تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی معناداری اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه طرحواره‌های ناکارآمد گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه گواه		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
محرومیت هیجانی	پیش آزمون	80/11	96/2	27/11	43/2
	پس آزمون	33/11	77/2	67/8	61/2
رها شدگی / بی‌ثباتی	پیش آزمون	40/11	02/3	53/11	00/3
	پس آزمون	33/11	18/3	07/9	31/3
بی‌اعتمادی / بدرفتاری	پیش آزمون	20/11	49/3	33/11	92/2
	پس آزمون	73/10	55/2	33/8	61/2
انزوای اجتماعی	پیش آزمون	40/13	80/2	87/11	90/2
	پس آزمون	47/11	61/2	53/10	46/3

72/2	67/11	31/3	60/11	پیش آزمون	نقص / شرم
56/2	53/8	52/2	07/11	پس آزمون	
18/3	87/10	05/3	00/11	پیش آزمون	شکست
52/2	27/8	91/2	80/10	پس آزمون	
63/2	27/13	81/2	27/12	پیش آزمون	وابستگی / بی کفایتی
04/3	87/8	70/3	87/12	پس آزمون	
84/2	07/11	06/3	27/11	پیش آزمون	آسیب پذیری در برابر ضرر
01/3	93/9	98/2	20/11	پس آزمون	
06/3	27/11	73/2	20/11	پیش آزمون	گرفتار
15/3	73/7	92/2	60/12	پس آزمون	
03/3	73/11	64/2	53/11	پیش آزمون	اطاعت
63/2	27/10	86/2	20/11	پس آزمون	
00/3	53/11	09/3	53/11	پیش آزمون	ایثارگری
64/2	67/9	54/3	60/11	پس آزمون	
68/2	20/11	60/2	27/11	پیش آزمون	بازداری هیجانی
61/2	87/9	21/3	00/11	پس آزمون	
11/3	67/11	61/2	40/11	پیش آزمون	معیار های سرسختانه
69/2	07/9	70/2	20/11	پس آزمون	
10/3	73/12	20/3	27/11	پیش آزمون	استحقاق
54/3	87/9	36/2	87/11	پس آزمون	
07/3	40/11	89/2	73/10	پیش آزمون	خویشتن داری
24/2	20/7	05/2	73/10	پس آزمون	
13/12	۱۷۴/۴۰	20/9	۱۷۲/۸۷	پیش آزمون	نمره کل
67/11	۱۵۴/۸۷	44/12	۱۷۱/۰۰	پس آزمون	

پس آزمون آن ۱۵۴/۸۷ حساب شده است. در گروه گواه، میانگین نمرات پس آزمون کمتر از پیش آزمون بود یا تغییری کم داشت. همان طور که مشاهده می‌کنید تفاوت چشم‌گیری بین میانگین نمرات مولفه‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش-آزمون مشاهده نمی‌شود.

نتیجه جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش در مولفه‌های طرحواره‌های ناکارآمد کمتر از میانگین نمرات پیش آزمون می‌باشد. میانگین نمرات در نمره کل طرحواره‌های ناکارآمد در گروه گواه در مرحله پیش آزمون ۱۷۲/۸۷ و در مرحله پس آزمون ۱۷۱ برآورد گردید؛ همچنین میانگین نمرات پیش آزمون گروه آزمایش ۱۷۴/۴۰ و نمرات

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در پیش آزمون و پس آزمون پرسشنامه جراتمندی گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه گواه		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
درجه ناراحتی	پیش آزمون	۳۴/۸۷	۱۲/۲۱	۳۳/۱۳	۷/۸۶
	پس آزمون	۳۳/۴۷	۹/۵۷	۴۲/۷۳	۹/۹۶
احتمال پاسخ	پیش آزمون	۳۶/۲۷	۱۲/۰۲	۳۴/۸۷	۹/۰۶
	پس آزمون	۳۷/۲۰	۱۰/۰۷	۴۴/۶۷	۹/۴۹
جراتمندی	پیش آزمون	۷۱/۱۳	۲۲/۴۳	۶۸/۰۰	۱۲/۸۳
	پس آزمون	۷۰/۶۷	۱۸/۳۱	۸۷/۴۰	۱۳/۵۰

پیگیری برقرار است ($p > 0.05$). همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی رعایت شده است ($p > 0.05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی) معنادار نبوده است ($p > 0.05$).

نتیجه جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون جراتمندی گروه آزمایش بیشتر از نمرات پیش آزمون می‌باشد. در گروه گواه، میانگین نمرات پس آزمون کمتر از میانگین نمرات پیش آزمون بود. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون کوواریانس چندمتغیری، پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس بر نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	سطح معنادار	مجذور اتا	توان آزمون
طرحواره‌های ناکارآمد	پیش آزمون	۱۵۴/۴۳	۱	۱۵۴/۴۳	۱/۰۹	۰/۳۱	۰/۰۴	۰/۱۷
	گروه	۸۶۸۶/۰۳	۱	۸۶۸۶/۰۳	۶۱/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱/۰
جراتمندی	پیش آزمون	۲۱۱/۴۹	۱	۲۱۱/۴۹	۰/۸۶	۰/۳۶	۰/۰۳	۰/۱۵

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، در از بین متغیرهای متغیر ارائه شده، تفاوت در میانگین نمرات منبع گروه آزمودنی‌ها در طرحواره‌های ناکارآمد ($F= ۶۱/۴۹$) و در متغیر جراتمندی ($F= ۸/۲۱$) بین گروه آزمایش و گروه گواه پس از حذف اثرات پیش آزمون معنادار است. مجذور اتا (اندازه اثر) بیانگر آن است که ۷۰ درصد از تفاوت‌های طرحواره‌های ناکارآمد و ۲۴ درصد از تفاوت‌های جراتمندی در پس آزمون به تفاوت بین دو گروه مربوط و برای متغیر مستقل (آموزش مدیریت هیجان) به حساب آمده است. با توجه به این نتایج می‌توان گفت آموزش مدیریت هیجان بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی دانش آموزان مقطع متوسطه تاثیر معنی داری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی نوجوانان دوره دوم متوسطه انجام گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی نوجوانان دوره دوم متوسطه تاثیر داشته و توانسته منجر به کاهش طرحواره‌های ناکارآمد و بهبود جراتمندی این نوجوانان شود. یافته اول پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد نوجوانان با نتایج پژوهش تقی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر حساسیت اضطرابی و نگرانی زنان مبتلا به اختلال پانیک؛ با یافته اسماعیلی شاد و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر تاثیر آموزش مدیریت هیجانی بر هوش معنوی، نگرانی سلامتی و دیسترس روانشناختی در زنان مبتلا به افسردگی؛ با گزارش علی دوستی، جنگی و شجاعی فر (۱۳۹۹) مبنی بر اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر مبنای مدل گراس بر تنظیم هیجان، اضطراب و افسردگی مدران دارای فرزند کم توان ذهنی؛ و با کاوش لی و همکاران (۲۰۱۹) و کرایچ و گرانفسکی (۲۰۱۹) مبنی بر اثر مداخله گروهی مدیریت هیجانی بر کاهش اضطراب و استرس همسو بود.

در تبیین یافته حاضر مبنی اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد نوجوانان باید گفت مدیریت هیجانی به معنای کاهش و کنترل هیجان‌های منفی و روش استفاده مثبت از هیجان‌ها است (لی و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین آموزش مدیریت هیجانی سبب می‌شود تا افراد در بیان هیجان‌اتشان در برابر توقعات محیطی هشیارانه و ناهشیارانه تعدیل ایجاد نمایند (کرایچ و گرانفسکی، ۲۰۱۹). بر این اساس آموزش مدیریت هیجانی باعث می‌گردد نوجوانان، بر روی نوع، زمان و چگونگی تجربه هیجان و بیان آن، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری و تجربی و یا جسمانی هیجان‌ها تغییراتی را اعمال نمایند. این فرایند باعث می‌شود تا آنها از بروز هیجان‌ات منفی آنی و شتاب‌زده که می‌تواند به تشدید مشکلات در سلامت روان منجر شود، خودداری نمایند که این فرایند می‌تواند به مرور منجر به شکل‌گیری هیجان مثبت، بهبود سلامت روان، کاهش اضطراب (به عنوان هیجانی منفی) و در نتیجه کاهش علائم طرحواره‌های ناکارآمد نوجوانان شود. همچنین باید اشاره کرد، افراد در مواجهه با شرایط استرس‌زا از راهبردهای مختلفی از جمله نشخوار فکری، سرزنش خود، سرزنش دیگران و تلقی فاجعه-آمیز استفاده می‌کنند (بنفر و همکاران، ۲۰۱۸). در این فرایند نیز آموزش مدیریت هیجانی سبب می‌شود تا نوجوانان آموزش دیده، با بکارگیری راهبردهای خودتنظیم‌گری از بازاریابی، نشخوار فکری و خوداظهاری منفی جلوگیری کرده و تلاش نمایند تا رابطه درون‌فردی و بین‌فردی خود را با بکارگیری هیجان‌ات و برداشت‌های مثبت از دیگر جنبه‌های زندگی شخصی و اجتماعی، گسترش داده و با برقراری روابط سازنده مبتنی بر هیجان‌ات مثبت، سبب شود تا از آرامش روانی و هیجانی بالاتری برخوردار شود. کسب آرامش روانی و درونی نیز می‌تواند به کاهش طرحواره‌های ناکارآمد نوجوانان بینجامد. علاوه بر این آموزش مدیریت هیجانی با هماهنگ کردن فرآیندهای ذهنی، زیستی و انگیزشی سبب بهبود رابطه فرد با متغیرهای اثرگذار بر سلامت روان می‌شود (لی و همکاران، ۲۰۱۹). این فرایند می‌بایست از طریق تجهیز افراد با پاسخ‌های هیجانی ویژه و

کارآمد مناسب با مسائل ایجاد شود. بر این اساس وقتی نوجوانان به دلیل پاسخ‌های هیجانی و روانی مربوط به تحولات روانی دوره نوجوانی با آسیب‌های روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی مواجه می‌شوند، با آموزش مدیریت هیجانی بتوانند پاسخ‌های ویژه و کارآ، در فرایند شناختی خود ایجاد کنند، به شکل طبیعی بهتر می‌توانند این چالش‌ها را به شکل بهنجار حل کنند. در نتیجه آنان با کسب مهارت‌های ذکر شده، به شکل بهتری می‌توانند چالش‌های خود را حل نموده و بر اساس آن، در دیگر متغیرهای مرتبط با سلامت روان همچون طرحواره‌های ناکارآمد نیز تغییراتی ایجاد کنند.

یافته دوم پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر جراتمندی نوجوانان با نتایج پژوهش عسگری و متینی (۱۳۹۹) مبنی بر تاثیر آموزش مدیریت هیجانی به بر تکانشگری دانشجویان؛ با کاوش هریویک و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر نقش مدیریت هیجانی در بروز افسردگی؛ با نتایج پژوهش کیروان، پیکت و جارت (۲۰۱۷) مبنی بر تاثیر مدیریت هیجانی در بروز اضطراب؛ و با گزارشات وارد-سیساکسکی و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر نقش مدیریت هیجانی در بروز مشکلات فیزیولوژیکی و خواب همسو بود. در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر جراتمندی نوجوانان باید گفت هیجان و مدیریت هیجانی با هماهنگی کردن فرآیندهای ذهنی، زیستی و انگیزشی موجب می‌شود وضعیت فرد با محیط تثبیت شده و ضمن تجهیز وی با پاسخ‌های ویژه و کارآمد مناسب با مسائل (کیروان، پیکت و جارت، ۲۰۱۷) می‌تواند ادراک افراد از فعل و انفعالات فیزیولوژیک را تحت تاثیر قرار داده و از این طریق علائم آسیب روانی و هیجانی رت کاهش داده و در نتیجه منجر به بهبود جراتمندی نوجوانان شود. علاوه بر این آموزش مدیریت هیجانی سبب کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانات می‌شود (وارد-سیساکسکی و همکاران، ۲۰۱۸). بر این اساس آموزش مدیریت هیجانی، راهبردهای فتاری و هیجانی آگاهانه و غیر آگاهانه‌ای را به نوجوانان می‌آموزد که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی بکار برده می‌شود.

پاسخ‌های هیجانی اطلاعات مهمی درباره تجربه فردی فراهم می‌کند. با این اطلاعات افراد یاد می‌گیرند، که در مواجهه با هیجانات منفی چه واکنشی نشان دهند، چگونه تجارب هیجانی آزار دهنده را مدیریت نمایند و چه راهکارهایی را در پاسخ به هیجانات بکار برند. توجه به این فرایندها می‌تواند این چنین رهنمون باشد که آموزش مدیریت هیجانی می‌تواند با آگاهی هیجانی، مدیریت و ابراز مناسب آن، زمینه‌ای را فراهم سازد که نوجوانان به میزان بیشتری از راهبردهای فعالانه حل مساله بهره جوید؛ بهره‌گیری از قدرت حل مساله نیز فرد را از اغراق‌سازی تفکرات جدا نموده و سبب می‌شود تا این افراد، در مواجهه با علائم آسیب روانی و هیجانی نیز ادراک خودپنداره قوی‌تری را از خود نشان داده و در نتیجه جراتمندی بالاتری را گزارش نمایند.

محدود بودن دامنه پژوهش به نوجوانان متوسطه دوم شهرستان بر خوار، وجود برخی متغیرهای کنترل نشده همانند وضعیت خانوادگی والدین و نوجوانان، وضعیت مالی خانواده‌ها، تعداد فرزندان و موقعیت اجتماعی آنها و عدم بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی (به دلیل شرایط خاص جامعه آماری) از محدودیت‌های این پژوهش بود؛ بنابراین توصیه می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این تحقیق در سایر شهرها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر گروه‌ها (همانند نوجوانان دارای اختلالات رفتاری درونی و برونی‌سازی شده و...)، با کنترل عوامل ذکر شده و روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش مدیریت هیجانی بر طرحواره‌های ناکارآمد و جراتمندی نوجوانان دوره دوم متوسطه، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود آموزش مدیریت هیجانی طی کارگاهی تخصصی به مشاوران و درمان‌گران تخصصی نوجوانان در مراکز مشاوره آموزش و پرورش، متخصصان مراکز مشاوره سطح شهر و همچنین مشاوران مدارس ارائه داده شود تا آنها با به‌کارگیری این الگوی درمانی برای نوجوانان، جهت کاهش طرحواره‌های ناکارآمد و بهبود جراتمندی آنان گامی عملی بردارند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد بود. بدین وسیله از تمام نوجوانان حاضر در پژوهش و مسئولان آموزش و پرورش شهرستان برخوردار که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

منابع

- اسماعیلی شاد، ب.، هاشمیان نژاد، ف.، غضبان‌زاده، ر.، حاتمی‌پور، خ. (۱۳۹۹). بررسی تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر هوش معنوی، نگرانی سلامتی و دیسترس روانشناختی در زنان مبتلا به افسردگی. پژوهش پرستاری، ۱۵(۲)، ۸۴-۹۵.
- تقی‌پور، ب.، بشرپور، س.، حاجلو، ن.، نریمانی، م. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت اضطرابی و نگرانی زنان مبتلا به اختلال پانیک. مطالعات روان‌شناختی، ۱۷(۱)، ۱۴۵-۱۶۰.
- ضابط، م.، کریمی، ج.، یزدان‌بخش، ک. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر اجتناب تجربی زنان مبتلا به اختلال وسواس های فکری-عملی. مطالعات روان‌شناختی، ۱۷(۱)، ۱۲۹-۱۴۴.
- علی دوستی، ف.، جنگی، ف.، شجاعی‌فر، ش. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر مبنای مدل گراس بر تنظیم هیجان، اضطراب و افسردگی مادران دارای فرزند کم توان ذهنی. روانشناسی خانواده، ۷(۱)، ۶۹-۸۰.
- فتحی، آ.، شریفی رهنمو، س.، احمدزاده سرای، ح.، شریفی رهنمو، م.، و حاجی زاده، ح. (۱۳۹۸). رابطه تنظیم هیجانی و جرأت مندی با میزان بهزیستی روان‌شناختی دانش آموزان متوسطه (مورد مطالعه: دانش آموزان متوسطه شهرستان هریس). توسعه حرفه ای معلم، ۱۴(۱)، ۶۱-۷۵.
- مکارم، م.ع.، و یوسفی، ز. (۱۴۰۰). اثربخشی گروه درمانی روان‌نمایشگری بر جرات مندی، پذیرش بی قید و شرط خود و روحیه قدردانی در افراد دارای معلولیت جسمی-حرکتی: یک مطالعه نیمه آزمایشی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۲۰(۶)، ۶۸۱-۶۹۶.
- Benfer, N. , Bardeen, J. R. , Clauss, K. (2018). *Experimental manipulation of emotion regulation self-efficacy: Effects on emotion regulation ability, perceived effort in the service of regulation, and affective reactivity. Journal of Contextual Behavioral Science, 10: 108-114.*
- Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: Contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse & Neglect, 37(4), 735-746.*
- Foulkes, L., Leung, J.T., Fuhrmann, D., Knoll, L.J., & Blakemore, S.J. (2018). Age differences in the prosocial influence effect. *Developmental science, 21(4), 1-9.*
- Froböse, M.I., Cools, R. (2018). *Chemical neuromodulation of cognitive control avoidance. Current Opinion in Behavioral Sciences, 22, 121-127.*
- Herwig, U., Opialla, S., Cattapan, K., Wetter, T.C., Jäncke, L., Brühl, A.B.(2018). Emotion introspection and regulation in depression. *Psychiatry Research: Neuroimaging, 277, 7-13.*
- Jones, C.M., Foli, K.J. (2018). Maturity in Adolescents with Type 1 Diabetes Mellitus: A Concept Analysis. *Journal of Pediatric Nursing, 42, 73-80.*
- Kinney, K.L., Burkhouse, K.L., Klumpp, H.(2019). Self-report and neurophysiological indicators of emotion processing and regulation in social anxiety disorder. *Biological Psychology, 142, 126-131.*
- Kirwan, M., Svenson, D.W., Pickett, S.M., Parkhill, M.R.(2019). Emotion regulation as a mediator between sleep quality and interpersonal aggression. *Personality and Individual Differences, 148, 32-37.*
- Korem, A., Horenczyk, G., Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescence, 35(4), 855-862.*

- Malesza, M. (2019). Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 144, 56-60.
- Meiting, L., Hua, W. (2020). The dark side of white lies: Parenting by lying in childhood and adolescent anxiety, the mediation of parent-child attachment and gender difference. *Children and Youth Services Review*, 119, 105-110.
- Parto, M. (2011). Problem solving, self- efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 644-648.
- Ramadhan, I., Keliat, B.A., Wardani, I.Y. (2019). Assertiveness training and family psychoeducational therapies on adolescents mental resilience in the prevention of drug use in boarding schools. *Enfermería Clínica*, 29(2), 326-330.
- Rice, F., Riglin, L., Lomax, T., Souter, E., Potter, R., Smith, D.J., Thapar, A.K., Thapar, A. (2019). Adolescent and adult differences in major depression symptom profiles. *Journal of Affective Disorders*, 243, 175-181.
- Tariq, A., Quayle, E., Lawrie, S.M., Reid, C., Chan, S.W.Y. (2021). Relationship between Early Maladaptive Schemas and Anxiety in Adolescence and Young Adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 295, 1462-1473.
- Trent, E.S., Viana, A.G., Raines, E.M., Woodward, E.C., Storch, E.A., Zvolensky, M.J. (2019). Parental threats and adolescent depression: The role of emotion dysregulation. *Psychiatry Research*, 276, 18-24.
- Vieira, C., Kuss, D.J., Griffiths, M.D. (2023). Early maladaptive schemas and behavioural addictions: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 105, 1023-1029.
- Ward-Ciesielski, E.F., Winer, E.S., Drapeau, C.W., Nadorff, M.R. (2018). Examining components of emotion regulation in relation to sleep problems and suicide risk. *Journal of Affective Disorders*, 241, 41-48.

Original Article

The Effectiveness of Emotional Management Training on Ineffective Schemas and Assertiveness of Adolescents in the Second Year of High School

Received: 05/06/2023 - Accepted: 19/07/2023

Maryam sadat fazelzadeh dezfoli¹
Mahmood Zare Jamalabadi^{2*}
Mohsen Saeidmanesh³

¹ *Ma of child and adolescent clinical psychology, Science and art university, Yazd, Iran*

² *Assistant Professor, Farhangian University, Yazd, Iran. (Author)*

³ *Associate Professor, University of Science and Art, Yazd, Iran*

Email: zaremahmoud059@gmail.com

Abstract

Introduction: The developmental period of adolescence is usually associated with changes in mental and emotional conditions. Based on this, the present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of emotional management training on ineffective schemas and assertiveness of adolescents in the second year of high school.

Methods: The current study was a semi-experimental application with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the present study was formed by the adolescents of the second secondary school of Fatemeh Al-Zahra School in Borkhar region in the first six months of 2023, and their number was equal to 325 people. In order to carry out the present study, 30 adolescent were selected by the purposeful sampling method and randomly assigned to experimental and control groups (15 adolescent in the experimental group and 15 adolescent in the control group). The adolescents in the experimental group received eight sessions of emotional management training during eight weeks. The applied questionnaires in this study included Ineffective Schemas Questionnaire (ISQ) and Assertiveness Questionnaire (AQ). The data from the study were analyzed through Multivariate Covariance via SPSS23 statistical software.

Results: The results showed that emotional management training has had effect on ineffective schemas ($p < 0.0001$) and assertiveness ($p < 0.0001$) in adolescents in the second year of high school.

Conclusion: Based on the present results, emotional management training using techniques such as assessing emotional vulnerability, interpersonal skills training, changing cognitive evaluations and changing the behavioral and physiological consequences of emotion can be an efficient method to reduce ineffective schemas and used to improve adolescent assertiveness.

Keywords: emotional management training, ineffective schemas, assertiveness, adolescent