

Research Paper

The effects of psychological education in schema modes on academic emotions the students with emotional and behavioral disorders

Masumeh Nemati¹, Rahim Badri², Shahroz Nemati³, Ali Gharedaghi³

1. Ph.D Student in Educational Educational Science, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. Professor, Department Educational Science, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Educational Science, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Citation: Nemati M, Badri R, Nemati Sh, Gharedaghi A. The effects of psychological education in schema modes on academic emotions the students with emotional and behavioral disorders. J of Psychological Science. 2022; 21(114): 1163-1177.

URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1563-fa.html>



ORCID



doi [10.52547/JPS.21.114.1163](https://doi.org/10.52547/JPS.21.114.1163)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords: schema modes, academic emotions, emotional and behavioral disorders

Background: Emotional and behavioral disorders include a wide range of externalizing, internalizing, and low-functioning disorders (aggression, conduct disorder, depression and anxiety, agrophobia, schizophrenia, etc). that significantly negatively affect a range of educational, social, and cognitive functions in children and adolescents, including effective approaches to reducing and improving these problems; psychoeducational approaches are based on schema modes. Although several therapeutic interventions have improved these problems, there is a research gap in the impact of mentality-based psychological education for students with this disorder, especially in the field of academic emotions. Therefore, in this study, the question of whether teaching schema modes to students with emotional and behavioral disorders is effective in improving their academic emotions.

Aims: This study aimed to investigate the effectiveness of psychoeducational schema modes on improving students' academic emotions with behavioral and emotional disorders.

Methods: his was semi-experimental research with pre-test and post-test between-groups design. The statistical population included female students (14-15) with behavioral and emotional disorders. From which a sample of 50 people was selected by purposive sampling. Research tools included the Pekrun Academic Emotions Questionnaire (2002) and Schema Modes Training Package. Multivariate analysis of covariance was used to evaluate the results.

Results: The results showed that there was a significant improvement for the experimental group with an increase in positive academic emotions ($F = 1441.43, P < 0.05, \eta^2 = 0.96$) and a decrease in negative academic emotions ($F = 1957.47, p < 0.05, \eta^2 = 0.97$) compared to the control group.

Conclusion: Training schema modes to students with behavioral and emotional disorders, increasing positive academic emotions, and reducing negative academic emotions can improve their academic emotions and, therefore, positive changes in their academic performance.

Received: 17 Jan 2022
Accepted: 10 Mar 2022
Available: 23 Aug 2022

* **Corresponding Author:** Rahim Badri, Professor, Department Educational Science, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

E-mail: badri_rahim@yahoo.com

Tel: (+98) 9144051306

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

Behavioral and emotional disorders in children and adolescents range from impulsive to depressive and withdrawal behaviors divided into three groups: externalizing, internalizing, and low prevalence (Bryant and Smith, 2020).

Difficulty in recognizing, regulating, and controlling emotion is one of the basic characteristics of students with behavioral and emotional disorders (Aghaziarti, Boroujerdi, Badayat and Askari, 2020; Poulou, 2017). Increasing negative emotions such as shame, despair, and the prevalence of negative emotions in students with emotional and behavioral disorders has been confirmed in research in this field (Pekrun, 2006; Amani, Issa Nejad and Pashaabadi, 2019 and Stephen et al., 2017). If we consider emotions as the consequence of different thoughts and interpretations of a person in a particular situation, which in turn causes the formation of behaviors related to that situation (Pantridge and Shank, 2006), it will be evident that the interaction and influence of the three factors of cognition, emotion, and behavior are strong predictors of the individual's final responses to various stimuli (Kelasnes, 2016). This complexity of academic excitement is more apparent in students with emotional and behavioral disorders than in normal students. These students experience greater negative emotions than the teacher, the classroom, and learning and teaching in general (Habibzadeh, Beki, and Parzour, 2021). The role of schemas as a new approach in educational interventions and as a comprehensive therapy has positive results in reducing various behavioral, personality, and emotional problems. One of the main advantages of this approach is to consider the possibility of pathology in the deep layers of personality and cognition with a conceptual design called early maladaptive schemas. (Crawford, Roger, and Candlin, 2018; Pogh, 2015; Effat Avval, Mehdinejad and Janaabadi, 2019). Examining previous interventions with students with behavioral and emotional disorders is consistent with the schema therapy approach, because schemas are people's knowledge of themselves and the world that affects

how people interpret events. Personal interpretations or perceptions are an important source for the prevalence of emotional and behavioral disorders.

As Pekran (2007) in the model of academic emotions according to the assumptions of the theory of expectation-value emphasizes the four approaches of emotion regulation, including, emotional approach, cognitive evaluation approach, academic competency approach, and educational and social environment design approach, studies have confirmed the effectiveness of interventions based on cognitive assessments (expectations and attributions) and cognitive emotion regulation training in modulating and changing the academic emotions of students with emotional and behavioral disorders (Sattari, Pourshahriari, and Shokri, 2016; Maroofi, Sohrabi Fard, Hosseini and Karaei, 2018).

Method

This was a quasi-experimental research with pre-test and post-test design with a control group. The sampling method for selecting the participants from this community was as follows: first, among the cities of Tehran province, Islamshahr was selected as the study city using the sampling method available to the researcher. Fifty students diagnosed with EBD using Woodworth's (1920) questionnaire for behavioral and emotional disorders were assigned randomly into experimental and control groups.

A doctoral student in educational psychology taught the schema-based intervention package to the experimental group in 12 90-minute sessions. The effectiveness of schema content in studies that have been consistent with the present study has been confirmed in reducing behavioral and emotional disorders.

Results

Data were analyzed using multivariate analysis of covariance and SPSS software version 21. First, the descriptive findings of the research are presented, and the testing of hypotheses is presented. The mean and standard deviation of positive and negative academic emotions in students with behavioral emotional disorders are presented in Table (1). The results of Table 1 show an increase in the post-test scores of academic emotions in the experimental group

compared to the pre-test. Furthermore, in the variable of negative academic emotions, the post-test scores of the students in the experimental group are reduced. While in the control group, there is not much difference in the post-test scores of students

compared to their pre-test. This study aimed to increase positive academic emotions and reduce negative academic emotions of students with emotional and behavioral disorders.

Table 1. Descriptive Indicators (Mean and Standard Deviation)

variable	phase	Experimental group		Control group	
		M	SD	M	SD
Positive academical emotions variable	Pretest	115/94	11/78	116/08	8/20
	Posttest	197/20	8/72	115/68	6/84
Positive academical emotions	Pretest	379/61	23/26	383/96	23/3
	Posttest	165/56	16/8	383/44	24/97

In order to investigate these differences and eliminate the effect of pre-test, multivariate analysis of covariance was used. Due to the increase in the accuracy of statistical results, the main assumptions of the multivariate analysis of covariance test, including normality, were performed through the Shapiro-Wilk test, and it was found that the distribution is normal. Also, the Levin test was used

to investigate the assumption of variance equality of errors, and the results ($p > 0.05$) indicated that this assumption was met. Also, to investigate the homogeneity of the variance matrix, the covariance of Box's M test results at the level ($p > 0.05$) was not significant, indicating the homogeneity between the post-test data.

Table 2. Between Groups Comparison Using Multivariate Analysis of Covariance

Test	value	F	DF ₁	DF ₁	DF ₂	sig
Willk's Lambda	0/013	1706/04	2	2	45	0/000

As Table 3 shows, after performing multivariate analysis of covariance of academic emotions, it was found that the ratio of $F = 1706.04$ obtained at the level ($P > 0.05$) is significant. After confirming the differences in academic emotions in the two groups,

the multivariate analysis of covariance to compare the groups in terms of each of the variables of positive and negative academic emotions is presented in Table 3.

Table 3. Multivariate Analysis Of Covariance Of Dependent Variables

Source of change	variable	SS	MS	Df	F	sig	η^2
Group	Positive emotional academic	83070	83070	1	1441/43	0/000	0/96
Error		2650	57/63	46			
Total		1309694	-	50			
Group	negative emotional academic	585718	585718	1	1957/47	0/000	0/97
Error		13531	294/16	46			
Total		4382655	-	50			

The findings of Table 4 show that after removing the effect of the pre-test on the dependent variable and according to the obtained F coefficient, there was a significant increase in the positive academic emotions variable ($\eta^2 = 0.96$, $P < 0.05$ and $F = 1441.43$). There is an experimental group test. Also, in the variable of negative academic emotions ($\eta^2 = 0.977$, $P < 0.05$ and

$F = 1957.47$), there is a significant decrease in the post-test of the experimental group.

Conclusion

Findings showed that the intervention based on changing schematic modes increases positive academic emotions and reduces negative academic emotions in students with emotional and behavioral disorders. In explaining the increase in positive academic excitement of students with behavioral and emotional disorders, Findings show that schema therapy reduces negative biases in information processing by students and in this way can guide the documents and attitudes of the person towards themselves, more in the direction of adaptation (Aie et al., 2019; Young, 2003; Brisger, 2012). Thus, schema therapy can increase positive feelings of worth, adequacy, competence, positivity, and self-efficacy, affecting students' academic excitement.

Findings in explaining the reduction of negative academic emotions of students with behavioral and emotional disorders, based on the theoretical foundations of schema therapy and schema modes, show that schema therapy reduces negative biases in students' information processing. A student who can regulate his / her emotions after learning the skills of adjusting and correcting dysfunctional schemas will try to replace the negative emotions in the classroom with positive emotions. This hypothesis has been confirmed by research based on hypotheses of schema therapy (Malo and Stein, 2016 and Khanjani and Aghdasi, 2019). Based on the information we have about activating emotional schemas, we can explain the research findings that when a schematic is activated, and a person uses a certain coping style in that situation, he or she is in a state that we call states. Therefore, the formula for schema modes is: activating schema + using coping style = modes. From the academic excitement of students with emotional and behavioral disorders, we know that dysfunctional coping styles can lead to the excitement of not enjoying class and learning, frustration in learning situations, anger in the classroom, and the ability to learn can lead to fatigue and embarrassment. Therefore, active schema minds are negative and dysfunctional in the face of school abilities. Teaching these modes allows students to apply more management and control to their coping styles (Pekrun, 2006).

Thus, schema therapy can increase positive emotions of value, adequacy, competence, positivity, and self-efficacy and thus affect students' academic excitement. Research findings confirm this advantage of schema therapy (Hanaei, Mahmoud Alilou, Bakhshipour Rudsari and Akbari, Ebrahim, 2014; Khodabandeh Lou, Najafi and Rahimian, 2018). Modes are our "here and now situations." About the academic excitement of students with emotional and behavioral disorders, we know that dysfunctional coping styles here and now can lead to the excitement of not enjoying class and learning, frustration in learning situations, anger in the classroom and the ability to learn, fatigue, and shame in the face of school abilities. Thus, activated schema minds are negative and dysfunctional (Pekrun, 2006).

In explaining the reduction of negative academic emotions of students with behavioral and emotional disorders, based on the theoretical basis of schema therapy and schema mentality, the findings show that schema therapy reduces negative biases in information processing by students. A student who can regulate his/her emotions after learning to modify and correct dysfunctional schemas will try to replace the negative emotions in the classroom with positive emotions (Malo and Stein, 2016 Khanjani and Aghdasi, 2019). Schema therapy identifies unsatisfied needs by challenging students' cognitive and emotional beliefs and, through behavioral and emotional strategies, replaces healthy thoughts and behaviors and improves cognitive schemas. This process reduces negative emotions such as anger and anxiety in the face of learning and homework situations. Since students' schematic mindsets with emotional and behavioral disorders are a combination of adaptive or maladaptive schemas and behaviors that are activated at any given moment (Lobstel, Fan, Veriswick, & Arendtz, 2007), it is assumed that by teaching psychological schemas, the behavioral styles and emotional self-regulation of this group of students can be influenced.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of educational psychology at the University of Tabriz, whose proposal was approved on 2021-08-28. Necessary permits for conducting research have been approved and issued by Tabriz University. Written consent was obtained from the parents of all subjects to participate in the study, and the students and their parents were informed of all stages of the intervention.

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

Authors' contribution: The first author is the main researcher of this research. The second author is the supervisor, and the third and fourth authors are the advisors of this dissertation.

Conflict of interest: The authors do not disclose any conflict of interest with this study.

Acknowledgments: We thank all the dear students participating in this study, their parents, and the officials of the schools studied in Islamshahr, Tehran Province, who helped us in the various stages of this study.



تأثیر آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای بر بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری

معصومه نعمتی^۱، رحیم بدری^{۲*}، شهرزاد نعمتی^۳، علی قره‌داغی^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: اختلال‌های هیجانی و رفتاری، طیف وسیعی از اختلالات برون نمود و شیوه پایین (پرخاشگری، اختلال سلوک، افسردگی واضطراب، آگروفوبیا، اسکیزوفرنیا و...) را شامل می‌شوند که به طور قابل ملاحظه‌ای بر گستره‌ای از عملکردهای تحصیلی، اجتماعی و شناختی کودکان و نوجوانان تأثیر منفی می‌گذارند. اگرچه مداخلات درمانی متعددی به بهبود این مشکلات پرداخته‌اند اما در زمینه تأثیر آموزش‌های روانشناختی مبتنی بر ذهنیت برای دانش‌آموزان دارای این اختلال بویژه در زمینه هیجان‌های تحصیلی شکاف تحقیقاتی وجود دارد. لذا در این مطالعه به این مسأله که آیا آموزش ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای به دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری در بهبود هیجان‌های تحصیلی آن‌ها مؤثر است، پرداخته شد.

هدف: هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای بر بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری بوده است.

روش: پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. با یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل بوده است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری (۱۴-۱۵) سال بودند که از این جامعه نمونه‌ای شامل ۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۲) و بسته آموزشی ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای بود. جهت بررسی نتایج از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بهبود معناداری برای گروه آزمایش با افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت ($F=1441/43$ و $P<0/05$) و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی ($F=1957/47$ و $P<0/05$ و $\eta^2=0/97$) در مقایسه با گروه گواه وجود دارد.

نتیجه‌گیری: آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای به دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری، بواسطه افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی می‌تواند موجب بهبود هیجان‌های تحصیلی آن‌ها و لذا تغییرات مثبت در عملکرد تحصیلی آن‌ها شود.

کلیدواژه‌ها:

ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای، هیجان‌های تحصیلی، اختلال‌های رفتاری و هیجانی

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۰/۲۷

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۲/۱۹

منتشر شده: ۱۴۰۱/۰۶/۰۱

* نویسنده مسئول: رحیم بدری، استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

رایانامه: badri_rahim@yahoo.com

تلفن: ۰۹۱۴۴۰۵۱۳۰۶

مقدمه

اختلال‌های هیجانی و رفتاری^۱ کودکان و نوجوانان، موضوعی است که می‌توان گفت اغلب متخصصان روانشناسی تربیتی در دوره‌ای از فعالیت حرفه‌ای خود، با آن از نظر ذهنی و کاربردی مشغول می‌شوند. اختلالات رفتاری و هیجانی کودکان و نوجوانان طیف وسیعی از رفتارهای تکانشی تا رفتارهای افسرده‌گونه و گوشه‌گیری را در بر می‌گیرد که می‌توان آن‌ها را به سه گروه تقسیم کرد: برون نمود^۲، درون نمود^۳ و شیوع پایین^۴. دانش‌آموزانی که رفتارهای برون نمود و درون نمود را از خود بروز می‌دهند، دو گروه اصلی از دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی یا رفتاری هستند، رفتارهای برون نمود توسط یک سبک تحت کنترل کنش‌نمایی، مشخص می‌شوند که شامل رفتارهایی است که ما می‌توانیم به عنوان پرخاشگری، استدلالی، تکانشی، اجباری و غیرسازگار توصیف کنیم. رفتارهای درون نمود، نوع دوم اختلالات هیجانی یا رفتاری هستند که با یک سبک بیش از حد کنترل شده و مهارشده‌ای مشخص می‌شوند و شامل رفتارهایی هستند که ما آن‌ها را تنها در افراد منزوی، تنها، افسرده و نگران مشاهده می‌کنیم، بی‌اشتهایی، (پراشتهایی)، افسردگی و اضطراب نمونه‌هایی از رفتار درون نمود هستند. بی‌اشتهایی و (پراشتهایی) جزء مشکلات اساسی در تغذیه افراد به حساب می‌آید که معمولاً در طی دوران نوجوانی به وفور اتفاق می‌افتد، اما امروزه به طور فزاینده‌ای در کودکان کم‌سن و سال، آن هم به ویژه در میان دختران و اغلب به خاطر مشغولیت ذهنی آن‌ها با وزن و شکل بدن، انگیزه‌ی آن‌ها برای لاغری، و ترس از چاق شدن، مشاهده می‌شود، شرایط با شدت شیوع پایین نیز در طبقه‌بندی اختلال‌های رفتاری و هیجانی گنجانده شده‌اند (بریانت و اسمیت، ۲۰۲۰). مشکل در شناخت، تنظیم و کنترل هیجان یکی از ویژگی‌های اساسی دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری و هیجانی است بطوری که ممکن است اختلالی مثل بیش‌فعالی، علاوه بر ویژگی‌ای اصلی خود، بتدریج به دلیل تأثیر شیوه‌های ناشیانه و نامطلوب رفتار والدین و مربیان با این کودکان، همچنین شکست‌های پی در پی تحصیلی و یا حتی به دلیل طرد شدن از سوی سایر دانش‌آموزان، فراوانی هیجان‌های منفی درباره خود و دیگران در این دسته از دانش‌آموزان افزایش یابد (آقازیارتی، بروجردی، بدایت و عسکری، ۱۳۹۹؛ پولو، ۲۰۱۷).

افزایش هیجان‌های منفی مانند شرم، ناامیدی و... درباره خود، بتدریج خودپنداره دانش‌آموز را در زمینه‌های مختلف تحصیلی، ارتباطی و شغلی آینده به طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد. (پکران، ۲۰۰۶؛ امانی، عیسی نژاد و پشآبادی، ۱۳۹۸ و استفن و همکاران، ۲۰۱۷).

بربنای مدل هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۹)، می‌توان هیجان‌ها را مجموعه‌ای به هم پیوسته از فرآیندهای روانشناختی انگیزشی، شناختی و فراشناختی تقسیم کرد که خود را بصورت امیدواری، یأس، خستگی، افتخار، لذت، خشم و غمگینی از یادگیری و کلاس درس نشان می‌دهند. آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان پکران موجب کاهش نشانه‌های استرس، اضطراب، شرم و افسردگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. این فرض نظری در مدل پکران (۲۰۰۹) در پژوهش آبون و مکالانس (۲۰۱۹) و عظیمی (۲۰۱۵) مورد تأیید قرار گرفته است. اگر هیجان‌ها را پیامد افکار و تفاسیر مختلف فرد در یک موقعیت خاص بدانیم که به نوبه خود موجب شکل دادن به رفتارهای وابسته به آن موقعیت می‌شود (پنتریج و شانک، ۱۳۸۵)، مشخص می‌گردد که رابطه متقابل و اثرگذاری سه عامل شناخت، هیجان و رفتار تا چه اندازه پیش‌بینی‌کننده قوی پاسخ‌های نهایی فرد به محرک‌های مختلف می‌باشند (کلاسنس، ۲۰۱۶). پیچیدگی موضوع هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی و رفتاری آشکارتر از دانش‌آموزان عادی است. این دانش‌آموزان میزان بیشتری از هیجان‌های منفی نسبت به معلم، کلاس و بطور کلی یادگیری و آموزش را تجربه می‌کنند (حیب‌زاده، بیکی و پرزور، ۱۴۰۰). همانطور که مدل هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۷) مبتنی بر مفروضه‌های نظریه انتظار - ارزش هیجان‌های پیشرفت، عمل می‌کند و بر روی آورده‌های چهارگانه تنظیم هیجان، شامل، روی آورد هیجانی، روی آورد ارزیابی‌های شناختی، روی آورد شایستگی تحصیلی و روی آورد طراحی محیط‌های تحصیلی و اجتماعی تأکید دارد، پژوهش‌هایی اثربخشی مداخلات مبتنی بر ارزیابی‌های شناختی (انتظارات و اسنادها) و آموزش شناختی تنظیم هیجان را در زمینه‌ی تعدیل و تغییر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی و رفتاری، تأیید کرده‌اند (ستاری، پورشهریاری و شکری، ۱۳۹۵؛ معروفی، سهرابی فرد، حسینی و کرایبی، ۱۳۹۷).

1. Emotional and Behavioral disorders

2. Externalizing

3. Internalizing

4. Low prevalence

چالش اساسی این پژوهش را جهت پرداختن به پاسخ این سؤال ایجاد می‌کند. آیا آموزش ذهنیت‌های طحرواره‌ای به دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری در بهبود هیجان‌های تحصیلی آن‌ها مؤثر است؟ اغلب پژوهش‌های موجود به توصیف رابطه بین ویژگی‌های دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری و هیجانی و ذهنیت‌های طحرواره‌ای آن‌ها پرداخته‌اند (دانشمند خوراسگانی و یوسفی، ۱۳۹۶، هلمر، مور و کوین، ۲۰۱۵) و یا ذهنیت‌های طحرواره‌ای این دسته از دانش‌آموزان را با دانش‌آموزان عادی مقایسه کرده‌اند (صلواتی، ۱۳۹۴؛ سجادی و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین خلاء قابل توجهی در پژوهش‌های آزمایشی پیرامون اثربخشی طحرواره درمانی و آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طحرواره‌ای در جهت بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری و هیجانی وجود داشت. در حالی که مداخله و آموزش از طریق ذهنیت‌های طحرواره‌ای دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی و رفتاری، می‌تواند به عنوان اقدامی نویدبخش در بهبود هیجان‌های تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان است مطرح گردد. بنابراین ضرورت، فرضیه‌ی پژوهش حاضر این بود که آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طحرواره‌ای بر بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری و هیجانی مؤثر است. این فرضیه بر کاهش هیجان‌های منفی و افزایش هیجان‌های مثبت دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری تأکید داشت.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: در پژوهش حاضر جهت اجرای برنامه آموزشی ذهنیت‌های طحرواره‌ای از روش تحقیق شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه و کنترل بر اساس دستورالعمل تحقیقات کمی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری (۱۴-۱۵) ساله ساکن استان تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. فرآیند نمونه‌گیری برای انتخاب آزمودنی‌ها از این جامعه به این صورت بود که ابتدا از بین شهرستان‌های استان تهران، اسلامشهر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس پژوهشگر، به عنوان شهر مورد مطالعه انتخاب شد. سپس از بین مدارس این شهر ابتدا سه مدرسه دخترانه دوره متوسطه به عنوان مدارس مورد نظر برای

در بررسی مداخله‌های انجام شده با دانش‌آموزان دارای اختلال‌های رفتاری و هیجانی، یافته‌های نظری و تجربی نشان می‌دهد که طحرواره‌های هیجانی^۱ دانش‌آموزان و اصلاح و تغییر طحرواره‌های ناسازگار اولیه، اقدام مهمی در درمان اختلال‌های هیجانی و رفتاری است. زیرا طحرواره‌ها، دانش‌افراد در مورد خودشان و جهان هستند که در نحوه تفسیر افراد از رویدادها تأثیر می‌گذارند. تفسیرها یا پندارگرایی شخص منبع قابل توجهی برای شیوع اختلال‌های هیجانی و رفتاری است (یانگ، ۲۰۰۶ و صالحی، پارساسیرت و متقیان، ۲۰۱۷). در سال‌های اخیر طحرواره درمانی به عنوان درمانی جامع، نتایج مثبتی را در کاهش مشکلات مختلف رفتاری، شخصیتی و هیجانی داشته است. از جمله مزیت‌های اساسی این روی آورد، در نظر گرفتن احتمال آسیب‌شناسی در لایه‌های عمیق شخصیتی و شناختی با پرداختن به طحرواره‌های ناسازگار اولیه است (کرافورد، راجر و کاندلین، ۲۰۱۸؛ بوق، ۲۰۱۵؛ عفت‌آی، مهدی‌نژاد و جناآبادی، ۱۳۹۸). یانگ، کلسکو و ویشار (۲۰۰۳) نوع خاصی از طحرواره درمانی را برای درمان استفاده می‌کنند که بر اساس ذهنیت طحرواره‌ای است (یانگ و همکاران، ۱۳۸۹). ذهنیت طحرواره‌ای یک الگوی سازمان یافته از تفکر، احساس و رفتار است که ریشه در مجموعه‌ای از طحرواره‌ها دارد که از سایر ذهنیت‌های طحرواره‌ای، مستقل می‌باشد. فرض بر این است که افراد با مشکلات و اختلال‌های هیجانی، رفتاری و اجتماعی از یکسو نوسان‌های ناگهانی را از یک ذهنیت به ذهنیت دیگر تجربه می‌کنند و از سوی دیگر محتوای طحرواره‌ای معیوبی دارند. برای مثال طبق شواهد در ذهنیت کودک رهاشده / آسیب دیده، احساس ناتوانی و درماندگی در رسیدن به خواسته‌هایشان و گرفتن حمایت و مراقبت از مراقبین‌شان می‌باشند. علائم و نشانه‌های این ذهنیت؛ احساس درماندگی، ضعیف و بی‌ارزش بودن، ایده‌آل کردن والدین و تلاش‌های افراطی برای اجتناب از ترک شدن می‌باشد. در ذهنیت کودک تکانشی، فرد به شکل تکانشگرانه‌ای برای رفع نیازهایش عمل می‌کند و به صورت شدیدی خشمگین، تکانشی، خوارکننده و پرتما می‌باشد (جونستون و همکاران، ۲۰۰۵).

همچنین بر اساس، مدل هیجان‌های تحصیلی پکران و توجه به عامل آموزش شناختی تنظیم هیجان، پرداختن به مفهوم طحرواره‌ها به عنوان روی آوردی جدید در مداخله‌های تربیتی و نقش آن‌ها در تنظیم هیجانی دانش‌آموزان،

¹. Emotional schemas

². Schema modes

پرسشنامه اختلال‌های هیجانی و رفتاری وودورث^۱ (۱۹۲۰) (BEDQ): این پرسشنامه ۷۶ سؤالی برای اندازه‌گیری اختلالات هیجانی و رفتاری نوجوانان با محدوده ی سنی ۱۸-۱۲ سال ساخته شده است. پرسشنامه وودورث ۸ اختلال روانشناختی را اندازه‌گیری می‌کند. نتایج روایی تفکیکی این ابزار نشان می‌دهد که بین متوسط نمره‌های دانش‌آموزان دارای اختلال رفتاری با گروه دانش‌آموزان عادی در ۸ حیطه مشکلات روانشناختی، اختلاف معنی‌دار در سطح ($p=0/001$) وجود دارد. پایایی این آزمون با استفاده از روش بازآزمایی روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی ۰/۸۶ و با روش دو نیمه کردن، ضریب همبستگی این آزمون روی دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۶ ساله برابر ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه روی دانش‌آموزان ۰/۹۲-۰/۷۴ گزارش شده است. روش نمره گذاری پرسشنامه بدین صورت است که برای هر جواب «بلی»، آزمودنی یک امتیاز کسب می‌کند و برای جواب «خیر» نمره‌ای کسب نمی‌کند. بر اساس نظر سازنده‌ی آزمون (وودورث)، برای تشخیص هر یک از حالت‌های شخصیتی یک نمره‌ی برش وجود دارد که اگر کسی بالاتر از آن نمره بگیرد، احتمالاً آن حالت را دارد (حبیبی، مرادی، پورآوری و صالحی، ۱۳۹۴).

بسته آموزشی ذهنیت‌های طحوارهای (رافیل، برنستین و یانگ، ۲۰۱۱) در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای توسط پژوهشگر که دارای مدرک طحواره درمانی کودک و نوجوان از انستیتوی طحواره درمانی آلمان می‌باشد برای شرکت‌کنندگان آموزش داده شد. اثربخشی محتوای آموزشی ذهنیت‌های طحوارهای در پژوهش‌هایی که هم‌راستا با پژوهش حاضر بوده‌اند، برای کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری، تأیید شده است (مالو و استین، ۲۰۱۶).

انتخاب آزمودنی‌های پژوهش از آن‌ها با نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای خوشه‌ای. در مرحله بعدی پس از اجرای آزمون تشخیصی اختلالات رفتاری و هیجانی وودورث (۱۹۲۰)، گروه نمونه به تعداد ۵۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و گواه (۲۵ نفر) قرار گرفتند. لذا می‌توان گفت که روش انتخاب شرکت‌کنندگان، روش نمونه‌گیری هدفمند می‌باشد. معیار اصلی ورود و خروج دانش‌آموزان به پژوهش این بود که حتماً می‌بایست بر اساس نمره کسب شده در آزمون تشخیصی اختلال‌های هیجانی و رفتاری وودورث، دارای حداقل یک اختلال هیجانی و رفتاری تشخیص داده شده باشند.

ب) ابزار

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۲) (AEQ): این پرسشنامه دارای ۱۵۵ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی هیجان‌های تحصیلی از ابعاد مختلف (لذت از کلاس درس، امیدواری در کلاس، غرور در کلاس، خشم در کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، شرم نسبت به کلاس، ناامیدی مربوط به کلاس، خستگی نسبت به کلاس، لذت از یادگیری، امید به یادگیری، غرور مربوط به یادگیری، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب نسبت به یادگیری، شرم مربوط به یادگیری، ناامیدی نسبت به یادگیری، خستگی از یادگیری) می‌باشد. در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای بررسی پایایی و روایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در این پژوهش نیز ضریب پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای هیجان‌های مثبت ۰/۸۶ و برای هیجان‌های منفی برابر با ۰/۸۹ بود.

جدول ۱. رئوس کلی مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی ذهنیت‌های طحوارهای (اقتباس از رافیل، برنستین و یانگ، ۲۰۱۱)

جلسه	موضوع جلسه	محتوای جلسه
۱	نیازهای اساسی روان	معرفی پنج نیاز اساسی روان (پیوند صمیمانه و تعلق، استقلال، تفریح و خودانگیختگی، آزادی در ابراز خود، محدودیت‌های واقع‌بینانه و خوب‌بینانه و خوب‌بینانه داری)
۲	خودپنداره و عملکرد ذهنیت‌های طحوارهای	عملکرد متقابل نیازها و رفتار، مفهوم عزت‌نفس و نقش آن در مسائل فردی و بین فردی، مفهوم ذهنیت‌های طحوارهای، مفهوم طحوارهای ناسازگار، معرفی طحوارهای سازگار
۳	ذهنیت کودک آسیب‌پذیر	کودک رهاشده، کودک محروم، کودک ناقص، کودک بی‌اعتماد
۴	ذهنیت‌های ناکارآمد	کودک تکانشی، کودک ناخوب‌بین‌دار، خودبزرگ‌نما

1. Behavioral and Emotional Disorders Questionnaire

جلسه	موضوع جلسه	محتوای جلسه
۵	شناسایی هیجان‌ها	آگاهی از هیجان‌ها، چرخه فعال‌سازی ذهنیت‌ها
۶	ارتباط ذهنیت‌ها و نیازهای اساسی روان	ترسیم نقشه ذهنیت‌ها، نیازها و هیجان‌ها
۷	ذهنیت‌های والد ناسالم	پرتوقع، کنترل‌گر، تیره‌کننده، سرزنشگر، القاگر گناه، متهم ساز، مقصر ساز
۸	ذهنیت‌های مقابله‌ای	تسلیم شده / مطیع، محافظ بی تفاوت، محافظ خودآرام‌بخش، محافظ عصبانی، زورگو تهاجمی و سواستی کنترل‌گر، شیاد و غارتگر، دغلكار، توجه‌طلب، بدگمان
۹	ذهنیت‌های ناسالم و کودک آسیب‌پذیر	ثبت نقشه ذهنیت‌ها، ترسیم چرخه فعال‌سازی
۱۰	ارتباط کودک آسیب‌پذیر	ترسیم چرخه فعال‌سازی ذهنیت‌ها، گفتگوی ذهنیت‌ها
۱۱	چرخه‌های هیجانی و ارتباط آن با ذهنیت‌ها	ثبت نقشه ذهنیت‌ها، ترسیم چرخه فعال‌سازی، فعال‌سازی خودمراقبتی و خود دلسوز
۱۲	معرفی مراقب سالم و توانمند	ترسیم چرخه فعال‌سازی ذهنیت‌ها، گفتگوی ذهنیت‌ها، فعال‌سازی ذهنیت مراقب سالم و توانمند

یافته‌ها

توصیفی پژوهش با استفاده از آماره‌های میانگین و انحراف معیار گزارش، سپس یافته‌های استنباطی و آزمون فرضیه‌ها مطرح می‌شوند. میانگین و انحراف معیار هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی در دانش‌آموزان دارای اختلال‌های رفتاری هیجانی در جدول ۲ ارائه شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره چندمتغیره و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ صورت گرفت. در ابتدا یافته‌های

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری و هیجانی

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		گروه گواه
		میانگین	انحراف معیار	
هیجان‌های تحصیلی مثبت	پیش آزمون	۱۱۵/۹۴	۱۱/۷۸	۱۱۶/۰۸
	پس آزمون	۱۹۷/۲۰	۸/۷۲	۱۱۵/۶۸
هیجان‌های تحصیلی منفی	پیش آزمون	۳۷۹/۶۱	۲۳/۲۶	۳۸۳/۹۶
	پس آزمون	۱۶۵/۵۶	۱۶/۸	۳۸۳/۴۴

دلیل افزایش دقت نتایج آماری، بررسی پیش فرض‌های اصلی آزمون تحلیل کوواریانس چندراهه، شامل نرمالیتی از طریق آزمون شاپیرو ویلک انجام و مشخص شد که توزیع نرمال است. همچنین جهت بررسی مفروضه‌ی برابری واریانس خطاها آزمون لوین مورد استفاده قرار گرفت که نتایج ($p > 0/05$) حاکی از تحقق این پیش فرض بود. همچنین جهت بررسی همگنی ماتریکس واریانس کوواریانس نتایج آزمون Box's M در سطح ($p > 0/05$) معنادار نبود که این یافته نیز حاکی از همگنی بین داده‌های پس آزمون می‌باشد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در نمرات پس آزمون هیجان‌های تحصیلی گروه آزمایش، در مقایسه با پیش آزمون افزایش وجود دارد. و در متغیر هیجان‌های تحصیلی منفی، نمرات پس آزمون دانش‌آموزان گروه آزمایش کاهش دیده می‌شود. در حالی که در گروه گواه تفاوت چندانی در نمرات پس آزمون دانش‌آموزان در مقایسه با پیش آزمون آن‌ها وجود ندارد. لازم به ذکر است که هدف از این پژوهش، افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری و هیجانی بود. به منظور بررسی این تفاوت‌ها و برای حذف اثر پیش آزمون، از تحلیل کوواریانس چندراهه استفاده شد. لازم به یادآوری است که به

جدول ۳. تحلیل کوواریانس چند راهه هیجان‌های تحصیلی در بین دو گروه

آماره	ارزش	F	DF بین گروهی	DF درون گروهی	سطح معنی داری
لامبدای ویلکز	۰/۰۱۳	۱۷۰۶/۰۴	۲	۴۵	۰/۰۰۰

هیجان‌های تحصیلی در دو گروه، نتایج تحلیل کوواریانس چند راهه برای مقایسه گروه‌ها از لحاظ هر کدام از متغیرهای هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی در جدول ۴ ارائه شده است.

همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد، پس از انجام تحلیل کوواریانس چند راهه هیجان‌های تحصیلی مشخص شد که نسبت $F=17.06/0.4$ به دست آمده در سطح $(P> 0/05)$ معنادار می‌باشد. پس از تأیید تفاوت‌ها در

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندراهه تک تک متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه

منبع تغییرات	منبع	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	Df	F	سطح معنی‌داری	اتا
گروه	هیجان‌های تحصیلی	۸۳۰۷۰	۸۳۰۷۰	۱			
خطا	مثبت	۲۶۵۰	۵۷/۶۳	۴۶	۱۴۴۱/۴۳	۰/۰۰	۰/۹۶
مجموع		۱۳۰۹۶۹۴	-	۵۰			
گروه	هیجان‌های تحصیلی	۵۸۵۷۱۸	۵۸۵۷۱۸	۱			
خطا	منفی	۱۳۵۳۱	۲۹۴/۱۶	۴۶	۱۹۵۷/۴۷	۰/۰۰۰	۰/۹۷
مجموع		۴۳۸۲۶۵۵	-	۵۰			

دارای اختلال هیجانی و رفتاری، از میزان توانایی و کنترل خود برای تغییر نتیجه، هیجان‌های تحصیلی مثبت آن‌ها تحت تأثیر این ارزیابی شناختی افزایش یابد. این فرض جهت تبیین در پژوهش معروفی، سهرابی‌فرد، حسینی و کرابی (۱۳۹۷) و نقش و رمضانی‌خمس (۱۳۹۶) تأیید شده است. در نظریه کنترل-ارزش، تجربه نمودن هیجان تحصیلی مثبت مانند لذت، توسط ارزیابی‌های شناختی فرد از کنترل و ارزش به وجود می‌آیند. این ارزیابی‌ها به طور عمده توسط خودکارآمدی و ارزش و اهمیت ذهنی فعالیت‌ها صورت می‌گیرند. بنابراین، یافته پژوهش حاضر در خصوص آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طرحواره‌ای بر هیجان‌های تحصیلی مثبت، نتیجه مستقیم تغییر ساختارهای شناختی فرد درباره مفاهیم مربوط به خود و یادگیری و کلاس است. پکران و همکاران (۲۰۱۱) بر این مورد تأکید دارند. بنابراین در راستای مدل‌های نظری فوق برای تبیین افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان، می‌توان نتیجه گرفت که با تأکید بر اهمیت هیجان‌ها به عنوان مجموعه‌ای از فرآیندهای روانشناختی مرتبط با هم که شامل عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی روانشناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی هستند، بر اهمیت ارزیابی‌های کنترل محور و ارزیابی‌های ارزش محور به عنوان منابع اصلی تجربه هیجان‌های تحصیلی مثبت می‌توان اشاره کرد.

در تبیین افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری و هیجانی، بر اساس مبنای نظری طرحواره درمانی و ذهنیت طرحواره‌ای، به این سؤال مهم باید پاسخ داد که استفاده از طرحواره درمانی

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که پس از حذف اثر پیش‌آزمون بر متغیر وابسته و با توجه به ضریب F به دست آمده، در متغیر هیجان‌های تحصیلی مثبت $(\eta^2=0/96, P<0/05, F=1441/43)$ افزایش معنی‌داری در پس‌آزمون گروه آزمایش وجود دارد. همچنین در متغیر هیجان‌های تحصیلی منفی $(\eta^2=0/977, P<0/05, F=1957/47)$ به طور معنی‌داری در پس‌آزمون گروه آزمایش کاهش وجود دارد. لذا هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان دارای اختلال‌های رفتاری و هیجانی پس از آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طرحواره‌ای به آن‌ها، در مقایسه با گروه گواه بطور معنی‌داری افزایش و هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان بطور معنی‌داری کاهش یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان دادند که مداخله مبتنی بر آموزش ذهنیت‌های طرحواره‌ای، موجب افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی در دانش‌آموزان با اختلال هیجانی و رفتاری می‌شود. جستجو در پیشینه پژوهش‌های تجربی انجام شده، تازگی کار با ذهنیت‌های طرحواره‌ای را تأیید می‌نماید. برای تبیین یافته پژوهش مبنی بر افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت، هم بر مدل خودتنظیمی هیجانی پکران (۲۰۰۹) و هم بر مدل انتظار و ارزش پکران و همکاران (۲۰۰۶) می‌توان استناد کرد. بر این اساس که در مدل انتظار و ارزش بر اساس اهمیتی که ارزیابی‌های شناختی فرد به عنوان یک منبع درون فردی پیش‌بین هیجان‌های تحصیلی دارد، می‌توان فرض کرد که با بازسازی انتظارات ادراک شده دانش‌آموزان

هیجانی، به جایگزین کردن افکار و رفتارهای سالم و بهبود طرحواره‌های شناختی می‌پردازند که این فرآیند منجر به کاهش هیجان‌های منفی مانند خشم و اضطراب در مواجهه با موقعیت‌های یادگیری و انجام تکلیف می‌شود. از آنجایی که ذهنیت‌های طرحواره‌ای دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی و رفتاری ترکیبی از طرحواره و رفتارهای سازگار یا ناسازگار هستند که در هر لحظه‌ی معین فعال می‌شوند (لوبستائل، فن، وریسویک و آرنتر، ۲۰۰۷)، فرض بر این است که بتوان با آموزش روانشناختی این طرحواره‌ها، سبک‌های رفتاری و خودتنظیمی هیجانی این گروه از دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داد.

طرحواره‌ها برای مثال زمانی که دانش‌آموز با تکلیف یا موقعیتی مواجه می‌شود، معمولاً بصورت یک تجربه و نمایش مجدد احساس‌های اولیه ظاهر می‌شوند و در گستره‌ی خاطرات، هیجان‌ها، شناخت‌ها و ادراک‌های او بازتاب پیدا می‌کنند و ممکن است دانش‌آموز را در مدرسه آسیب‌پذیر کنند (کرافورد، راجر و کاندلین، ۲۰۱۸؛ پوک، ۲۰۱۵؛ آی، مهدی‌نژاد و جناآبادی، ۱۳۹۸). استنباط از یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که اصلاح و بازآموزی طرحواره‌ها، بتواند زمینه را برای اصلاح و بازسازی هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی کاهش ادراک استرس تحصیلی و اضطراب فراهم کند (عارف‌نیا، سرندی و یوسفی، ۱۳۹۱؛ صبحی‌قراملکی و همکاران، ۱۳۹۳؛ توکلی، کدیور، حسن‌آبادی و عرب‌زاده، ۱۳۹۷؛ دهقانی و حکمتیان‌فرد، ۱۳۹۸ و همتی ثابت، روحانی‌شهرستانی و احمدپناه، ۲۰۱۶؛ شفیع، سجادیان، ۱۳۹۸؛ میرزا آقاسی، دهخدا ۱۳۹۸؛ یونسی، حاتمی و صلاحیان، ۱۳۹۹). ذهنیت‌ها "وضعیت اینجا و اکنون" ماست. درباره هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی و رفتاری می‌دانیم که سبک‌های مقابله‌ای ناکارآمد در اینجا و اکنون می‌تواند منجر به هیجان‌های عدم لذت از کلاس و یادگیری، ناامیدی در موقعیت‌های یادگیری، خشم نسبت به کلاس و توانایی یادگیری، خستگی و شرم در مقابل توانایی‌های آموزشگاهی را موجب شود. بنابراین ذهنیت‌های طرحواره‌ای فعال شده از نوع منفی و ناکارآمد هستند (پکران، ۲۰۰۶).

حضور دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی و رفتاری در محیط آموزشگاهی، نظیر دانش‌آموزان با انواع اضطراب‌ها، افسردگی، بیش‌فعالی، اختلال سلوک و...، صرف‌نظر از آسیب‌شناسی اختلال و درمان‌هایی

برای این گروه از دانش‌آموزان، چگونه می‌تواند به افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و مدیریت سازگاران تر هیجان‌ها، کمک کند؟ یافته‌ها نشان می‌دهند که طرحواره درمانی موجب کاهش سوگیری‌های منفی در پردازش اطلاعات توسط دانش‌آموزان می‌شود و از این طریق می‌تواند اسنادها و نگرش‌های فرد را درباره خود، بیشتر در راستای سازگاری هدایت کند (آی و همکاران، ۱۳۹۸؛ یانگ، ۲۰۰۳؛ بریسگر، ۲۰۱۲). بنابراین طرحواره درمانی می‌تواند موجب افزایش احساس ارزشمندی، کفایت، شایستگی، مثبت‌نگری و خودکارآمدی مثبت شود و از این طریق بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان اثر داشته باشد (حنایی، محمودعلیلو، بخشی‌پور رودسری و اکبری، ابراهیم، ۱۳۹۳؛ خدابنده‌لو، نجفی و رحیمیان، ۱۳۹۷). در تبیین کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی و رفتاری، مدل انتظار - ارزش پکران (۲۰۰۶) توضیح می‌دهد که چگونه باورها و ارزیابی‌های منفی از عملکرد تحصیلی، خودپنداره، کارآمدی و انتظار عمل برای آینده، می‌تواند سبب شکل‌گیری طیف وسیعی از هیجان‌های منفی شود. زمانی که دانش‌آموز منبع کنترل درونی نداشته باشد و بواسطه اسنادهای علی ناکارآمد، طرحواره‌های معیوب و عدم انتظار موفقیت، شروع به قضاوت و ارزشیابی درباره خود کند (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). بر اساس مدل انتظار و ارزش تأکید شده است که احساس عدم کنترل موجب فراخوانی هیجان‌های تحصیلی منفی مانند عدم لذت، اضطراب و استرس و در نهایت می‌تواند موجب درماندگی آموخته به عنوان نتیجه عدم کنترل فرد بر شرایط خود باشد (پنتریج و شانک، ۱۳۸۵، پکران و همکاران، ۲۰۱۱؛ معروفی، سهرابی‌فرد، حسینی و کرای، ۱۳۹۷). در تبیین کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری و هیجانی، بر اساس مبنای نظری طرحواره درمانی و ذهنیت طرحواره‌ای، یافته‌ها نشان می‌دهند که طرحواره درمانی موجب کاهش سوگیری‌های منفی در پردازش اطلاعات توسط دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزی که پس از یادگیری مهارت‌های تعدیل و اصلاح طرحواره‌های ناکارآمد، بتواند به تنظیم هیجان‌های خود پردازد، تلاش خواهد کرد تا هیجان‌های منفی نسبت به کلاس و خود را با هیجان‌های مثبت جایگزین کند (مالو و استین، ۲۰۱۶ و خانجانی و اقدسی، ۱۳۹۸). طرحواره درمانی با استفاده از به چالش کشیدن باورهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان، نیازهای ارضاء نشده را شناسایی می‌کنند و از طریق راهبردهای رفتاری و

می‌شود در آینده آموزش حضوری ذهنیت‌های طحوراه‌ای به دانش‌آموزان هر دو جنس انجام گیرد و نتایج بدست آمده با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه شوند. انجام مرحله پیگیری برای بررسی اثرات مطلوب ذهنیت‌های طحوراه‌ای در بلندمدت و بعد از مرحله آموزش نیز به پژوهشگران آینده توصیه می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه تبریز است که پروپوزال آن در تاریخ ۱۴۰۰/۰۶/۰۶ تصویب شده است. مجوزهای لازم جهت انجام پژوهش از سوی دانشگاه تبریز، تأیید و صادر شده است. از والدین همه آزمودنی‌های ها برای شرکت در پژوهش، رضایت‌نامه کتبی پیش از انجام تحقیق، از آزمودنی دریافت شد و دانش‌آموزان و والدینشان از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول، پژوهشگر اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده سوم و چهارم، اساتید مشاوره این رساله هستند.

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

تشکر و قدردانی: از تمامی دانش‌آموزان عزیز شرکت‌کننده در این پژوهش، والدین آنها و همچنین از مسئولین مدارس مورد مطالعه در اسلامشهر استان تهران، که در مراحل مختلف این پژوهش، ما را یاری کردند، سپاسگزاریم.

که برای آنها انجام می‌شود، به نظر می‌رسد اجتناب‌ناپذیر است. مداخله‌ها برای کنترل مسائل این دسته از دانش‌آموزان و درگیری شناختی و فراشناختی از سوی آنها در کاهش نشانه‌های اختلال رفتاری و هیجانی شان، می‌تواند شیوه کارآمدی برای صرفه‌جویی در زمان و انرژی لازم برای انواع مداخله‌ها باشد. اثربخشی یادگیری محتوای بسته آموزشی ذهنیت‌های طحوراه‌ای و آگاهی از نیازهای روانشناختی اساسی و سایر مفاهیم مرتبط با موضوع، دانش‌آموز را با ابزار قدرتمندی آشنا کرد که می‌توانست بر اساس آنها به ارزیابی مجدد هیجان‌های تحصیلی خود نسبت به موضوعات آموزشی پیرامون آنها را تنظیم کند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که با توجه به شیوع بیماری کرونا و تعطیلی حضوری دانش‌آموزان در مدارس که همزمان بود با مراحل اصلی جمع‌آوری اطلاعات و انجام این پژوهش، تغییراتی در فرآیند پژوهش نسبت به تصمیم‌های اولیه در پیشنهاد پژوهش رخ داد که از آن جمله می‌توان به عدم ارتباط حضوری پژوهشگر و آزمودنی‌ها اشاره کرد. انجام این پژوهش با محدودیت‌های رایج آموزش‌های مجازی همراه بود که مهم‌ترین آنها محدودیت در استفاده از شیوه‌های مختلف یادگیری و آموزش حضوری و عدم کنترل کامل پژوهشگر بر موقعیت آزمایش می‌باشد با توجه به ادامه شرایط کرونایی در کشور، ارزیابی‌های مربوط به مرحله پیگیری، امکان‌پذیر نشد. بر این اساس پیشنهاد

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

- Aghaziarti, A., Boroujerdi Caravan, K., Askari, M., & Badayat, E. (1399). Investigating the relationship between social cognition and academic performance with the mediating role of cognitive ability and academic emotions in students. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 13 (4), 381-371. [Link]
- Afzali, L., Sazadeh, H., & Hashemi Bakhshi, M. (1398). The effectiveness of family-centered interventions on clinical symptoms and social skills of hyperactive children. *Journal of the School of Health and the Institute of Health Research*, 17(3), 242-229. [Link]
- Abun, D., & Magallanes, T. (2018). Academic Self-Regulation of STEM of Senior High School Students of Divine Word Colleges in Region I, Philippines and Their Academic Performance. *Texila International Journal of Academic Research*, 5(1), 14-30. [Link]
- Arefnia, S., Sarandi, P., & Yousefi, R. (1391). Comparison of early maladaptive schemas in middle school students with school anxiety and normal students. *Journal of School Psychology*, 1 (4), 89-74. [Link]
- Azimi, M. (2015). The effectiveness of teaching emotion process regulation strategies on cognitive emotion regulation strategies and general health problems of adolescent girls with addicted parents. *Journal of Addiction Research*, 12(49), 189-207. [Link]
- Ei, E., Mehdi Nejad, W., & Janabadi, H. (1398). The effectiveness of schema therapy on cyber bullying and students' academic burnout. *Journal of Educational Leadership and Management*, 13 (1), 22-9. [Link]
- Original Azad, M., Faramarzi, S., Arefi, M., Farhadi, T., & Afkar, A. *Journal of Cognitive Science News*, 16 (1): 57-49. [Link]
- Pintrige, P.R., & Shank, D. (2006). *Motivation in teaching theories, research and solutions*. (Translated by Mehrnaz Shahrarai). Alam Publications: Tehran. [Link]
- Habibzadeh, A., Beiki, M., & Parzour, P. (1400). The role of cognitive emotion regulation styles in predicting students' psychological health and academic performance. *Journal of Mental Development*, 10 (7), 114-105. [Link]
- Hosseini, F., & Khair, M. (1389). Investigating the role of the teacher in mathematics academic excitement and students' emotional regulation. *Journal of Tabriz University*, 5(20), 87-66. [Link]
- Soleimani, M., Rahimi, R., & Vakili, S. (1397). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on promoting emotional intelligence of students with behavioral disorders. *Journal of Disability Studies*, 8 (8):8. [Link]
- Dehghani, Y., & Hekmatian Fard, S. (1398). The role of early maladaptive schemas, activation-behavioral inhibition system and cognitive emotion regulation strategies in predicting social anxiety in students with learning disabilities. *Journal of Exceptional Children*, 19 (4), 90-77. [Link]
- Tabatabai Barzaki, S., Sohrabi, F., & Karimi Zarchi, M. (1391). The effectiveness of teaching experimental schema therapy techniques on the schemas of depressed people. *Journal of Counseling and Psychotherapy*, 3 (11), 80-75. [Link]
- Hemmati Alamdarloo, Gh., & Rangani, A. (1396). Behavioral support and intervention for students with behavioral and emotional problems. *Journal of Exceptional Education*, 3 (146), 50-45. [Link]
- Hemmati Sabet, V., Rouhani Shahrestani, N., Hemmati Sabet., & Ahmadpanah, M. (1395). The effectiveness of schema therapy in reducing aggression and social anxiety in 17-18 year old boys in Hamadan. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 3 (2); 93-82. [Link]
- Mohammad khani, Sha., & Ebrahimzadeh, N. (1392). *Students' psychological and behavioral problems: Identification and intervention*. Publications: Beyond Knowledge. [Link]
- Manzari Tavakoli, V., Kadivar, P., Hassanabadi, H., & Arabzadeh, M. The effect of emotion-oriented education on academic adjustment of maladaptive students. *Journal of Cognitive Sciences*, 17 (66), 258-247. [Link]
- Mohaddes, N., Khanjani, Z., & Aghdasi, A. (1398). The effectiveness of mindfulness-based intervention on difficult components in emotional regulation of male students with conduct disorder. *Journal of Education and Evaluation*, 12 (48), 83-63. [Link]
- Maroofi, M., Sohrabi Fard, M.M., Hosseini, Hossein., Vakraei, Sh. The effectiveness of Wells metacognitive therapy on reducing anxiety, increasing happiness, improving emotional intelligence and modifying students' cognitive emotion regulation strategies. *Journal of Motor and Behavioral Sciences*, 1 (2), 158-173 [Link].
- Naghsh, Z., & Ramezani Khomsi, Z. (1396) *Journal of Applied Psychology Research*, 8 (1), 141-127. [Link]

- Mirzaaghasi, R., Boubi, M., Dikadeh, Fard. F. Predicting children's internalized behavioral problems based on family function mediated by attachment style. [\[Link\]](#)
- Young, J., Closco., Vishar, M. (2003). *Schema therapy: A practical guide for clinical specialists*. (translated by Hassan Hamidpour and Zahra Andouz). Tehran: Arjmand Publications. [\[Link\]](#)
- Kadivar, Parvin, Farzad, Valiollah, Kavoosian, Javad, Nikdel, Fariborz, (1388). Pekrun validity of educational emotions questionnaire. *Journal of educational innovation periodical*, 32(8), 67-87. [\[Link\]](#)
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). *Operant theory and research on self regulation*. In B. J. [\[Link\]](#)
- Meyer, D.K., Turner, J.C., (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Journal of EduPsychol Rev*, 18(21), 377-390. [\[Link\]](#)
- Malow, M.S., & Austin, V.L. (2016). Mindfulness for Students Classified with Emotional/Behavioral Disorder. *Journal of Insights into Learning Disabilities*. 13(1), 81-94. [\[Link\]](#)
- Salehi, S., ParsaSirat, N., & Motaghian, L. (2017). Effectiveness of Early Maladaptive Schema Therapy on Behavioral Syndromes Among First-Grade Students. *Journal of Socialomics*, 6(2), 1-3. [\[Link\]](#)
- Shafiei Z, sajadian I, nadi M A. Effectiveness of schema therapy on academic vitality, academic self - regulation and academic engagement of the students. [\[Link\]](#).
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. (2011). *Schema therapy. CBT Distinctive Features Series*. New York: Routledge.
- Younesi S, Hatami M, salahyan A. Effectiveness schema therapy based on parenting styles on educational stress perception of female students. [\[Link\]](#).
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich. [\[Link\]](#)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Journal of Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. [\[Link\]](#)
- Poulou, M.S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89. [\[Link\]](#)
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 34-45. [\[Link\]](#)
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A.C.; Barchfeld, P. & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. [\[Link\]](#)
- Pugh, M. (2015). A narrative review of schemas and schema therapy outcomes in the eating disorder. *Journal of Clin Psychol Rev*, 39(12), 30-41. [\[Link\]](#)
- Wells, A. (2009). *Meta-cognitive therapy for anxiety and depression*. The guild ford press: London. Anxiety-DepressionAdrian/dp/1609184963 [\[Link\]](#)
- Young, Y. E., Arntz, A., Atkinson, T., Lobbestael, J., Weishaar, M. E., van Vreeswijk, M. F., & Klokman, J. (2007). The Schema Mode Inventory. New York: Schema Therapy Institute. Young's schema theory in youth. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 34, 316-332 [\[Link\]](#)
- Young JE. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-focused Approach*. Sarasota, Florida: Professional Resource Press. [\[Link\]](#)
- Adabi M, Hajiha A, Khorshidi A. (2020). Designing and evaluating organizational happiness pattern of professors of islamic azad university of tehran docx branches (combined study). *Journal of psychological science*, 19(94). 1291-1360. (Persian). [\[Link\]](#)