

## تدوین الگوی علی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار

### اولیه مادران و خودپنداره و باورهای غیر منطقی دانش‌آموزان

علیرضا کیامنش<sup>۲</sup>

محمد رفیعی جهرمی<sup>۱</sup>

هادی بهرامی<sup>۳</sup>

پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۰۹/۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۲۷

#### چکیده

در این مقاله روابط بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران، خودپنداره، باورهای غیر منطقی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در قالب یک الگو مورد بررسی قرار گرفته است. هدف اصلی این پژوهش، دستیابی به الگویی بوده است تا به استناد آن بتوان تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را در تعامل با سه متغیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه، خودپنداره و باورهای غیرمنطقی تبیین کرد. نمونه‌ای شامل ۳۱۷ دانش‌آموز دختر و پسر پایه ششم دبستان، که با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای از مناطق ۲۲گانه تهران انتخاب شده بودند، به سه پرسشنامه خودپنداره، باورهای غیرمنطقی و خودکارآمدی تحصیلی و مادران آنها به پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه پاسخ دادند که برای آنان فرستاده شده بود. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها حاکی بود که از بین مؤلفه‌های پانزده‌گانه طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران، پنج طرحواره شامل طرحواره‌های رهاشدگی ( $p < 0/0001$ )، بی‌اعتمادی ( $p < 0/0001$ )، انزوای اجتماعی ( $p < 0/0001$ )، معیارهای سختگیرانه ( $p < 0/0001$ ) و طرحواره اینترگریتی ( $p < 0/0001$ ) بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. همچنین نتایج نشان داد که متغیرهای خودپنداره و باورهای غیر منطقی دانش‌آموزان به عنوان متغیرهای میانجی برازندگی الگو را افزایش می‌دهد و خودکارآمدی تحصیلی با خودپنداره، رابطه مستقیم و با باورهای غیر منطقی رابطه عکس دارد. در نهایت به استناد نتایج، الگوی خودکارآمدی تحصیلی تدوین شده این الگو، این امکان را فراهم می‌آورد تا بتوان خودکارآمدی تحصیلی را از روی دیگر متغیرهای پژوهش پیش‌بینی کرد.

**کلیدواژه‌ها:** طرحواره ناسازگار اولیه، خودپنداره، باورهای غیر منطقی، خودکارآمدی تحصیلی.

۱ - دانش‌آموخته دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران  
mohrfe48@gmail.com

۲ - نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران  
a.kiamanesh@srbiau.ac.ir

۳ - استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران  
prof.bahrami@srbiau.ac.ir

## مقدمه

در چند دهه اخیر، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی، مورد توجه قرار گرفته و پژوهشهای زیادی را موجب شده است. پژوهشگران و نظریه پردازان یادگیری آموزشی از جمله میگری<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، پتیت<sup>۲</sup> (۲۰۰۲)، نابشیمای<sup>۳</sup> (۲۰۰۴)، سانگر<sup>۴</sup> (۲۰۱۱)، لین و ودره<sup>۵</sup> (۲۰۱۴)، استیفنز و پکرون<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) و ماش<sup>۷</sup> (۲۰۱۵) با ارائه شواهد معتبر نشان داده‌اند که بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، روابط متقابلی وجود دارد؛ یعنی خودکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و همزمان از آن تأثیر می‌پذیرد. دانش‌آموزانی که در یادگیری و اجرای تکلیف، احساس خودکارآمدی دارند در مقایسه با دانش‌آموزانی که نسبت به توان یادگیری خود تردید دارند، بیشتر پیشرفت می‌کنند؛ آماده‌تر هستند؛ با جدیت بیشتری فعالیت می‌کنند و در برابر ناکامی، استقامت بیشتری دارند (جکوبسکی و دمبو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). در این پژوهش تلاش بر این بوده است تا با توجه به نقش اساسی خودکارآمدی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان، نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران در تأثیرگذاری بر آن، هم به طور مستقیم و هم از طریق نقش واسطه‌ای خودپنداره و باورهای غیر منطقی مورد مطالعه قرار گیرد.

بخش قابل توجهی از جهتگیریهای شناختی و عاطفی فرزندان به طور مستقیم یا غیر مستقیم در کیفیت رفتار و نوع نگاه مادر به خود و دیگران ریشه دارد (هانس و چن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷). طرحواره ناسازگار مادر، شیوه ادراک او را خود و دیگران تبیین می‌کند (هاوگن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵) و زمینه‌ای برای رفتارهای او فراهم می‌آورد. رفتارهای مادر، ارتباط نزدیک و معناداری با طرحواره‌هایی دارد که در طول دوران زندگی خود کسب کرده است. چون افراد به گونه‌ای رفتار می‌کنند که طرحواره‌هایشان تأیید شود (یانگ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳)؛ بنابراین مادران، جنبه‌های اساسی طرحواره‌های خود

- 
- 1 - Migrey
  - 2 - Pettit
  - 3 - Nabeshima
  - 4 - Songer
  - 5 - Kvedere
  - 6 - Stephens & Pekrun
  - 7 - Marsh
  - 8 - Jakobwski & Dembo
  - 9 - Hanson & Chen
  - 10 - Haugen
  - 11 - Young

را در درجه اول در محیط زندگی و در برابر افراد خانواده بروز می‌دهند و کودکان بیشترین تأثیر را از مادر و طرحواره‌های او می‌گیرند. از آنجا که یکی از منابع کارآمدی، تجربه مسلط قبلی است (بندورا<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶)، کودکان، تأثیراتی را که از طرحواره‌های مادران می‌گیرند، درونی‌سازی، و به ویژگی شخصی تبدیل می‌کنند و پس از آن متناسب با آنچه درونی شده است به محرکها پاسخ می‌دهند. این فرایند نشان می‌دهد که به احتمال زیاد، بخش مهمی از ادراکات کودکان از خود و جهان بیرون، در شیوه‌های آموخته شده‌ای ریشه دارد که از طرحواره‌های مادران نشأت گرفته است. در این پژوهش، خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز، متغیر وابسته‌ای<sup>۲</sup> فرض شده است که یا به طور مستقیم و یا از طریق متغیرهای میانجی<sup>۳</sup> از طرحواره ناسازگار مادر تأثیر می‌پذیرد؛ به عنوان مثال، مادری که دارای طرحواره "رها شدگی - بی‌ثباتی"<sup>۴</sup> است، نگرانی‌ها و دغدغه‌های فراوانی در زمینه از دست دادن موضوعات دلبستگی دارد (حمیدپور، ۱۳۹۴) و دائم نگران بیماری و از دست دادن فرزند خود است و در نتیجه به مراقبت‌های غیر معمول رو می‌آورد. افراط در حمایت از کودک به بروز مشکل در حوزه خودگردانی منجر می‌شود و کودکی که طعم حمایتها و مراقبت‌های افراطی را چشیده است و موفقیت را به حمایت دیگران مشروط می‌داند، پیش‌بینی می‌شود که در آینده موفقیت خود را مشروط به حضور و حمایت دیگران کند و از خودکارآمدی ضعیفی برخوردار شود. هم‌چنین مادری که دارای طرحواره "وابستگی - بی‌کفایتی"<sup>۵</sup> است، چون برای او تأیید و پذیرش دیگران نیاز اساسی است (یانگ، ۲۰۰۳)، تربیت فرزند را بر اساس کمال‌گرایی انجام می‌دهد و موفقیت فرزند را وسیله دریافت توجه دیگران می‌داند. این مادر، الگوی کمال‌گرایی خود را چه بر اساس حمایت و چه بر اساس سرزنش انجام دهد، خودکارآمدی فرزند خود را تحت تأثیر قرار خواهد داد. آسیب در خودکارآمدی عمومی به افت خودکارآمدی در همه حیطه‌ها از جمله خودکارآمدی تحصیلی منجر خواهد شد.

بدون تردید تجربه قبلی کودک در محیط خانواده و نوع ارتباطی که با او برقرار شده است در برداشت او از توانایی خود سهم مهمی دارد (شانک، ۲۰۰۵). هرچند عوامل مختلفی در محیط خانه می‌تواند بر خودکارآمدی کودک تأثیر داشته باشد (پاچارز و شانک، ۲۰۰۱) به نظر می‌رسد نقش

---

1 - Bandura  
 2 - Independent variable  
 3 - Mediator variable  
 4 - Abandonment/instability  
 5 - Dependence/incompetence

مادر و شیوه ارتباط و تعامل او با کودک نقش مهمتری در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی دارد. نقش مادر به این دلیل مهم و منحصر به فرد است که کودک ساعات بسیاری را با مادر سپری می‌کند و مجاورت مداوم و پیوسته، فرصت زیادی را برای انتقال ویژگیهای شخصیتی مادر به کودک فراهم می‌آورد (زل و آلیکه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). اهمیت مسئله اینجاست که برخی از طحواره‌ها به ظهور رفتارها و انتظاراتی در مادر تبدیل می‌شود که دارای رویکرد مقابله‌ای است. مادر برای مقابله با فشارهای حاصل از طحواره ممکن است به یکی از شیوه‌های تسلیم<sup>۲</sup>، اجتناب<sup>۳</sup> یا جبران افراطی<sup>۴</sup> روی آورد (یانگ، ۲۰۰۳). این شیوه‌ها به آسانی کودک را درگیر، و او را به ابزاری برای ارضای غیر مستقیم نیازهای طحواره مادر تبدیل می‌کند. در این فرایند، بسته به اینکه کدام یک از طحواره‌های ناسازگار در مادر غالب باشد، تأثیرات متفاوتی بر خودکارآمدی تحصیلی فرزند خواهد گذاشت. مسئله تحقیق این است که به نظر می‌رسد طحواره‌های ناسازگار اولیه مادران خودکارآمدی تحصیلی و در نتیجه احتمال موفقیت دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و تأثیر مخربی در سرنوشت آنان می‌گذارد که تا به حال در پژوهشهای گذشته به این موضوع توجهی نشده است. اگر رابطه معناداری بین مؤلفه‌های طحواره‌های ناسازگار اولیه مادر و خودکارآمدی تحصیلی فرزند باشد و بتوان خودکارآمدی تحصیلی و طحواره‌های ناسازگار اولیه مادر را از طریق الگویی با هم مرتبط دانست، این امکان وجود دارد که با کنترل طحواره مادر، خودکارآمدی فرزند را به شیوه مثبت افزایش داد و زمینه را برای موفقیت و پویایی او در فعالیت مدرسه‌ای فراهم کرد. هم‌چنین از آنجا که طحواره‌های ناسازگار اولیه مادر از طریق ساختارهای مقابله‌ای به رفتارهای مخرب در مادر تبدیل می‌شود (یانگ، ۲۰۰۳) و این رفتارهای مخرب بر کودک تأثیرات منفی خواهد داشت، می‌توان با پیشگیری، آموزش و تغییر از آن جلوگیری کرد.

## روش

در این پژوهش جامعه آماری مورد مطالعه را دانش‌آموزان سال آخر دبستان تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در شهر تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. برای اطمینان از معرف بودن گروه نمونه از روش نمونه‌برداری چند مرحله‌ای استفاده گردید. جامعه مورد مطالعه ابتدا از نظر

1 - Zell & Alicke  
2 - Surrender  
3 - Avoidance  
4 - Over compensation

جغرافیایی به پنج بخش شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم و از هر منطقه جغرافیایی یک منطقه آموزشی و از هر منطقه آموزشی دو دبستان پسرانه و دو دبستان دخترانه به روش تصادفی انتخاب گردید. از هر دبستان، یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و تمام دانش آموزان آن کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. به این ترتیب در مجموع ۳۱۷ دانش آموز، شامل ۱۷۵ دانش آموز پسر و ۱۴۲ دانش آموز دختر مورد مطالعه قرار گرفتند. به هر دانش آموز در یک نشست، سه پرسشنامه در قالب یک دفترچه داده شد. حداکثر زمان مورد نیاز برای هر دفترچه ۳۰ دقیقه در نظر گرفته شد. پس از جمع آوری دفترچه‌های آزمون و پاسخنامه‌ها به هر دانش آموز یک پاکت حاوی پرسشنامه طرحواره ناسازگار اولیه یانگ داده شد. حداکثر زمان مورد نیاز برای هر دفترچه ۳۰ دقیقه در نظر گرفته شد. هم‌چنین از مسئولان مدرسه خواسته شد تا تکمیل پرسشنامه توسط مادران را پیگیری کنند. با وجود پیگیری‌های مکرر، ۵۵ پاسخنامه توسط مادران برگردانده نشد و این موضوع باعث شد که پاسخنامه آن دانش‌آموزان نیز از فهرست داده‌ها حذف گردد. پاسخهای هر دانش‌آموز به رایانه منتقل، و برای تجزیه و تحلیل آماری آماده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموزان: پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموزان مورگان جینکز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) دارای ۳۰ سؤال است. گویه‌های این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخهای چهار گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم طراحی شده و دامنه نمره‌های کل بین ۳۰ تا ۱۲۰ است. مورگان و جینکز (۱۹۹۹) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. هم‌چنین ضریب پایایی کل این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ در پژوهشهای مختلف بین ۰/۷۷ تا ۰/۸ گزارش شده است.

پرسشنامه طرحواره ناسازگار اولیه یانگ: این پرسشنامه ۷۵ گویه دارد و ۱۵ طرحواره ناسازگار اولیه را می‌سنجد. آهی و همکاران (۱۳۸۶) اعتبار پرسشنامه را از طریق بازآزمایی با فاصله سه هفته بین ۰/۶ تا ۰/۷۸ و با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاسها بین ۰/۶۵ تا ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه باورهای غیرمنطقی جونز: این پرسشنامه شامل ۶۰ گویه است و در یک مقیاس پنج طبقه‌ای از شدت موافقم تا شدت مخالفم به روش لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. نمره زیاد در این پرسشنامه نشانه تفکرات غیر منطقی و نمره کم نشانه تفکرات منطقی است. جونز (۱۹۶۹) همسانی

درونی عاملهای پرسشنامه را بین ۰/۴۵ تا ۰/۷۲، ضریب بازآزمایی را معادل ۰/۹۲ و روایی همزمان آن را با مشکلات روانپزشکی ۰/۶۱ گزارش کرده است. نیلسن و هوران (۱۹۹۶) و سلیمانیان (۱۳۷۳) پایایی آزمون باورهای غیر منطقی را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۰ و از طریق دونیمه کردن ۰/۸۵ و ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه خود پنداره بک: این پرسشنامه معیاری خود گزارشی از نگرش نسبت به خود است و دارای ۲۵ گویه است؛ به طریق لیکرت نمره گذاری می‌شود و پایایی آن با استفاده از روش همسانی درونی ۰/۸۰ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمده است (بک و استیر، ۱۹۸۷). سؤالات این پرسشنامه، صفت یا ویژگی را مطرح می‌کند که آزمودنی باید در این صفت خودش را با دیگران مقایسه کند. مدت زمان تکمیل پرسشنامه تقریباً ده دقیقه است (ارسطویی، ۱۳۷۲). گویه‌ها در یک مقیاس پنج طبقه‌ای از ۱ تا ۵ نمره گذاری می‌شود و دامنه نمره‌ها بین ۲۵ تا ۱۲۵ است.

## یافته‌ها

در این پژوهش چهار متغیر وجود داشت. یک متغیر وابسته (خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان)، یک متغیر مستقل (طرحواره ناسازگار اولیه مادران، شامل ۱۵ مؤلفه) و دو متغیر میانجی (خودپنداره و باورهای غیر منطقی دانش‌آموزان) که علاوه بر نقش میانجی‌گری، نقش متغیر وابسته را نیز ایفا می‌کند. جدول ۲، ویژگی آماری متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: ویژگی آماری متغیرهای پژوهش (حجم نمونه ۳۱۷ نفر)

متغیر شاخص	خودکارآمدی تحصیلی	خودپنداره	باورهای غیرمنطقی	طرحواره‌های ناسازگار
میانگین	۸۲/۹۹۶۸	۷۸/۵۱۱۰	۱۰۹/۵۳۳۱	۲۶۴/۷۰۶۶
میانه	۸۷/۰۰۰	۷۹/۰۰۰	۱۱۱/۰۰۰	۲۶۲/۰۰۰
نما	۸۰/۰۰	۷۰/۰۰	۱۰۵/۰۰	۲۳۹/۰۰
واریانس	۴۸۴/۵۴۱	۵۰۸/۰۱۶	۶۵۲/۱۵۵	۲۰۲۶/۵۶۹
کجی	-۰/۶۱۲	۰/۲۵۲	-۰/۰۰۹	۰/۰۶۸
کشیدگی	-۰/۱۲۳	۰/۷۴۰	۰/۱۷۴	۰/۵۴۶
دامنه نمره‌ها	۱۰۴/۰۰	۱۵۱/۰۰	۱۴۸/۰۰	۳۰۳/۰۰

از اطلاعات مربوط به کشیدگی و کجی در جدول، می‌توان عادی بودن توزیع نمره‌ها را در همه متغیرها استنباط کرد. علاوه بر آن برای درک اولیه‌ای از رابطه متغیرهای پژوهش، همبستگی مرتبه صفر آنها محاسبه شد. از بین پانزده مؤلفه طرحواره‌های ناسازگار اولیه، فقط پنج مؤلفه شامل معیارهای سرسختانه، رهاشدگی، بی‌اعتمادی، ایثارگری و انزوای اجتماعی با دیگر متغیرها همبستگی معنادار داشت. در جدول ۲ فقط همبستگی‌های معنادار گزارش شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (حجم نمونه ۳۱۷ نفر)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱) باورهای غیر منطقی	۱							
۲) خودپنداره	۰/۷۵۳**	۱						
۳) خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۹۰**	۰/۸۱۲**	۱					
۴) معیارهای سرسختانه	۰/۵۹۴**	-۰/۷۵۱**	-۰/۶۲۷**	۱				
۵) رهاشدگی	۰/۶۳۱**	-۰/۷۲۳**	-۰/۷۰**	۰/۵۶۲**	۱			
۶) بی‌اعتمادی	۰/۷۰۵**	-۰/۶۴۴**	-۰/۶۲۱**	۰/۵۴۰**	۰/۵۳۲**	۱		
۷) ایثارگری	۰/۶۲۴**	-۰/۶۶۹**	-۰/۶۶۰**	۰/۵۵۸**	۰/۴۹۴**	۰/۴۸۰**	۱	
۸) انزوای اجتماعی	۰/۴۹۶**	-۰/۴۱۰**	-۰/۴۲۷**	۰/۳۴۲**	۰/۳۵۸**	۰/۳۹۵**	۰/۲۹۶**	۱

\*\* (p < ۰/۰۰۰۱)

جدول ۲ نشان می‌دهد که متغیرهای پژوهش با هم همبستگی قابل توجه دارد و بیشترین همبستگی برابر با ۰/۸۱۲ بین خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است. جدول ۲ هم‌چنین نشان می‌دهد که تغییرات برخی متغیرها نسبت به هم معکوس و همبستگی آنها منفی است. هر پنج طرحواره ناسازگار اولیه مادران با دو متغیر خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی فرزندان رابطه عکس دارد. دو متغیر باورهای غیر منطقی و خودپنداره دانش‌آموزان نیز نسبت به هم همبستگی منفی برابر با ۰/۷۵۳- دارد.

در نخستین گام به منظور آزمون و ارزیابی میزان برازش الگوی مفهومی از تحلیل رگرسیون استفاده، و هر متغیر وابسته (درونزا) به متغیرهایی بازگشت داده شد که مستقیماً تحت تأثیر آن است. با توجه به اینکه در الگوی مفهومی، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است و از دیگر متغیرها تأثیر می‌گیرد، رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی بر همه متغیرها محاسبه شد.

جدول ۳: خلاصه الگو

شاخص دوربین واتسون	خطای استاندارد برآورد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	همبستگی	الگو
۱/۹۶۷	۱۴/۲۸۴۰۸	۰/۷۵۴	۰/۷۶۷	۰/۸۷۶	۱

پیش‌بینی کننده‌ها: باورهای غیرمنطقی، خودپنداره، آسیب‌پذیری، گرفتار، پذیرش‌جویی، اینثارگری، بازداری، معیارهای سختگیرانه، استحقاق، خویش‌داری، محرومیت هیجانی، رهاشدگی، بی‌اعتمادی، انزوا، نقص و شرم، شکست، وابستگی

یکی از فرضهای اساسی تحلیل رگرسیون چندگانه استقلال متغیرهای مستقل است که با آزمون دوربین واتسون بررسی می‌شود و باید بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار داشته باشد (تاباچنیک، ۲۰۰۰). مقدار این آماره در این پژوهش با ۱/۹۶۷ برابر است که نشان‌دهنده تأیید استقلال مشاهدات و امکان تحلیل رگرسیون چندگانه است.

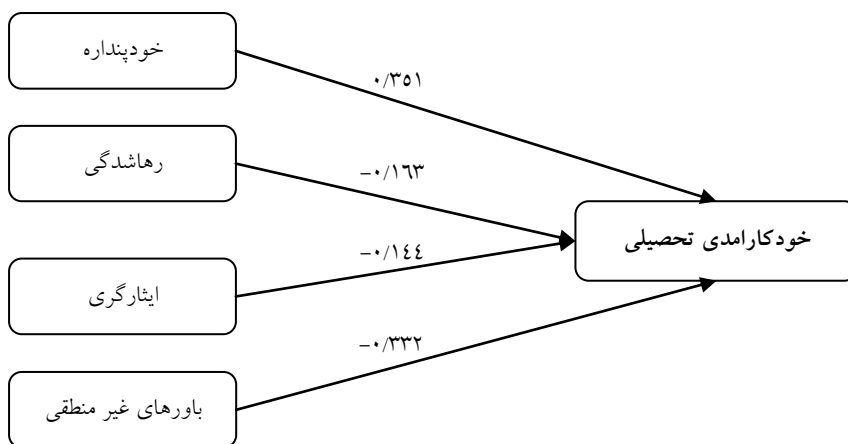
جدول ۴: شاخص‌های تحلیل رگرسیون چند متغیره و ضرایب مسیر

متغیرها	t	ضرایب استاندارد شده		سطح معناداری
		شاخص بتا	خطای استاندارد	
(مقدار ثابت)	۸/۸۶۱		۹۴/۹۳۳	۰/۰۰۰۱
خودپنداره	۵/۷۹۴	۰/۳۵۱	۰/۳۰۵	۰/۰۰۰۱
باورهای غیر منطقی	-۶/۵۱۰	-۰/۳۳۲	-۰/۲۳۸	۰/۰۰۰۱
محرومیت هیجانی	-۱/۷۰۲	-۰/۰۴۹	-۰/۱۹۷	۰/۰۹۰
رها شدگی	-۳/۸۷۳	-۰/۱۶۳	-۰/۶۱۶	۰/۰۰۰۱
بی‌اعتمادی	-۰/۱۲۲	-۰/۰۰۵	-۰/۰۲۱	۰/۹۰۳
انزوای اجتماعی	-۰/۵۱۳	-۰/۰۱۷	-۰/۰۷۰	۰/۶۰۸
نقص و شرم	۱/۷۶۵	۰/۰۵۱	۰/۱۹۱	۰/۰۷۹
شکست	-۰/۰۵۶	-۰/۰۰۲	-۰/۰۰۷	۰/۹۵۵
وابستگی	۱/۲۳۷	۰/۰۳۵	۰/۱۱۶	۰/۲۱۷
آسیب‌پذیری	۰/۷۰۲	۰/۰۲۰	۰/۰۷۴	۰/۴۸۳
گرفتار	۱/۶۴۶	۰/۰۴۷	۰/۱۷۳	۰/۱۰۱
پذیرش‌جویی	-۰/۱۹۴	-۰/۰۰۵	-۰/۰۲۱	۰/۸۴۶
اینثارگری	-۳/۶۲۸	-۰/۱۴۴	-۰/۵۸۰	۰/۰۰۰۱
بازداری	۰/۸۸۲	۰/۰۲۶	۰/۱۱۳	۰/۳۷۸
معیارهای سرسختانه	۰/۲۸۶	۰/۰۱۲	۰/۰۵۰	۰/۷۷۵
استحقاق	۱/۱۲۱	۰/۰۳۲	۰/۱۱۵	۰/۲۶۳
خویش‌داری	-۱/۳۱۰	-۰/۰۳۷	-۰/۱۳۸	۰/۱۹۱

متغیر ملاک: خودکارآمدی تحصیلی



جدول ۳ نشان می‌دهد که حدود ۷۵ درصد واریانس خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۱۷ متغیر دیگر تبیین می‌شود؛ اما طبق جدول ۴ از این ۱۷ متغیر فقط چهار متغیر شامل خودپنداره  $(p < 0/0001)$ ، باورهای غیر منطقی  $(p < 0/0001)$ ، رهاشدگی  $(p < 0/0001)$  و ایثارگری  $(p < 0/0001)$  دارای ضرایب مسیر معنادار است. منظور از معنادار بودن ضرایب این است که تغییرات متغیرها نسبت به هم بیش از تغییراتی است که از تصادف ناشی می‌شود. نمودار ۱، مسیر این چهار متغیر را به خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد.



نمودار ۱: عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی

در مرحله بعد به استناد الگوی مفهومی، رگرسیون باورهای غیر منطقی بر خودپنداره و مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه محاسبه شد. در چنین حالتی، باورهای غیر منطقی، متغیر وابسته و خودپنداره و مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه به عنوان متغیرهای مستقل در نظر گرفته شد.

جدول ۵: خلاصه الگو

خطای استاندارد برآورد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	همبستگی	الگو
۲۲/۵۶۸۵۶	۰/۶۸۵	۰/۷۰۱	۰/۸۳۷	۱

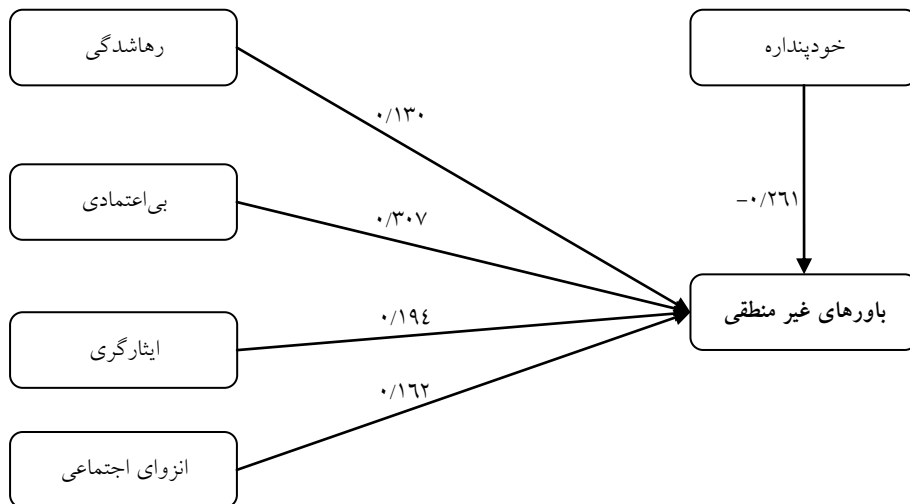
پیش‌بینی کننده‌ها: خودپنداره، آسیب‌پذیری، گرفتار، پذیرش‌جویی، ایثارگری، بازداری، معیارهای سرسختانه، استحقاق، خویشتن‌داری، محرومیت هیجانی، رهاشدگی، بی‌اعتمادی، انزوا، نقص و شرم، شکست، وابستگی

جدول ۶: شاخص‌های تحلیل رگرسیون چند متغیره و ضرایب مسیر

سطح معناداری	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد شده	t	متغیرها
	B	خطای استاندارد	شاخص بتا		
۰/۰۰۲	۵۲/۳۲۲	۱۶/۶۵۶		۳/۱۴۱	(مقدار ثابت)
۰/۰۰۰۱	-۰/۳۱۶	۰/۰۸۱	-۰/۲۶۱	-۳/۹۰۲	خودپنداره
۰/۱۴۲	-۰/۲۶۸	۰/۱۸۲	۰/۰۴۷	۱/۴۷۱	محرومیت هیجانی
۰/۰۰۰۴	۰/۶۸۵	۰/۲۴۸	۰/۱۳۰	۲/۷۵۹	رها شدگی
۰/۰۰۰۱	۱/۷۴۶	۰/۲۵۸	۰/۳۰۷	۶/۷۷۶	بی‌اعتمادی
۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۷	۰/۲۰۹	۰/۱۶۲	۴/۵۳۶	انزوای اجتماعی
۰/۷۹۳	-۰/۰۴۵	۰/۱۷۱	-۰/۰۰۸	-۰/۲۶۲	نقص و شرم
۰/۵۰۸	۰/۱۲۲	۰/۱۸۴	۰/۰۲۲	۰/۶۶۳	شکست
۰/۳۹۹	۰/۱۵۵	۰/۱۸۳	۰/۰۲۷	۰/۸۴۴	وابستگی
۰/۳۸۴	-۰/۱۴۴	۰/۱۶۶	-۰/۰۲۸	-۰/۸۷۱	آسیب‌پذیری
۰/۷۹۲	۰/۰۴۴	۰/۱۶۶	۰/۰۰۹	۰/۲۶۴	گرفتار
۰/۱۰۹	-۰/۲۷۰	۰/۱۶۸	-۰/۰۵۱	-۱/۶۰۸	پذیرش‌جویی
۰/۰۰۰۱	۱/۰۹۶	۰/۲۴۵	۰/۱۹۴	۴/۴۸۰	ایثارگری
۰/۲۵۳	۰/۲۰۵	۰/۱۷۹	-۰/۰۳۸	-۱/۱۴۵	بازداری
۰/۹۶۰	۰/۰۱۴	۰/۲۷۷	۰/۰۰۲	۰/۰۵۰	معیارهای سرسختانه
۰/۳۱۲	۰/۱۸۴	۰/۱۸۲	۰/۰۳۳	۱/۰۱۳	استحقاق
۰/۸۲۷	۰/۰۳۶	۰/۱۶۶	۰/۰۰۷	۰/۲۱۹	خویشتن

متغیر ملاک: باورهای غیرمنطقی

جدول ۶ نشان می‌دهد که پنج متغیر خودپنداره ( $p < ۰/۰۰۰۱$ )، رهاشدگی ( $p < ۰/۰۰۴$ )، بی‌اعتمادی ( $p < ۰/۰۰۰۱$ )، انزوا ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) و ایثارگری ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) دارای ضرایب مسیر معنادار است. معنادار بودن ضرایب این مسیرها به این مفهوم است که این پنج متغیر، توانایی پیش‌بینی باورهای غیر منطقی را دارد؛ به عبارت دیگر، ضرایب نشان می‌دهد که چون بخش قابل توجهی از واریانس باورهای غیر منطقی از تغییرات این پنج متغیر ناشی می‌شود، آنها امکان پیش‌بینی تغییرات باورهای غیر منطقی را دارد. بر اساس ضرایب رگرسیون استاندارد شده، نمودار عوامل مؤثر بر باورهای غیر منطقی به شکل نمودار ۲، ترسیم شد.



نمودار ۲: عوامل مؤثر بر باورهای غیر منطقی

در ادامه به استناد الگوی مفهومی، رگرسیون خودپنداره بر مؤلفه‌های طرحواره محاسبه شد؛ یعنی خودپنداره، متغیر وابسته و مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه به عنوان متغیرهای مستقل در نظر گرفته شد.

جدول ۷: خلاصه الگو

الگو	همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	0.882	0.777	0.766	16.04122

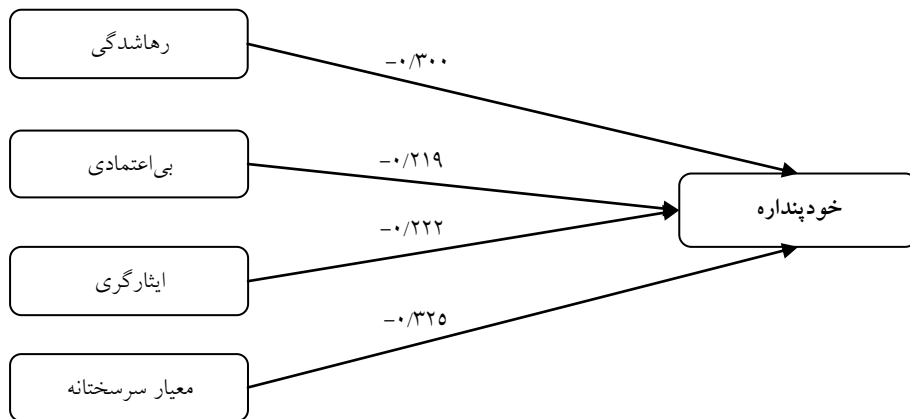
پیش‌بینی کننده‌ها: آسیب‌پذیری، گرفتار، پذیرش‌جویی، اینثارگری، بازداری، معیارهای سختگیرانه، استحقاق، خویش‌داری، محرومیت هیجانی، رهاشدگی، بی‌اعتمادی، انزوا، نقص و شرم، شکست، وابستگی

جدول ۸: شاخص‌های تحلیل رگرسیون چند متغیره و ضرایب مسیر

سطح معناداری	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد شده	t	متغیرها
	B	خطای استاندارد	شاخص بتا		
۰/۰۰۰۱	۱۶۴/۳۳۲	۷/۱۰۲		۲۳/۱۴۰	(مقدار ثابت)
۰/۸۵۸	۰/۰۲۳	۰/۱۳۰	۰/۰۰۵	۰/۱۷۸	محرومیت هیجانی
۰/۰۰۰۱	-۱/۳۱۰	۰/۱۶۰	-۰/۳۰۰	-۸/۲۱۰	رها شدگی
۰/۰۰۰۱	-۱/۰۲۷	۰/۱۷۳	-۰/۲۱۹	-۵/۹۲۷	بی‌اعتمادی
۰/۲۲۰	-۰/۱۸۲	۰/۱۴۸	-۰/۰۳۸	-۱/۲۲۹	انزوای اجتماعی
۰/۶۱۰	-۰/۰۶۲	۰/۱۲۱	-۰/۰۱۴	-۰/۵۱۱	نقص و شرم
۰/۵۳۶	۰/۰۸۱	۰/۱۳۱	۰/۰۱۷	۰/۶۱۹	شکست
۰/۸۱۲	۰/۰۳۱	۰/۱۳۰	۰/۰۰۷	۰/۲۳۸	وابستگی
۰/۲۱۴	-۰/۱۴۶	۰/۱۱۸	-۰/۰۳۵	-۱/۲۴۵	آسیب‌پذیری
۰/۵۸۸	۰/۰۶۴	۰/۱۱۸	۰/۰۱۵	۰/۵۴۲	گرفتار
۰/۹۲۳	-۰/۰۱۲	۰/۱۲۰	-۰/۰۰۳	-۰/۰۹۶	پذیرش جویی
۰/۰۰۰۱	-۱/۰۳۰	۰/۱۶۳	-۰/۲۲۲	-۶/۳۰۴	ایثارگری
۰/۹۵۴	۰/۰۰۷	۰/۱۲۷	۰/۰۰۲	۰/۰۵۷	بازداری
۰/۰۰۰۱	-۱/۵۲۰	۰/۱۷۶	-۰/۳۲۶	-۸/۶۱۶	معیارهای سرسختانه
۰/۷۹۴	۰/۰۳۴	۰/۱۲۹	۰/۰۰۷	۰/۲۶۲	استحقاق
۰/۳۹۴	-۰/۱۰۱	۰/۱۱۸	-۰/۰۲۴	-۰/۸۵۴	خویشتن

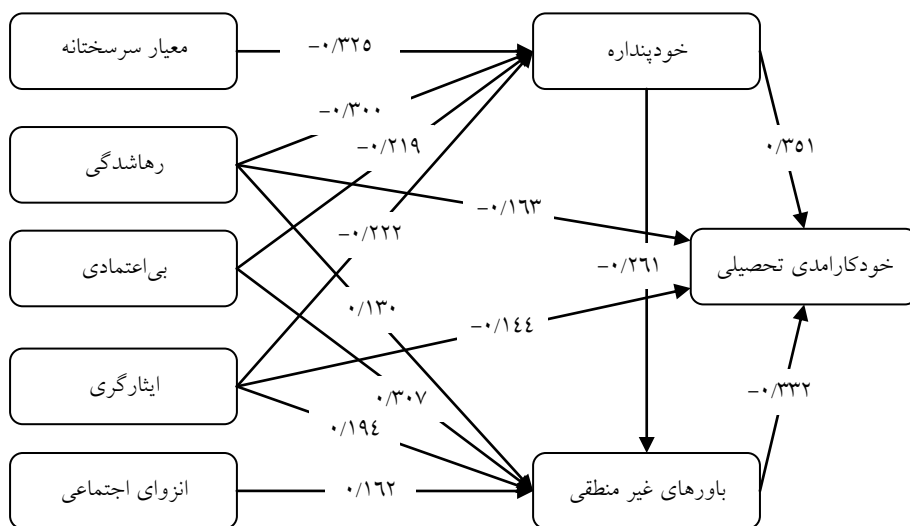
متغیر ملاک: خودپنداره

جدول ۸ نشان می‌دهد که چهار متغیر رهاشدگی ( $p < ۰/۰۰۰۱$ )، بی‌اعتمادی ( $p < ۰/۰۰۰۱$ )، ایثارگری ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) و معیارهای سرسختانه ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) دارای ضرایب مسیر معنادار است که می‌تواند بخشی از واریانس خودپنداره را تبیین کند. بنابراین، این چهار متغیر، طبق نمودار ۳ توانایی پیش‌بینی خودپنداره را دارد.



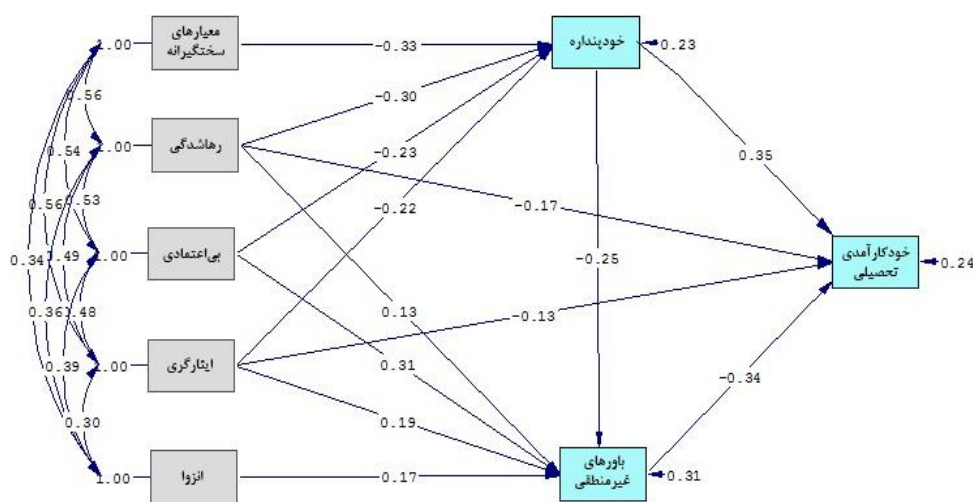
نمودار ۳: عوامل مؤثر بر خودپنداره

از ترکیب نمودارهای قبلی، الگوی تجربی زیر به دست می‌آید. این الگو چگونگی روابط بین متغیرها را از طریق مسیرهایی با ضرایب مشخص نشان می‌دهد. تفاوت الگوی تجربی با الگوی مفهومی این است که در اینجا مسیره‌های زیادی به دلیل معنادار نبودن و خدشه‌دار کردن برازندگی الگو، حذف شده است. این الگو، نقش میانجی‌گری دو متغیر خودپنداره و باورهای غیر منطقی را بخوبی نشان می‌دهد.



نمودار ۴: الگوی تجربی پژوهش

برای اطمینان از محاسبات چند تحلیل رگرسیون زیاد و اطمینان از صحت الگوی تجربی، خروجی نرم افزار لیزرل که همه محاسبات تحلیل رگرسیون را به صورت همزمان انجام می دهد در نمودار ۵ آورده شده است. نمودار ۴ و ۵ بسیار به هم نزدیک و تفاوت آنها ناچیز و قابل اغماض است.



نمودار ۵: الگوی تجربی تحلیل مسیر (خروجی لیزرل)

جدول ۹: شاخص‌های برازندگی الگو

RMSEA	NFI	CFI	HOELTER	P	X <sup>2</sup> /df	Df	X <sup>2</sup>
۰/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۳۲۹۴	۰/۷۹۷	۰/۴۷۲	۵	۲/۳۶

جدول ۹، شاخص‌های برازندگی الگو را نشان می دهد. براساس این جدول، شاخص مجذور خی الگو با پنج درجه آزادی برابر ۲/۳۶ و معنی دار نیست. از آنجا که خی دو، شاخص بد بودن الگو است، معنی دار نبودن آن به معنای مطلوبیت الگو است. هر چه مقدار عددی خی دو کوچک و مقدار عددی p از ۰/۰۵ بزرگتر باشد، برازندگی الگو را نشان می دهد. شاخص‌های دیگر از جمله شاخص برازندگی بهنجار شده (NFI=1)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI=1) از مقدار ۰/۹۰ بالاتر است که حاکی از برازندگی الگو است. هم چنین شاخص جذر میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) صفر و شاخص HOELTER از ۲۰۰ بسیار بزرگتر است که برازندگی الگو را نشان می دهد.

بر اساس ضرایب استاندارد مسیرها، تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل هر متغیر بر متغیرهای دیگر محاسبه شد. اثر مستقیم هر متغیر بر متغیر دیگر، برابر با ضریب مسیری است که به طور مستقیم از آن متغیر به متغیر دیگر می‌رود (هومن، ۱۳۹۳). اثر غیر مستقیم، برابر با حاصلضرب مسیرهایی است که از متغیرهای دیگر بر یک متغیر وارد می‌شود و جمع اثر مستقیم و اثر غیر مستقیم، اثر کل را نشان می‌دهد (هومن، ۱۳۹۳).

جدول ۱۰: ضرایب آثار استاندارد شده مستقیم، غیر مستقیم و کل برای متغیرهای پژوهش

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	به متغیر	از متغیر
-۰/۳۲۵	---	-۰/۳۲۵	خودپنداره	معیارهای سرسختانه
-۰/۱۱۴	-۰/۱۱۴	---	خودکارآمدی تحصیلی	معیارهای سرسختانه
-۰/۳۰۰	---	-۰/۳۰۰	خودپنداره	رهاشدگی
۰/۲۰۸	۰/۰۷۸	۰/۱۳۰	باورهای غیرمنطقی	رهاشدگی
-۰/۲۶۸	-۰/۱۰۵	-۰/۱۶۳	خودکارآمدی تحصیلی (۱)	رهاشدگی
-۰/۲۰۶	-۰/۰۴۳	-۰/۱۶۳	خودکارآمدی تحصیلی (۲)	رهاشدگی
-۰/۱۸۹	-۰/۰۲۶	-۰/۱۶۳	خودکارآمدی تحصیلی (۳)	رهاشدگی
-۰/۲۱۹	---	-۰/۲۱۹	خودپنداره	بی‌اعتمادی
-۰/۰۷۷	-۰/۰۷۷	---	خودکارآمدی تحصیلی (۱)	بی‌اعتمادی
-۰/۱۰۲	-۰/۱۰۲	---	خودکارآمدی تحصیلی (۲)	بی‌اعتمادی
-۰/۰۱۹	-۰/۰۱۹	---	خودکارآمدی تحصیلی (۳)	بی‌اعتمادی
۰/۳۰۷	---	۰/۳۰۷	باورهای غیرمنطقی	بی‌اعتمادی
-۰/۲۲۲	---	-۰/۲۲۲	خودپنداره	ایثارگری
۰/۲۵۲	۰/۰۵۸	۰/۱۹۴	باورهای غیرمنطقی	ایثارگری
-۰/۲۲۲	-۰/۰۷۸	-۰/۱۴۴	خودکارآمدی تحصیلی (۱)	ایثارگری
-۰/۲۰۸	-۰/۰۶۴	-۰/۱۴۴	خودکارآمدی تحصیلی (۲)	ایثارگری
-۰/۱۶۳	-۰/۰۱۹	-۰/۱۴۴	خودکارآمدی تحصیلی (۳)	ایثارگری
۰/۱۶۲	---	۰/۱۶۲	باورهای غیرمنطقی	انزوای اجتماعی
-۰/۰۵۴	-۰/۰۵۴	---	خودکارآمدی تحصیلی	انزوای اجتماعی

جدول ۱۰ این امکان را فراهم می‌آورد تا میزان اثر متغیرها و نقش آنها در الگوی تجربی مورد بررسی قرار گیرد. میزان اثر مسیر معیارهای سرسختانه به خودپنداره از همه بیشتر است که نشان

می‌دهد طرحواره ناسازگار معیارهای سرسختانه مادران، بیشترین تأثیر را بر خودپنداره دانش‌آموزان دارد. مسیر بی‌اعتمادی به باورهای غیر منطقی و هم‌چنین مسیر ره‌اشدگی به خودپنداره به ترتیب در رتبه‌های بعدی قرار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش دستیابی به الگویی بود تا از طریق آن بتوان با استناد به طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران، خودکارآمدی تحصیلی فرزندان را با میانجی‌گری خودپنداره و باورهای غیر منطقی آنان پیش‌بینی کرد. نتایج نشان داد که طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران، امکان پیش‌بینی خودپنداره و باورهای غیر منطقی دانش‌آموزان را دارد. این نتایج حاکی است که طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران، با خودپنداره دانش‌آموزان رابطه معکوس دارد و این نتیجه با آنچه از لحاظ منطقی مورد انتظار بود و هم‌چنین با نتایج پژوهش‌های گلانز و بیشاپ<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، هاوگت و دوماس<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) و لپر<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) هماهنگی و همخوانی دارد. طرحواره‌های ناسازگار مادران، خودپنداره فرزندان را تخریب می‌کند و آن را کاهش می‌دهد. همان گونه که از لحاظ نظری، شکل‌گیری طرحواره‌های ناسازگار در افراد، می‌تواند ناشی از تجربه دوران کودکی و رفتار والدینی باشد به همان ترتیب می‌تواند بر ویژگیهای شخصیتی و روانشناختی فرزندان تأثیر گذارد و به ایجاد صفات جدید در آنان منجر شود. نتایج این پژوهش نشان داد که مادرانی که دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه هستند در برخورد با فرزندان خود به گونه‌ای رفتار می‌کنند که در نهایت به افت خودپنداره آنان می‌انجامد. چنین رابطه‌ای با نتایج پژوهشهای کاظمی و ظهیری (۱۳۹۲)، آقازاده و مولوی (۱۳۹۳)، دارمون و درنوسکی<sup>۴</sup> (۲۰۰۸)، هیل و گرین و آرنو<sup>۵</sup> (۲۰۱۱)، بورکلی و پارکر و استرمن<sup>۶</sup> (۲۰۱۴)، مبنی بر وجود رابطه بین ویژگیهای روانی و رفتاری مادر با ویژگیهای فرزندان همخوانی دارد. طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران هم‌چنین از دو طریق موجب شکل‌گیری باورهای غیر منطقی در فرزندان می‌شود: یکی به طور مستقیم و بدون واسطه و دیگری از طریق دستکاری خودپنداره فرزندان به این معنی که کاهش خودپنداره فرزندان، موجب

1 - Glanz & Bishop

2 - Huguet & Dumas

3 - Lepper

4 - Darmon & Drewnowski

5 - Hill, Green & Arnou

6 - Burkley, Parker & Sterman



افزایش باورهای غیر منطقی در آنان می‌شود.

نتایج پژوهش حاکی است که اولاً خودپنداره بر باورهای غیر منطقی دانش‌آموزان تأثیر دارد و ثانیاً بین خودپنداره و باورهای غیر منطقی رابطه معکوس وجود دارد. این نتایج با پژوهشهای عمادی و معتمدین (۱۳۸۶)، بریجز و ریوگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۷)، ووس<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، امل<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) و تیم<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) کاملاً همسو، و با نتایج پژوهش اسکالویک<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) غیر همخوان است که هرگونه رابطه بین این دو متغیر را رد کردند. هم‌چنین این نتایج با پژوهش نظری (۱۳۸۶)، که افکار غیر منطقی را عامل خودپنداره، نه ناشی از آن گزارش کرده بود متضاد است. بر اساس نتایج می‌توان نتیجه گرفت که احتمالاً باورهای غیر منطقی یک نقش جبرانی برای کاهش خودپنداره دارد؛ به عبارت دیگر افراد با گرایش به باورهای غیر منطقی سعی می‌کنند تا کمبود سازه خودپنداره را رفع کنند. این فرایند می‌تواند الگوی مقابله‌ای و شکلی از ساختار جبرانی باشد. از طرفی طبق نظریه ایس، تفکرات و ساختار باورهای فرد، حلقه واسطه یا ارتباطی بین رویدادهای محیطی و رفتار فرد است و می‌توان انتظار داشت که افزایش باورهای غیر منطقی، که به دلیل کاهش خودپنداره در شخص رخ داده است در نهایت به رفتارهایی منجر می‌شود که آن رفتارها با خودکارآمدی تحصیلی او رقابت می‌کند و آن را کاهش می‌دهد، به عنوان مثال ممکن است یکی از مؤلفه‌های باورهای غیر منطقی که انتظار تأیید از دیگران است از طریق به جریان انداختن واکنشهای ناکامی به ایجاد پرخاشگری منجر شود و پرخاشگری خودکارآمدی تحصیلی را کاهش دهد.

نتایج نشان می‌دهد که خودپنداره به طور مستقیم با خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد. از آنجا که مؤلفه‌های خودپنداره و خودکارآمدی تا حد زیادی به هم نزدیک است و هر دو آنها به قابلیت‌های "خود" اشاره دارد، این نتیجه قابل انتظار و منطقی است. علاوه بر آن، تقریباً اغلب مطالعات گذشته از قبیل تجلی و اردلان (۱۳۸۹)، صالحی و یونسی (۱۳۹۴)، لسکو و کارپوس<sup>۶</sup> (۲۰۰۶)، ساوا<sup>۷</sup> (۲۰۰۹)، لزلی، سیمپین و میر<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) و مارش<sup>۹</sup> (۲۰۱۵)، وجود رابطه بین

- 
- 1 - Bridges & Riog
  - 2 - Vohs
  - 3 - Emel
  - 4 - Thimm
  - 5 - Skaalvik
  - 6 - Lesko & Corpus
  - 7 - Sava
  - 8 - Leslie, Cimpian & Meyer
  - 9 - Marsh

خودپنداره و خودکارآمدی را گزارش و تأیید کرده‌اند. بنابراین هر چه خودپنداره افزایش یابد بر میزان خودکارآمدی تحصیلی نیز افزوده می‌شود و از این نظر، میزان خودپنداره پیش‌بینی کننده خوبی برای سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است.

نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از باورهای غیر منطقی آنان در جهت منفی تأثیر می‌پذیرد به این معنی که افزایش در میزان باورهای غیر منطقی موجب کاهش خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. این نتیجه با پژوهشهای خلیلی و بشارت (۱۳۸۵)، بریجز و رویگ (۲۰۰۸)، ماک و ترن<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) و دیکاوسر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) همسو است؛ اما با نتیجه مطالعات آکگون و اُزر (۲۰۱۵) که باورهای غیر منطقی را موجب افزایش انگیزش تحصیلی دانسته بود، متضاد است. علاوه بر آن تأثیر مثبت خودپنداره بر خودکارآمدی تحصیلی، که در این پژوهش به دست آمده با نتایج پژوهش والکه و کی (۲۰۰۹) و مطالعات جاکوبس و لانزا<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) همسو و هم‌جهت است. از بین پانزده مؤلفه طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران، پنج مؤلفه در خودپنداره و باورهای غیر منطقی دانش‌آموزان نقش دارد. این پنج مؤلفه به سه حوزه طرحواره متعلق است. سه مؤلفه به حوزه بریدگی و طرد، یک مؤلفه به حوزه دیگرجهت‌مندی و یک مؤلفه نیز به حوزه گوش به زنگی بیش از حد متعلق است. برخی از روابط مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند رابطه بین رهاشدگی و خودپنداره، با نتایج پژوهشهای گنجوی (۱۳۸۹)، فلمینگ و گاتفرید<sup>۴</sup> (۲۰۰۱)، بانگ و اسکالویک<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) همسو است و برخی روابط، مانند رابطه انزوای اجتماعی با باورهای غیر منطقی با نتایج پژوهشهای دیکلمنت<sup>۶</sup> (۲۰۱۳) و سالازار<sup>۷</sup> (۲۰۱۳) متفاوت است. از طرفی برخی روابط این پژوهش مانند رابطه بین رهاشدگی و ایثارگری با خودکارآمدی تحصیلی، تازگی دارد و در پژوهشهای گذشته به آن هیچ اشاره‌ای نشده است.

نتایج نشان می‌دهد که "رهاشدگی"، طرحواره ناسازگار اولیه مادر است که خودپنداره دانش‌آموز را کاهش می‌دهد. در پژوهشهای گذشته موارد اندکی یافت شد که به طور مستقیم به رابطه طرحواره رهاشدگی مادر و خودپنداره فرزندان پرداخته شده باشد؛ اما پژوهشهای متعددی

1 - Mak & Tran  
2 - Dickhauser  
3 - Jacobs & Lanza  
4 - Fleming & Gottfried  
5 - Bong & Skaalvik  
6 - Diclemente  
7 - Salazar

مانند شمیت و جوینر<sup>۱</sup> (۱۹۹۵)، هاوگن و لنت<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) و لنت، براون، گر و پاول<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) به رابطه معکوس بین طرحواره رهاشدگی و خودپنداره خود فرد اشاره کرده که از این نظر با نتایج این پژوهش همخوان است. علاوه بر آن یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که این رابطه به رابطه بین مادر و فرزند نیز گسترش می‌یابد. مادری که دارای طرحواره رهاشدگی است، دائم نگران از دست دادن افراد نزدیک است و از اینکه توسط اطرافیان و نزدیکان طرد شود در هراس است. برای او هر لحظه امکان دارد که افراد مهم زندگیش بمیرند یا او را رها کنند و به فرد دیگری علاقه‌مند شوند. این طرحواره موجب وابستگی افراطی و تمایل شدید به احساس کنترل دیگران می‌شود که در واقع ساختاری جبرانی برای احساس طردشدگی است. فرزند، که نزدیکترین فرد به مادر است، می‌تواند براحتی درگیر طرحواره رهاشدگی مادر شود. نگرانی بیش از حد در مورد از دست دادن فرزند، موجب می‌شود که مادر به شکل افراطی به کنترل و مراقبت دست بزند و از این نظر مشکلاتی را در حوزه خودگردانی برای فرزند به وجود آورد. از طرفی مادری که دارای طرحواره ناسازگار اولیه رهاشدگی است، ممکن است با به کارگیری یکی از سبکهای مقابله‌ای اطاعت، پرهیز یا جبران، سعی کند طرحواره ناسازگار خود را کنترل کند؛ در این صورت رفتارهای او حسادت‌آمیز، انحصارطلبانه و سرزنش‌کننده خواهد شد. چنین وضعیتی با رشد خودپنداره فرزندان مغایرت دارد.

بر اساس نتایج، طرحواره ناسازگار اولیه رهاشدگی مادران، باورهای غیر منطقی فرزندان را افزایش می‌دهد. یک دلیل برای چنین رابطه‌ای این است که رفتارهای مادری که دارای طرحواره ناسازگار رهاشدگی است، آمادگی برای سرزنش، توقع تأیید دیگران و وابستگی را در فرزندان تقویت می‌کند که از مؤلفه‌های باورهای غیر منطقی است. از طرفی آنها چون برای جلوگیری از تجربه طرد شدن، اغلب از برقراری روابط صمیمانه پرهیز می‌کنند، ممکن است در خانه و در ارتباط با فرزندان به شیوه‌ای رفتار کنند که الگوی پرهیز از مشکل را در فرزندان تقویت کنند که یکی از مؤلفه‌های باورهای غیر منطقی است.

طرحواره ناسازگار دیگری که از حوزه بریدگی و طرد بر خودپنداره و باورهای غیر منطقی دانش‌آموزان تأثیر دارد، طرحواره "بی‌اعتمادی - بدرفتاری" است. هرچند در پژوهشهای قبلی به

تأثیر این طرحواره بر خودپنداره اشاره‌ای نشده است به نظر می‌رسد چنین رابطه‌ای قابل توجهی است. مادرانی که دارای این طرحواره هستند چون دنیا را ناامن و مردم را غیر قابل اعتماد می‌دانند، ممکن است علاوه بر داشتن حالت مراقبت در برابر فرزندان به آنها در زمینه مشکوک بودن دیگران هشدار دهند و از این طریق، تعامل آنها را با دیگر افراد مخدوش سازند. از آنجا که بخش قابل توجهی از مفهوم خود در تعامل معنادار و پویا با اطرافیان ساخته می‌شود، می‌توان پیش‌بینی کرد که تغییر نگاه کودکان به دیگران، در شکل‌گیری مفهوم خود و سطح خودپنداره آنان تأثیر مستقیمی خواهد داشت؛ به عنوان مثال مادری که به دلیل برخورداری از طرحواره بی‌اعتمادی - بدرفتاری به فرزند خود تذکر می‌دهد که مراقب باشد تا دیگر همکلاسیها، خوراکی او را نخورند از همان ابتدا علاوه بر اینکه جهان بیرون را برای فرزند ناامن جلوه می‌دهد، تعامل او را با دیگر دانش‌آموزان مختل می‌کند و فرصت رشد خودپنداره را از او می‌گیرد. این کودک یاد می‌گیرد که با ایجاد فاصله از همکلاسیها و گریز از صمیمی شدن از خوراکی خود مراقبت کند تا تأیید مادر را کسب کند؛ زیرا او می‌داند که چنانچه به مادر بگوید که بخشی از خوراکیم را به دوستم دادم با پیامهای سرزنش‌آمیز و تحقیرآمیز او روبه‌رو خواهد شد.

بر اساس نتایج، وجود طرحواره ناسازگار اولیه بی‌اعتمادی - بدرفتاری در مادران، سهم قابل توجهی نیز در ایجاد باورهای غیر منطقی در فرزندان آنها خواهد داشت. از میان پژوهشهای گذشته، تنها یک مورد یافت شد - دبو (۲۰۰۸) - که به طور مستقیم به رابطه این طرحواره و باورهای غیر منطقی اشاره شده بود و دیگر پژوهشهایی که مؤلفه‌های پانزده‌گانه را مورد مطالعه قرار داده است، تأثیر این مؤلفه را بر باورهای غیر منطقی گزارش نکرده، اما به هر حال این رابطه قابل تبیین است. یک توجه برای چنین رابطه‌ای این است که مادرانی که دارای این طرحواره هستند به دلیل عدم اعتمادی که به دیگران دارند در موضعی عصبی و پرخاشگرانه قرار می‌گیرند و الگوی سرزنشگری و نگاه تحقیرآمیز به دیگران را به فرزندان خود القا می‌کنند. آنها هم چنین به دلیل اعتقادی که به بدرفتاری انسانهای دیگر دارند، ممکن است به طور غیر مستقیم، بی‌حرمتی کردن یا سوء استفاده از دیگران را به فرزندان خود آموزش دهند. چنین وضعیتی به معنای درگیر شدن با باورهای غیر منطقی است؛ زیرا یکی از گونه‌های باورهای غیر منطقی این باور است که وقتی مردم به شیوه‌ای نفرت‌انگیز و ناعادلانه رفتار می‌کنند، باید آنها را مورد سرزنش و لعن قرار داد و از آنان به عنوان افرادی فاسد و نابکار نام برد.

طرحواره دیگری که از حوزه بریدگی و طرد به طور مستقیم بر باورهای غیر منطقی

دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، طرحواره "انزوای اجتماعی - بیگانگی" است. در ادبیات پژوهش در مورد اینکه طرحواره انزوای اجتماعی با باورهای غیر منطقی خود فرد رابطه دارد، گزارشهای متعددی از قبیل رفیعی، حاتمی و فروغی (۱۳۹۰)، شاره<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، مارش، تراوتوین و کولر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵)، هرسن<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) و یونگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) وجود دارد؛ لیکن در زمینه تأثیر طرحواره انزوای اجتماعی مادر روی باورهای غیر منطقی فرزند گزارشی وجود ندارد؛ پس فعلا این رابطه، رابطه‌ای جدید در نظر گرفته می‌شود تا با مطالعات بعدی تأیید یا رد شود. در توضیح این پرسش، که چگونه طرحواره انزوای اجتماعی - بیگانگی در مادر، موجب افزایش باورهای غیر منطقی فرزندان می‌شود، می‌توان گفت مادرانی که دارای این طرحواره هستند، چون روابط مناسبی با همسالان و گروه‌های اجتماعی ندارند، می‌توانند فرزندان خود را به سوی ارتباطات اجتماعی و صمیمت سوق دهند و مهارت‌های اجتماعی آنها را غنی سازند. علاوه بر آن چون در این مادران، احساس بیگانگی عمومی وجود دارد، نمی‌توانند با فرزندان خود رابطه‌ای صمیمی برقرار کنند و احتمالاً رفتارهای مادرانه آنها، تصنعی و فاقد جنبه‌های عمیق عاطفی است. مادرانی با این طرحواره ناسازگار، آمادگی بیشتری برای استفاده از روشهای تنبیهی دارند و بیشتر از دیگر مادران پاسخهای عصبی می‌دهند. علاوه بر آن چون اغلب این مادران برای کنترل طرحواره ناسازگار خود، سبک مقابله‌ای اجتناب را به کار می‌گیرند از طریق رفتارها و استدلالها و گرایشهای خود، این باور را در فرزندان تقویت می‌کنند که گریز از مشکلات و شانه خالی کردن از مسئولیتها خیلی آسانتر از رویارویی با آنهاست. چنین وضعیتی هم‌چنین گرایش فرزندان را برای اثرگذاری بر محیط و حل مشکلات کاهش می‌دهد و می‌آموزند که به محیط و مسئله‌های آن منفعلانه پاسخ دهند. در نتیجه این امکان وجود دارد که این مادران، "بی‌مسئولیتی عاطفی"، "گریز از مشکل"، "درماندگی برای تغییر" و "واکنش عاجزانه به ناکامی" را در فرزندان خود تقویت کنند که چهار مؤلفه باورهای غیر منطقی است.

طرحواره ناسازگار اولیه "ایثار" طرحواره دیگری است که از حوزه دیگرجهت‌مندی بر خودپنداره دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در ادبیات پژوهش در زمینه تأثیرات این طرحواره

1 - Shareh  
2 - Marsh, Trautwein & Koller  
3 - Hersen  
4 - Yeung

گزارشهای متناقضی وجود دارد. در تعدادی از مطالعات پیشین از جمله تیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، لزی و همکاران (۲۰۱۵) به وجود رابطه منفی بین طرحواره ایثار و خودپنداره اشاره شده است. در مقابل برخی از مطالعات که در زمینه طرحواره‌های ناسازگار انجام شده است، از قبیل کرانزلی و پاچارز<sup>۲</sup> (۱۹۹۵)، آرنسن، آلونسو و بورنام<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) و گیمبرت و بول<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) رابطه طرحواره ایثار و خودپنداره را گزارش نکرده‌اند. بر اساس نتایج پژوهش، طرحواره ناسازگار ایثار در مادران، موجب افت خودپنداره فرزندان می‌شود. مادرانی که طرحواره ایثار دارند به فرزندان خود فرصت نمی‌دهند که نیازهای خود را بخوبی تجربه کنند و راه‌هایی برای رفع آن بیابند. آنان دائم در حال کمک و حمایت‌های افراطی فرزندان هستند و اجازه نمی‌دهند که آنان خودشان اقدامگر و عمل‌کننده باشند. حمایت‌های آشکار و سرزنش‌های ضمنی، خودپنداره فرزند را تخریب می‌کند. از طرفی از آنجا که از لحاظ تحولی، طرحواره ناسازگار ایثار در والدین ضعیف، نیازمند، کودک‌صفت، درمانده و افسرده ریشه دارد و این مادران، خودشان والدین ضعیفی داشته‌اند. بنابراین به شکل افراطی نمی‌خواهند در برابر فرزندان خود آن گونه باشند؛ در نتیجه تلاش می‌کنند که تا آنجا که می‌توانند بهترین باشند. حمایت افراطی آنان، ناشی از همین تمایل نهفته برای بهترین بودن است که بر خلاف تصور آنها به کاهش خودپنداره فرزندان منتهی می‌شود. روی دیگر سکه این است که افرادی که طرحواره ایثار دارند، معمولاً از اطرافیان خود راضی نیستند؛ زیرا احساس می‌کنند به میزانی که آنان از خودشان و نیازهایشان می‌گذرند، قدرشان دانسته نمی‌شود و در نتیجه اغلب ناراضی و عصبی هستند. آنان هم‌چنین در مقابل انتقاد مقاومت می‌کنند؛ زیرا دوره‌های طولانی فداکاری و ایثارگری، آنان را متوقع کرده است. چنین وضعیتی اگر در قبال فرزندان رخ دهد، ممکن است بعد از مدتی، مادر با گفتن اینکه "من مستخدم شما نیستم"، تغییر موضع دهد و به خشونت و انتقام‌گیری و اعمال تحقیرآمیز دست بزند. در این صورت نیز آسیب در خودپنداره فرزندان بسیار محتمل به نظر می‌رسد. علاوه بر آن، مادرانی که دارای طرحواره ایثار هستند، چون بشدت نگران فرزندان خود هستند؛ در ضعف و درماندگی آنان اغراق می‌کنند و مشکلات و ایرادهای آنان را بزرگتر از آنچه هست، نشان می‌دهند که این نیز می‌تواند اثر تخریبی بر خودپنداره آنان داشته باشد.

1 - Thimm  
 2 - Kranzler & Pajares  
 3 - Aaronson, Alonso & Burnam  
 4 - Gimbert & Bol

بر اساس نتایج این پژوهش، وجود طرحواره ایثار در مادران، موجب افزایش باورهای غیر منطقی فرزندان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهشهای اسکالویک و اسکالویک<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، امل<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) و تیم (۲۰۱۱) همخوان و همسو است. مادران ایثارگر به دلیل اینکه فرزندان را به شکل افراطی حمایت می‌کنند، ممکن است اقدام به عمل را در فرزندان سرکوب کنند و آنان را به وابستگی سوق دهند و این باور را در آنان به وجود آورند که می‌شود با پناه بردن به حضور دیگران و بدون احساس تعهد و مسئولیت زندگی کرد. علاوه بر آن، عادت به دریافت حمایت ممکن است فرزندان را به این باور سوق دهد که باید از همه افراد مهم در زندگی، عشق و تأیید دریافت کرد و یا چشم انتظار کمک‌ها و حمایت‌های دیگران مانده این دو مؤلفه، یعنی "وابستگی" و "توقع تأیید دیگران" از مؤلفه‌های باورهای غیر منطقی است که از طریق طرحواره ناسازگار اولیه مادر در فرزندان تقویت می‌شود.

"معیارهای سرسختانه"، طرحواره ناسازگار دیگری در مادران است که به استناد نتایج این پژوهش، موجب کاهش خودپنداره فرزندان می‌شود. در ادبیات پژوهش موردی یافت نشد که به وجود چنین رابطه‌ای اشاره کرده باشد و احتمالاً این رابطه را باید یافته‌ای جدید تلقی کرد. تأثیر طرحواره معیارهای سرسختانه مادر بر خودپنداره فرزند را می‌توان این گونه تبیین کرد که مادرانی که دارای این طرحواره هستند به دلیل کمال‌خواهی و آرمانگرایی اغلب از عملکرد فرزندان خود ناراضی هستند و معتقدند آنها به قدر کافی زحمت نمی‌کشند و آنگونه که باید تلاش نمی‌کنند. استراحت و بازی بچه‌ها، آنها را مضطرب و عصبی می‌کند و به ناچار دائم تذکر می‌دهند و فرزندان را برای وقت‌هایی که به بطالت می‌گذرانند، سرزنش می‌کنند. رویکرد سرزنشگری و عدم رضایت مادر از عملکرد فرزندان، که از همان دوران کودکی آغاز می‌شود، تأثیر منفی در خودپنداره آنان خواهد داشت. این مادران هرگز تشویق نمی‌کنند و پیامهای امیدوارکننده نمی‌دهند و هیچ‌گاه تأییدی برای تواناییهای واقعی فرزندانشان نیستند؛ در چنین وضعیتی فرزند به احتمال زیاد سرخورده می‌شود و تصویری منفی و ضعیف از خود در ذهن او شکل می‌گیرد. علاوه بر آن چون این مادران رویکرد قضاوتگری نیز دارند، فرزندان آنها دائماً خودشان را در معرض ارزیابی و داوری احساس می‌کنند و عملکرد طبیعی و خلاقانه خود را از دست می‌دهند. بر اساس نتایج، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق نقش میانجی‌گری خودپنداره و

باورهای غیر منطقی آنها از طرحواره‌های ناسازگار مادرانشان تأثیر می‌پذیرد؛ به عبارت دیگر برخی الگوهای طرحواره‌ای مادر، خودکارآمدی تحصیلی فرزندان را به طور غیر مستقیم کاهش می‌دهد. هرچه شدت پنج طرحواره در مادری افزایش یابد، خودکارآمدی تحصیلی فرزندان او کاهش می‌یابد. کاهش در خودکارآمدی تحصیلی از طریق کاهش خودپنداره و افزایش باورهای غیر منطقی صورت می‌گیرد. بنابراین خودپنداره دانش‌آموزان در برابر پنج الگوی طرحواره‌ای مادران آسیب‌پذیر است و آسیب در ساختار خودپنداره موجب ایجاد نگرش منفی به موقعیت‌های تحصیلی می‌شود و اعتقاد دانش‌آموز را برای اجرای موفقیت‌آمیز تکالیف درسی کاهش می‌دهد. طرحواره‌های ناسازگار مادران هم‌چنین موجب افزایش باورهای غیر منطقی دانش‌آموز می‌شود و باورهای غیر منطقی شیوه ادراک دانش‌آموز از تکالیف و فعالیت‌های درسی و هم‌چنین برداشت او را از تواناییهای خود در برابر این تکالیف دگرگون می‌کند. بنابراین باورهای غیر منطقی، اعتقاد دانش‌آموز را برای اجرای موفقیت‌آمیز تکالیف درسی تضعیف می‌کند. به طور کلی می‌توان گفت که برای حفظ و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان باید نسبت به وجود پنج طرحواره ناسازگار در مادران آنها حساس بود. این پنج طرحواره ناسازگار عبارت است از: (۱) رهاشدگی - بی‌ثباتی (۲) بی‌اعتمادی - بدرفتاری (۳) اینثارگری (۴) معیارهای سرسختانه - بیش‌انتقادی (۵) انزوای اجتماعی - بیگانگی.

نتایج نشان می‌دهد که دو طرحواره ناسازگار اینثارگری و رهاشدگی در مادران به طور مستقیم و بی‌واسطه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد به این معنی که این دو طرحواره، علاوه بر اینکه از طریق میانجی‌گری خودپنداره و باورهای غیر منطقی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد به طور مستقیم نیز بر آنها تأثیر دارد. از آنجا که در گذشته هیچ پژوهشی با هدف مطالعه رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام نشده، بدیهی است که در ادبیات پژوهش برای چنین رابطه‌ای هیچ گزارشی وجود ندارد.

نتایج حاکی است که همه فرضیه‌های پژوهش تأیید شده است؛ اما توجه به این نکته مهم است که از بین مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه مادران، تنها تأثیر پنج مؤلفه بر متغیرهای وابسته این پژوهش مشاهده شده و دیگر مؤلفه‌ها فاقد تأثیر بوده است. این حالت در دیگر پژوهشهایی که در مورد طرحواره‌های ناسازگار انجام شده نیز مشاهده شده است به این معنی که هیچ پژوهشی یافت نشده است که در آن هر یازده مؤلفه طرحواره‌های ناسازگار با دیگر متغیرهای مورد مطالعه



رابطه داشته باشد. این نشان می‌دهد که مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار، حوزه‌های متعددی را پوشش می‌دهد که از لحاظ سبب‌شناسی و تحولی با هم متفاوت است. دیگر روابط متغیرهای میانجی با نتایج اغلب پژوهشهای گذشته کاملاً همخوانی دارد و یافته‌های این پژوهش بجز در موارد خاص، که به آن اشاره شد، پژوهشهای دیگر را به چالش نمی‌کشد.

### منابع

- ابراهیمی، زهرا؛ باقری، رویا (۱۳۹۰). کتاب تحلیلی روانشناسی مرضی کودک. تهران: نشر راه.
- اردلان، الهام؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۸۹). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *مجله روانشناسی تربیتی*. ش ۱۷: ۱ تا ۲۸.
- اصغری، آرزو؛ خداپناهی، محمدکریم (۱۳۹۳). رابطه توانمندسازی و خودکارآمدی بارضایت شغلی در دبیران شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- تجلی، فاطمه؛ اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. *مجله روانشناسی*. ش ۵۳: ۶۲ تا ۷۸.
- حسینی‌نسب، سیدداوود؛ احمدیان، فاطمه؛ روانبخش، محمدحسین (۱۳۹۲). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*. ش ۱: ۲۱ تا ۳۷.
- دهقانی، سپیده؛ ایزدی‌خواه، زهرا؛ رضایی، الهام (۱۳۸۹). تحلیل مسیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه، راهبردهای مقابله با استرس و کیفیت زندگی روانی. *تحقیقات علوم رفتاری*. دوره ۲۱. ش ۲: ۱۸ تا ۳۴.
- رفیعی، سحر؛ حاتمی، ابوالفضل؛ فروغی، علی اکبر (۱۳۹۲). رابطه بین طرحواره‌های ناسازگارانه اولیه و سبک دلبستگی در زنان دارای خیانت زناشویی. *مجله زن و جامعه*. س ۲. ش ۱: ۲۳ تا ۳۸.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران.
- شانک، دال؛ پاچارس، فرانک (۱۹۹۹). تحول خودکارآمدی تحصیلی. ترجمه مسعود کبیری. *مجله مدارس*. ش ۱: ۷۸ تا ۸۳.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۹). *اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی*. تهران: انتشارات رشد.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری‌آذر، هیمین (۱۳۹۴). تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی. *مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان*. ش ۱: ۱۷ تا ۳۲.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان. *مجله نوآوری‌های آموزشی*. ش ۱۷: ۹ تا ۳۵.
- معمدین، مختار (۱۳۸۶). بررسی تأثیر باورهای غیر منطقی و پرخاشنگری بر عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان شهر تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.

هومن، حیدرعلی (۱۳۹۳). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.

یانگ، جفری (۱۳۸۸). شناخت‌درمانی برای اختلالات شخصیت: رویکرد متمرکز بر طرحواره. ترجمه علی صاحبی و حسن حمیدپور.

یانگ، جفری؛ کلاسکو، ژانت؛ ویشار، مارجوری (۱۳۸۶). طرحواره درمانی (راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی). ترجمه حسن حمیدپور. اندوز. تهران: نشر دوران.

- Aaronson, N. ; Alonso, J. & Burnam, A. (2002). Assessing health status and quality-of-life instruments: Attributes and review criteria. *Quality LifeResearch*, 11(3), 193-205.
- Bandura, A. & Mico, T. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Control*. W. H. Freeman and Company. New York.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Control*. W. H. Freeman and Company. New York.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bridges, K.R. & Riog, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944
- Burkley, M. ; Parker, J & Stermer, P. (2010). Trait beliefs that make women vulnerable to math disengagement. *Personality and Individual Differences*, 48, 234-238.
- Darmon, N. & Drewnowski, A. (2008). Does social class predict diet quality? *American Journal of Clinical Nutrition*, 87, 1107e1117.
- Dickhauser, O. (2005). Teachers' inferences about students' self-concepts e the role of dimensional comparison. Institute of Psychology II, University of Erlangen-Nu`rnberg, Regensburger Strasse 160, D-90478 Nu`rnberg, Germany.
- Diclemente, R.J. ; Salazar, F. & Crosby, R.A. (2013). *Health behavior theory for public health: Principles, foundations, and applications*. Burlington, MS: Jones and Bartlett Learning.
- Emel, A. (2010). Analysis of communication skill and interpersonal problem solving in preschool trainees. *Social Behavior and Personality*, 38,4,523-530.
- Fleming, J.S. ; Gottfried, A. & Gottfreid A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Gimbert, B. & Bol, L. & Wallace, D. (2007). The influence of teacher preparation on student achievement and the application of national standards by teachers of mathematics in urban secondary schools. *Education and Urban Society*, 40,91e117.
- Glanz, K. & Bishop, D.B. (2010). The role of behavioral science theory in development and implementation of public health interventions. *Annual Review of Public Health*, 31, 399e418.
- Hanson, M.D. & Chen, E. (2007). Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: a review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(3), 263e285.
- Haugen, R. & Lent, T. (2005). Academic Self-concept, Implicit Theories of Ability, and Self-regulation Strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474,
- Hersen, M. (2014). Rational Emotive Behavior Therapy. *Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy*, 321-324.
- Hill, V.Z. & Green, B.A. & Arnou, R.C. (2011). Trouble ahead, trouble behind: Self-concept and early maladaptive schemas. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*.42, 96-103.

- Huguet, P. ; Dumas, F. & Marsh H. (2009). Clarifying the role of social comparison in the big-fish–little-pond effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 156–170.
- Jacobs, J.E. & Lanza, S (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Jakobowski, T.G. and Dombo, M. H. (2004). The relationship of self-efficacy, Identity style, and stage of change with academic self-Regulation. *Journal of college reading and learning*. 35(1), 7-24.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72 (4), 224-230. )
- Kranzler, J. & Pajares, F. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426–443.
- Lent, R.W. & Brown, S.D. & Gore, J. & Paul, A. (2009). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307–315.
- Lent, R.W. ; Brown, S.D. & Larkin K.C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265–269.
- Lepper M.A. & Corpus, J.H. (2000). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–196.
- Lesko, A.C. & Corpus, J.H. (2006). Discounting the difficult: How high math identified women respond to stereotype threat. *Sex Roles*, 54, 113–125.
- Leslie, S.J. ; Cimpian, A. ; Meyer, M. & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347, 262–265.
- Liene, M. & Kvedere (2014). Relation between Early Maladaptive Schemas and Self-concept in children. *Social and Behavioral Sciences*, Volume 185, 13 May 2014, Pages 194–205.
- Mak, A.S. & Tran, C. (2001). Big five personality and self-efficacy factors in Vietnamese Australian students. Centre for Applied Psychology, University of Canberra, P.O. Box 1, ACT 2601, Australia.
- Marsh, H. & Yeung, A.S. (2009). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–54.
- Marsh, H. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a you don't learn to swim as well?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231,
- Marsh, H.W. & Trautwein, U. & Koller, O. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397–416.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S.. (1997). Academic Self Description. Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–54.
- Marsh, H.W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841–860
- Migrey, C., & Vohs, K. D. (2002). Is Bad stronger than good? Review of *General Psychology*, 5, 323–370.
- Nabeshima, H. (2004). The multidimensional structure of irrational beliefs: invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841–860
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pettit, E. (2002). Trait self-concept that make women vulnerable to math disengagement. *Personality and Individual Differences*, 48, 234–238.

- Sava, F.A. (2009). Maladaptive schemas, irrational beliefs, and their relationship with the five-factor personality model. *Journal of Cognitive and behavioral Psychoterapies*, 9, 2, 135-147.
- Schmidt, N.B. ; Joiner, T.E. & Young J.E.(1995). The schema questionnaire: investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 3, 295-321.
- Shareh, H.(2014). Relation between Early Maladaptive Schemas and Self-concept in children. *Social and Behavioral Sciences*, Volume 185, 13 May 2014, Pages 194–205.
- Shiyomoera, E.M. (2007). Self-concept and self-efficacy: Conceptual analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and helpseeking behavior in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233–261.
- Skinner, E. & (2009). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children' engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82,22–32.
- Songer, E.(2011). Big five personality and irrational beliefs factors in Vietnamese Australian students. Centre for Applied Psychology, University of Canberra, P.O. Box 1, ACT 2601, Australia.
- Stephens, E., Pekrun, M. (2015). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Thimm, J.C. (2010). Personality and early maladaptive schemas: a five-factor model perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 373-380.
- Vohs, K.D. (2008). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323–370.
- Yasir Arafat, S.M. & Chowdhuty, H.R. & Hafez, M.A. (2016). Cross cultural adaptation & psychometric validation of researchinstruments: A methodological review. *Journal of BehavioralHealth*, 5, 129-144
- Zell, E. & Alicke, M.D. (2009). Self-evaluative effects of temporal and social comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 223–227. andwhen possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 37e62.