

بررسی رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر سراب

مسعود محمدی

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، معاون آموزشی مدارس ابتدائی شهرستان سراب
masoud1994mohamadi@gmail.com

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر سراب بود. روش پژوهش از نوع مطالعات توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه در مدارس شهرستان سراب در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ به تعداد ۱۲۰۰ نفر که از بین آنان ۲۹۱ نفر از طریق جدول مورگان و گرجسی به عنوان نمونه انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه شایستگی تحصیلی دیپرنا و الیوت (۱۹۹۹) و پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه یانگ (۲۰۰۵) استفاده شد. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون در نرم افزار SPSS تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه، بعد انفصال و طرد و بعد خودگردانی و عملکرد مختل با شایستگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($p < 0/01$). اما بین ابعاد هدایت شدن توسط دیگران، گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری و حدودمرزهای مختل طرحواره‌های ناسازگار اولیه با شایستگی تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد ($p > 0/05$). به طور کلی و با توجه به نتایج این پژوهش مشخص شد، طرحواره‌های ناسازگار اولیه نقش مهمی در شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

واژه‌های کلیدی: طرحواره‌های ناسازگار اولیه، شایستگی تحصیلی.

مقدمه

شایستگی تحصیلی^۱ به ارزیابی‌های دانش‌آموزان از توانایی‌هایشان اشاره می‌کند و بیانگر باورهای آنان در مورد دسترسی به منابع مورد نیاز برای عملکرد بهینه است (مالتایس، داچسن، راتل و فنک، ۲۰۱۵). ادراک شایستگی دانش‌آموزان بر اساس تجارب اولیه تحصیلی آنان شکل می‌گیرد و این ادراک پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموزانی که نمره‌های بالاتری در ادراک شایستگی به دست می‌آورند پشتکار بیشتر و یادگیری عمیق‌تر و اضطراب کمتری دارند و نتایج بهتری به دست می‌آورند (فرلا، والک و شویتن، ۲۰۱۰). ادراک شایستگی با ادراک خود مثبت همراه است و ادراک خود مثبت با سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (شولتنس، ریدل و ینگ-والنتین، ۲۰۱۳). شایستگی تحصیلی پایین مشکلات سلامت روان، مشکلاتی در روابط اجتماعی، شکست و نارضایتی تحصیلی، باورهای ناکارآمد و مشکلات برونی شده می‌شود (سولمینسکی، سمروف، روزنبلوم و کیسر، ۲۰۱۱؛ مویلانن، شاو و مکسول، ۲۰۱۰؛ هرمن، لنبرت، رینک و یالونگو، ۲۰۰۸). بر همین اساس شناسایی عوامل تبیین‌کننده شایستگی تحصیلی ضرورت می‌یابد. اصطلاح شایستگی به وضوح در ادبیات تعریف نشده است، اما با این حال در دو معنا به کار گرفته می‌شود. در یک معنا شایستگی به نتایج و یا بازده آموزش، یعنی عملکرد صحیح، اشاره می‌کند و در معنای دیگر شایستگی به ویژگی‌ها یا ورودی‌های اساسی که برای دستیابی به عملکرد صحیح لازم است، اشاره می‌کند (هافمن، ۱۹۹۹). شایستگی تحصیلی ویژگی‌های چندبعدی یادگیرندگان شامل مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای مرتبط با موفقیت تحصیلی را در برمی‌گیرد. این ویژگی‌ها را می‌توان در یکی از دو حوزه مهارت‌های تحصیلی و توانمندسازهای تحصیلی مطالعه کرد (الیوت و دیپرنا، ۲۰۰۲). مهارت‌های تحصیلی به توانایی دانش‌آموز برای اجرای فعالیت‌های تحصیلی مناسب سن اشاره می‌کند که به خواندن، نوشتن و حل مسائل ریاضی مربوط می‌شود. مهارت‌های تحصیلی قوی پیشرفت تحصیلی را از طریق تجارب موفقیت‌آمیز در مدرسه افزایش می‌دهند. مهارت‌های تحصیلی (برای مثال خواندن، نوشتن، حساب کردن و تفکر انتقادی) هم پیچیده و هم اساسی هستند و به دستیابی به دانش محتوایی خاص و تعامل با آن دانش نیاز دارند؛ اما توانمندسازهای تحصیلی (برای مثال مهارت‌های بین فردی، انگیزش، مهارت‌های مطالعه و درگیری تحصیلی) نگرش‌ها و رفتارهایی هستند که یادگیرنده برای استفاده از آموزش به آن‌ها نیاز دارد (ون ویرن، ۲۰۱۱). مهارت‌ها و توانمندسازهای تحصیلی زمینه موفقیت تحصیلی بیشتر را فراهم می‌کنند، پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که شایستگی تحصیلی رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد (قیرگا-سینتیا، جانوز، بایست و مورین، ۲۰۱۳). افراد دارای شایستگی تحصیلی ارزش بیشتری به تحصیل می‌دهند (عطوفی سلمانی، ابراهیمی و دست‌یافته، ۱۳۹۳). برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند شایستگی تحصیلی پایین‌تر و احساس اضطراب بیشتر در دانش‌آموزان منجر به کاهش در زمینه‌های انگیزه، دل‌مشغولی و پیشرفت تحصیلی می‌شود. شایستگی تحصیلی همچنین با پیگردی اهداف، سازگاری هیجانی و سلامت روان، فارغ‌التحصیلی و موفقیت تحصیلی و پیشرفت و رضایت از زندگی مرتبط است (سپاه منصور، براتی و بهزادی، ۱۳۹۵؛ مالتایس، داچسن، راتل و فنگ، ۲۰۱۵؛ جنکیز و دیمارای، ۲۰۱۵؛ تو، ارس و فلنگان، ۲۰۱۲). از این رو بررسی عوامل مرتبط با شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان مهم و ضروری است.

یکی از عوامل در ارتباط با شایستگی تحصیلی که در پژوهش‌های پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است طرحواره‌های ناسازگار اولیه است. طرحواره قالب‌هایی هستند که بر اساس واقعیت یا تجربه شکل می‌گیرد تا به افراد کمک کند تجربه را تبیین نمایند. دریافت روانشناسی و روان‌درمانی طرحواره به‌طور کلی به‌عنوان هر اصل سازمان بخش کلی در نظر گرفته می‌شود که برای درک تجارب زندگی فرد ضروری است. (کلوسکو، ویشار و یانگ، ۲۰۰۳) بیان می‌کنند. طرحواره‌های ناسازگار اولیه عمیق‌ترین سطح ساختارهای شناختی هستند که دارای عناصر شناختی، عاطفی و رفتاری هستند. این طرحواره‌ها در اصل نمونه‌های معتبری از تجارب آسیب‌زای دوران کودکی هستند که رفته‌رفته به‌صورت الگوهایی از تفکرات تحریف‌شده و رفتارهای ناکارآمد تثبیت می‌شوند. سگال (۱۹۸۸)، با جمع‌بندی چندین پژوهش درباره طرحواره‌ها، تعریف زیر را ارائه می‌دهد

¹ Academic Competency

«عناصر نظام‌مندی از واکنش‌ها و تجارب گذشته که پیکره نسبتاً منسجم و پایداری از دانش را شکل می‌دهند که می‌تواند ادراک‌ها و ارزیابی‌های بعدی را هدایت کند». مفهومی که ما از طرحواره‌ها در نظریه شناختی داریم، طرحواره قالبی است که بر اساس واقعیت یا تجربه شکل می‌گیرد تا به افراد کمک کند، تجربه را تعیین نماید علاوه بر این از طریق طرحواره ادراک واسطه‌مندی می‌شود و پاسخ‌های افراد جهت داده می‌شود. طرحواره‌هایی که در دوره کودکی شکل گرفته در ادامه زندگی بر روی رفتار و شخصیت فرد تأثیر می‌گذارد طرحواره‌های ناسازگار فرد را به طرف روابط مختل سوق می‌دهد و ما هرروزه شاهد افرادی هستیم که قادر به ایجاد و یا ادامه ارتباطات سالم با دیگران نیستند. نوجوانی دوره‌ای است که می‌توان نمود این رفتارها را در فرد مشاهده کرد در این دوره تقریباً بیشتر شخصیت فرد شکل گرفته و برای بررسی ساختار شخصیتی فرد، نوجوانی دوره‌ای است که می‌توان نمود این رفتارها را در فرد مشاهده کرد در این دوره تقریباً بیشتر شخصیت فرد شکل گرفته و برای بررسی ساختار شخصیتی فرد، ارتباطات بین فردی وی، عوامل تأثیرگذار در رفتار و اعمال وی، بهترین دوران محسوب می‌شود. با توجه به مباحث گفته شده، در پژوهش حاضر به این سوال پاسخ داده می‌شود که آیا بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر سراب وجود دارد؟

مواد و ابزار

طرح پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف مورد نظر از نوع تحقیق توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش عبارت است از دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه در مدارس شهرستان سراب که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل به تعداد ۱۲۰۰ نفر می‌باشد. که از بین آنان ۲۹۱ نفر از طریق جدول مورگان و گرجسی به عنوان نمونه انتخاب شد.

برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه شایستگی تحصیلی: برای بررسی شایستگی تحصیلی از مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی که توسط دیپرنا و الیوت (۱۹۹۹) تهیه و اعتباریابی شد، استفاده شد. این مقیاس توسط دیپرنا و الیوت (۱۹۹۹) ساخته شد و در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز= ۱، به ندرت= ۲، بعضی وقت‌ها= ۳، اغلب= ۴ تا تقریباً همیشه= ۵ دو عامل را اندازه‌گیری می‌کند. اولین عامل مهارت‌های تحصیلی است که دارای ۳ زیرمقیاس است. استعداد خواندن/ تکلم با سؤال‌های ۱ تا ۱۱، ریاضی با سؤال‌های ۱۲ تا ۱۸ و تفکر انتقادی با سؤال‌های ۱۹ تا ۳۰ اندازه‌گیری می‌شود. دومین عامل توانمندسازهای تحصیلی است که دارای ۴ زیرمقیاس است. مهارت‌های بین فردی با سؤال‌های ۳۱ تا ۳۹، دل‌مشغولی در کلاس با سؤال‌های ۴۰ تا ۴۷، انگیزه تحصیلی با سؤال‌های ۴۸ تا ۵۶ و مهارت‌های مطالعه با سؤال‌های ۵۷ تا ۶۷ اندازه‌گیری می‌شود. دیپرنا و الیوت (۱۹۹۹) پس از تحلیل عاملی این مقیاس الگویی ۵ عاملی به دست آوردند که شامل زیرمقیاس‌های مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های بین فردی، انگیزش تحصیلی، دل‌مشغولی تحصیلی و مهارت‌های مطالعه بود. ضریب آلفای کرونباخ توسط دیپرنا و الیوت (۱۹۹۹) برای مهارت‌های تحصیلی ۰/۹۸، انگیزش تحصیلی ۰/۹۷، مهارت‌های بین فردی ۰/۹۵، مهارت‌های مطالعه ۰/۹۴ و برای مشارکت ۰/۹۲ گزارش شده است. در پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۶) ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های مهارت‌های خواندن/ زبان، مهارت‌های ریاضی، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های بین فردی، دل‌مشغولی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های مطالعه به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۸۶ و ۰/۸۷ به دست آمد؛ و روایی صوری، روایی سازه، روایی همگرا و روایی واگرا پرسشنامه مذکور نیز مطلوب گزارش گردید

پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه: برای بررسی طرحواره‌های ناسازگار اولیه از پرسشنامه طرحواره یانگ (YSQ) (نسخه سوم فرم کوتاه) که توسط یانگ (۲۰۰۵) ساخته شده است که از ۶۷ گویه و ۱۲ خرده مقیاس شکست / وابستگی (۱۰ سؤال)، انزوای اجتماعی / بازداری هیجانی (۶ سؤال)، محرومیت هیجانی (۴ سؤال)، نقص (۳ سؤال)، جلب توجه (۶ سؤال)، به‌هم‌ریختگی (۷ سؤال)، ترک شدگی (۳ سؤال)، آسیب‌پذیری در برابر ضرر و بیماری (۶ سؤال)، خود قربانی کردن

(۸ سؤال)، تنبیه / معیارهای ناعدلانه (۵ سؤال)، استحقاق (۵ سؤال) و بی‌اعتمادی (۴ سؤال) تشکیل شده است که به منظور ارزیابی طرحواره‌های ناسازگارانه شناختی بکار می‌رود. پایایی این پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش شده است (غیائی، مولوی، نشاط دوست و صلواتی، ۱۳۸۷). همچنین، پایایی پرسشنامه طرحواره یانگ با ۷۵ گویه توسط صدوقی و همکاران (۱۳۸۷)، والر، مایر و اوهانیان (۲۰۰۱)؛ آهی و همکاران (۱۳۸۵)؛ ریجکبور، وندنبرگ و ون دن بوت (۲۰۰۵)، ولبورن و همکاران (۲۰۰۲) و گلاسر و همکاران (۲۰۰۲) در مقیاس کلی از ۰/۹۴ تا ۰/۹۶ و در زیرمقیاس‌ها به‌طور کل بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۳ بوده است (غیائی و همکاران، ۱۳۹۰).

داده‌ها از طریق تحلیل همبستگی پیرسون در نرم افزار SPSS26 تحلیل شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ ضرایب همبستگی طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شایستگی تحصیلی گزارش شده است:
جدول ۱. ضریب همبستگی طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شایستگی تحصیلی

شایستگی تحصیلی	
ضریب همبستگی	سطح معناداری
طرحواره‌های ناسازگار	۰,۳۹۲ -
انفصال و طرد	۰,۵۴۴ -
هدایت شدن توسط دیگران	۰,۱۳۵ -
خودگردانی و عملکرد مختل	۰,۳۴۶ -
گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری	۰,۱۸۹ -
حد و مرزهای مختل	۰,۱۰۴ -

**همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار است

مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که بین شایستگی تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ضریب ۰/۳۹۲- و سطح معناداری ۰/۰۰۰ که کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد در سطح اطمینان ۹۹٪ رابطه منفی و معنادار، بین شایستگی تحصیلی بعد انفصال و طرد طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ضریب ۰/۵۴۴- و سطح معناداری ۰/۰۰۰ که کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد در سطح اطمینان ۹۹٪ رابطه منفی و معنادار و بین شایستگی تحصیلی و بعد خودگردانی و عملکرد مختل طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ضریب ۰/۳۴۶- و سطح معناداری ۰/۰۰۰ که کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد در سطح اطمینان ۹۹٪ رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بین شایستگی تحصیلی با ابعاد هدایت شدن توسط دیگران، گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری و حد و مرزهای مختل طرحواره‌های ناسازگار اولیه رابطه‌ای مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین شایستگی تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه و دو بعد انفصال و طرد و خودگردانی و عملکرد مختل همبستگی منفی و ابعاد هدایت شدن توسط دیگران، گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری و حد و مرزهای مختل همبستگی وجود ندارد. در بین این دو بعد، بعد انفصال و طرد تأثیر قوی و خودگردانی و عملکرد مختل تأثیر ضعیف دارد.

در تبیین ارتباط منفی میان طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شایستگی تحصیلی باید گفت که بر اساس نظریه طرحواره، افراد داده‌های مربوط به خویشتن را به اندازه کافی پردازش می‌کنند، ولی داده‌های ناهمخوان با خود را کمتر یا بدتر پردازش می‌کنند (مور و وینکوویست، ۲۰۰۲)، بنابراین می‌توان چنین نتیجه

گرفت که افراد دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه دیدگاه منفی نسبت به خود در رابطه با خودکنترلی و تحمل ناکامی دارند؛ که این دیدگاه منفی خود سبب ایجاد مشکلات روانی از قبیل افسردگی می‌شود که نهایتاً کاهش شایستگی فرد را در پی دارد. چراکه دانش‌آموزان دارای این طرحواره‌ها اطلاعات مثبت را از نظام پردازشی خویش حذف می‌کنند و داده‌های منفی مرتبط با خویشتن را بهتر به یاد می‌آورند. فریمن (۱۹۹۴) با استفاده از مدل طرحواره یانگ به بررسی مدل پردازش شناختی غیرمنطقی پرداخت و با استفاده از آزمون‌های بهنجار به این نتیجه رسید که داشتن طرحواره ناسازگاران اولیه، پیش‌بینی کننده ناسازگاری بین فردی است. این یافته تأییدی است بر دیدگاه یانگ که طرحواره‌های ناسازگاران اولیه را ذاتاً ناکارآمد می‌داند (مددی، ۱۳۹۱).

در تبیین ارتباط منفی انفصال و طرد با شایستگی تحصیلی، می‌توان این‌طور نتیجه‌گیری کرد که دانش‌آموزان دارای این طرحواره‌ها به دلیل محرومیت از همدلی و فقدان حمایت و راهنمایی دیگران این طرحواره را در خود گسترش می‌دهند و به احتمال بیشتری دچار مشکلات روانشناختی می‌شوند. مشکلات روانشناختی نیز به نوبه خود بر عملکرد و کارایی دانش‌آموز در اجتماع و به‌خصوص مدرسه تأثیر منفی می‌گذارد. سسرو و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای نشان دادند که طرحواره‌های ناسازگار به‌طور معکوس با سازگاری و با سلامت روانشناختی مرتبط بود و سلامت روانشناختی به‌طور مثبت با سازگاری ارتباط داشت. نتایج نشان داد که بین طرحواره خودگردانی و عملکرد مختل و شایستگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که افراد دارای این طرحواره‌ها، یک درک ناپایدار و غیرواقعی درباره حمایت شدن و ارتباط با دیگران دارد. افراد دارای این نوع طرحواره بر این باورند که افراد مهم در زندگیشان، ارتباط‌های خود، با وی را ادامه نمی‌دهند و به آن‌ها اعتماد ندارند و در نتیجه همواره از طرد شدن هراس دارند. در تبیین این یافته می‌توان به سبک دلبستگی اضطرابی اشاره نمود. افراد دارای سبک دلبستگی اضطرابی، برداشت منفی را از خود رشد و گسترش می‌دهند و برای تأیید خود و دستیابی به اعتبار، به گروه‌ها و شبکه‌های اجتماعی نیاز دارند و همواره از طرد شدن توسط دیگران هراس دارند. در این شرایط اگر گروه و شبکه اجتماعی به جای تأیید آن‌ها را نفی کند، از لحاظ روان‌شناختی در مخاطره قرار می‌گیرند (زاکالیک و همکاران، ۲۰۰۶؛ وودهاوس و همکاران، ۲۰۰۸).

ارتباط منفی معنادار بین طرحواره انفصال و طرد و شایستگی تحصیلی با نتیجه پژوهش آندره (۲۰۰۴) همخوان است. در پژوهش آندره (۲۰۰۴) نشان داده شد که طرحواره حوزه انفصال و طرد ارتباط منفی با احساسات مثبت، عزت‌نفس و سازگاری در دانشگاه دارد. شاید یکی از دلایل ارتباط معنادار بین طرحواره انفصال و طرد و شایستگی تحصیلی، همین مسئله باشد که دانش‌آموزان دارای این طرحواره از طریق تحصیل درصدد پذیرش اجتماعی و تأیید دیگران هستند.

از سوی دیگر، کسانی که از لحاظ شایستگی همواره مورد قبول قرار نمی‌گیرند، با درک احساس رانده‌شدگی به‌سوی این باورها کشانده می‌شوند که آنچه از زندگی در دنیا بهره آن‌ها شده است، چندان تناسبی با آن‌ها ندارد و خود سازمان‌یافته‌ای ندارند.

در تبیین دیگر این طرحواره می‌توان به عملکرد خانواده و سبک فرزند پروری آن‌ها در شکل‌گیری طرحواره انفصال و طرد در دانش‌آموزان اشاره نمود. به این صورت که در دانش‌آموزانی که سبک فرزند پروری والدین آن‌ها مقتدر است این طرحواره به‌طور معناداری کمتر شکل می‌گیرد. این طرحواره در مقوله قطع ارتباط و طرد می‌گنجد. در این مقوله نیازهای انسان به امنیت، ثبات، همدلی، شرکت در احساسات و پذیرش در احساسات و پذیرش به شیوه‌ای قابل پیش‌بینی ارضا نخواهد شد. به‌طور معمول این نیازها در خانواده‌هایی که بریده، سرد، طرد کننده، منزوی، انفجاری، بدرفتار و رها کننده هستند برآورده نمی‌شود. والدین با سبک فرزند پروری مقتدر نسبت به نیازهای فرزندانشان صمیمی، پذیرا و دلسوز بوده، توقع معقولی برای رفتار مناسب دارند و همواره آن را تقویت می‌کنند (شهامت، ثابتی و رضوانی، ۱۳۸۹). در واقع می‌توان نتیجه گرفت که افراد عادی تحت این سبک تربیت شده‌اند و در نتیجه شایستگی بالاتری را هم نشان می‌دهند.

در تبیینی دیگر می‌توان گفت که این یک طرحواره شناختی است و مبتنی بر اینکه فرد ناخواسته و بد است و لیاقت دریافت محبت دیگران را ندارد. این طرحواره به علت عدم ارضای نیازهای مانند امنیت و همدلی به وجود می‌آید. در تبیین این یافته می‌توان به نقش عزت‌نفس اشاره نمود. از طرفی افراد دارای این طرحواره معتقدند که حقیر، پست، بد و بی ارزش هستند و به در واقع از عزت‌نفس پایینی برخوردارند؛ و از طرف دیگر با توجه به اینکه عزت‌نفس نامطلوب، هسته مرکزی تفاوت در سلامت افراد است (ویلکینسون، ۱۹۹۹) و عزت‌نفس نامطلوب یکی از علل تعیین‌کننده در ایجاد شایستگی تحصیلی پایین در دانش‌آموزان می‌باشد.

در تبیین طرحواره خودگردانی و عملکرد مختل و ارتباط منفی با شایستگی تحصیلی دارند، می‌توان بیان نمود که بر اساس نظریه لازاروس و فالکمن (۱۹۸۴) فشار روانی در فرد ناشی از تعامل شناخت فرد و رخدادهای محیطی است. در واقع تفسیر و ارزیابی دانش‌آموز از رخدادهای فشار آفرین مثل امتحان، تکالیف درسی، انتظارات خانواده و معلمان، نقش اساسی در ایجاد تنش دارند. از این دیدگاه فشار روانی زمانی رخ می‌دهد که یک موقعیت تهدیدکننده و چالش‌برانگیز یا خطرناک ارزیابی شود. همچنین از آنجایی که ارزیابی فرد از رخدادهای و موقعیت‌ها در عملکردش تأثیر می‌گذارد، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان دارای شایستگی پایین به دلیل ارزیابی منفی‌تر از رویدادهای فشارزا، طرحواره‌های ناسازگار را نسبت به افراد عادی بیشتر در خود رشد می‌دهند. در واقع دانش‌آموزان دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه از طریق مواجهه با رویدادهای استرس‌زای اولیه در مدرسه و تحصیل و شکست در آن‌ها به این اعتقاد می‌رسند که توانایی کنترل و مقابله با این رویدادها را ندارند که این نگرش منفی خود سبب رشد طرحواره‌های طیف عملکرد مختل مانند طرحواره شکست می‌شود.

در تبیین ارتباط منفی ولی غیرمعنادار طرحواره گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری با شایستگی تحصیلی، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای این طرحواره‌ها بر سرکوبی هیجانات، تکانه‌ها تأکید می‌کنند و معمولاً در خانواده‌های پر توقع، کمال‌گرا و اجتناب‌کننده پرورش یافته‌اند. طرحواره ناسازگار استحقاق توسط سبک فرزند پروری سهل‌گیرانه به وجود می‌آید. این طرحواره در مقوله محدودیت‌های مختل می‌گنجد. در این مقوله مسائلی در رابطه با رعایت حقوق دیگران، همکاری با دیگران، تعهد یا هدف‌گزینی و رسیدن به

اهداف واقع‌بینانه مطرح است. طرحواره‌های ناسازگار مربوط به این حیطه در خانواده‌هایی به وجود می‌آید که به جای انضباط، مواجهه مناسب، محدودیت‌های متناسب در قبول مسئولیت، همکاری متقابل و هدف‌گزینی با سهل‌انگاری افراطی، فقدان جهت‌دهی یا حس برتری شخصی متمایز می‌گردد. این در خانواده‌هایی مشاهده می‌شود که ممکن است نوجوان، هدایت، جهت‌مندی و راهنمایی کافی را دریافت نکرده باشد (شهامت، ثابتی و رضوانی، ۱۳۸۹). از طرف دیگر افراد دارای طرحواره بازداری هیجانی، احساس‌ها، ارتباط‌ها و رفتارهای خودانگیخته خود را محدود می‌کنند؛ و به‌وسیله بازداری از خشم و پرخاشگر، بازداری تکانه‌های مثبت و تأکید افراطی بر سرکوبی هیجان‌ها سعی می‌کنند از عدم تأیید دیگران، احساس شرم و یا از دست دادن کنترل اجتناب ورزند. در تبیین این یافته می‌توان به نقش برجسته تنظیم هیجان در تحول و حفظ اختلالات هیجانی اشاره نمود (گروس و مونز، ۱۹۹۵؛ گروس، ۲۰۰۱). افرادی که از سبک‌های ارزیابی مجدد استفاده می‌کنند با هیجان‌های مثبت و عملکردهای میان فردی بهتر و بهزیستی بالاتر ارتباط دارند (گروس و جان، ۲۰۰۳)؛ از طرف دیگر سرکوبی هیجان در هنگام رویارویی با یک رویداد استرس‌زا باعث خود سرزنشی و فاجعه‌انگاری بالاتر می‌شود (دیویس و کلارک، ۱۹۹۸؛ گارانسکی و همکاران، ۲۰۰۲).

و در نهایت در یک تبیین کلی می‌توان گفت طرحواره‌های ناسازگار اولیه مکانیسم‌های ناکارآمدی هستند که به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به پیریشانی روانشناختی منجر می‌شوند (مارمون و همکاران، ۲۰۰۴؛ تیلور، ۲۰۰۵) و در نتیجه باعث کاهش کارایی و شایستگی فرد در زمینه‌های مختلف و از جمله تحصیل می‌شود. در واقع با توجه به اینکه طرحواره‌های ناسازگار اولیه تعیین‌کننده واکنش‌های عاطفی افراد نسبت به موقعیت‌های زندگی و روابط بین فردی می‌باشند، باعث می‌شود که افراد و دانش‌آموزان به جنبه‌های منفی و مخرب بیشتری گرایش پیدا می‌کنند و در نتیجه شایستگی پایین‌تری نشان دهند. این طرحواره‌های ناسازگار اولیه همچون یک صافی برای اثبات یا تأیید تجارب کودکی عمل می‌کنند و به نشانه‌های بالینی بیشتری و روابط مشکل‌دار و تنهایی منجر می‌شوند (سلیگمن، شولمن و تراپون، ۲۰۰۷).

یانگ (۱۹۹۹)، به نقل از سلیگمن و همکاران، (۲۰۰۷) بر این باور است که طرحواره‌های ناسازگار در افراد به تجربه‌های منفی در زندگی منجر می‌شود و حضور چنین رویدادهایی در زندگی شخص، باعث احساس فشار روانی بیش‌ازحد و نارضایتی می‌شود. در واقع کسانی که از طرحواره‌های ناسازگار به‌طور افراطی استفاده می‌کنند، بیشتر تحت تأثیر حوادث منفی زندگی قرار می‌گیرند (مک‌کالوگ و همکاران، ۲۰۰۱) و عملکرد و شایستگی مناسبی در سطوح مختلف هیجانی، اجتماعی و تحصیلی از خود نشان نمی‌دهند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، بکارگیری پرسشنامه خودگزارشی است و ممکن است در پاسخ‌ها سوگیری وجود داشته باشد که می‌توانست در نتایج تحقیق مؤثر باشد و جامعه آماری فقط دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهر سراب بود و از جامعیت پایینی برخوردار بوده که باید تعمیم نتایج با احتیاط صورت گیرد در این رابطه استفاده از مصاحبه کیفی به جای پرسشنامه و انجام پژوهش در سایر گروه‌ها جهت بالا بردن قدرت تعمیم‌پذیری نتایج می‌تواند مفید و موثر واقع گردد.

منابع

- اتکینسون، ریتا؛ هوکسما، سوزان نولن؛ بم، داریل؛ اسمیت؛ ادوارد، اتکینسون، ریچارد. (۲۰۰۰). زمینه روانشناسی هیلگارد، ترجمه رضا زمانی؛ مهرداد بیک؛ بهروز بیرشک؛ محمدنقی براهنی؛ مهرناز شهرآرای (۱۳۹۶)؛ تهران، انتشارات رشد
- سپاه منصور، مژگان، براتی، زهرا، و بهزادی، ساره. (۱۳۹۵). مدل تاب آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم-شاگرد. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۷(۱): ۴۴-۲۵.
- سیاسی، علی اکبر. (۱۳۹۵). نظریه های شخصیت، یا، مکاتب روانشناسی، تهران، انتشارات انشگاه تهران، موسسه انتشارات و چاپ
- شاملو، سعید. (۱۳۹۱). مکتب‌ها و نظریه‌ها در روانشناسی شخصیت، تهران، انتشارات رشد
- شولتز، دوان. (۱۹۹۰). نظریه های شخصیت، ترجمه کریمی، یوسف؛ جمهری، فرهاد؛ نقشبندی، سیامک؛ گودرزی، بهزاد؛ بحیرانی، هادی و نیکحو، محمدرضا (۱۳۹۲)، تهران، انتشارات ارسباران، چاپ یازدهم بخشی پور، عباس و باقریان خسروشاهی، صنم. (۱۳۹۵). ویژگی های روانسنجی پرسشنامه تجدیدنظرشده شخصیت آیزنک- فرم کوتاه-EPQ (RS)، مجله روانشناسی معاصر، سال اول، شماره ۲، صص ۱۲-۳
- Chang, E.C., Lin, N.J. Herringshaw, A.J., Sanna, L. J., Fabian, C. G., Perera, M.J., Marchenko, V.V. (2011). Understanding the link between perfectionism and adjustment in college students: Examining the role of maximizing. *Personality and Individual Differences*, 50, 1074-1078.
- Ferla, J; Valcke, M; Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance, *European Journal of Psychology of Education*, 25 (4), 519-536, DOI: 10.1007/s10212-010-0030-9.
- Herman, K.C.; L, Sharon F.; Reinke, W.M.; Ialongo, N.S. (2008). Low Academic Competence in First Grade as a Risk Factor for Depressive Cognitions and Symptoms in Middle School, *Journal of counseling psychology*, 55 (3), 400-410, DOI: 10.1037/a0012654.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency, *Jnl Euro Industrial Training*, 23 (6), 275-286. DOI: 10.1108/03090599910284650.
- Jenkins, L. N., & Demaray, M. K. (2015). An investigation of relations among academic enablers and reading outcomes. *Journal of Psychology in the Schools*, 52(4): 379-389.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39(1): 39-48.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*. [In Press, Corrected Proof]
- Maltais, C; Duchesne, S; Ratelle, C.F.; Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school, The mediating role of academic competence and anxiety, *Learning and Individual Differences*, 39, 39-48, DOI: 10.1016/j.lindif.2015.03.006.
- Moilanen, K.L.; Shaw, D.S.; Maxwell, K.L. (2010). Developmental cascades. Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence, *Development and psychopathology*, 22 (3), 635-653, DOI: 10.1017/S0954579410000337.
- Scholten, Sara; Rydell, Ann-Margret; Yang-Wallentin, Fan (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation,

- A longitudinal study, *Scandinavian journal of psychology*, 54 (3), 205-212. DOI: 10.1111/sjop.12042.
- Slominski, L; Sameroff, A; Rosenblum, K; Kasser, T. (2011). Longitudinal predictors of adult socioeconomic attainment, the roles of socioeconomic status, academic competence, and mental health, *Development and psychopathology*, 23 (1), 315-324, DOI: 10.1017/s0954579410000829.
- Stoeber, J., Kempe, T., and Ellen (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shame, and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1506-1516.
- Tu, K. M., Erath, S. A., & Flanagan, K. S. (2012). Can socially adept friends protect peer-victimized early adolescents against lower academic competence? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1): 24-30.