



The relationship between early maladaptive schema of other directedness with academic buoyancy and the mediating role of perceived social support

Sara Eidi¹ , Jahanshah Mohammadzadeh²

1. M.A. in Educational Psychology, Department of Psychology, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran. E-mail: edisara74@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Ilam University, Ilam, Iran. E-mail: J.mohammadzadeh@ilam.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 12 January 2025

Received in revised form 10 February 2025

Accepted 16 March 2025

Published Online 23 October 2025

Keywords:

other directedness, academic buoyancy, perceived social support

ABSTRACT

Background: The origin of students' challenges can be childhood maladaptive schemas that depend on academic buoyancy, and perceived social support has a great impact on individuals. Therefore, it is necessary to examine the relationship between early maladaptive schemas and academic buoyancy, considering the mediating role of perceived social support.

Aims: This study aimed to predict academic buoyancy based on the other directedness schema with the mediating role of perceived social support in female junior high school students in Ilam.

Methods: This study aimed to predict academic buoyancy based on the other directedness schema with the mediating role of perceived social support in female junior high school students in Ilam. Method: This study was a descriptive-correlational study in terms of its fundamental purpose and method, using regression analysis to investigate mediation. The statistical population of this study included all female junior high school students in Ilam in the year (2024), which was (5155) people, of which (358) students were selected by cluster random sampling in the year (1403). To collect data, Chari and Dehghani Zadeh's academic buoyancy questionnaire (2012), Yang et al.'s short form of the other directedness schema (1998), and Zimet et al.'s perceived social support questionnaire (1988) were used. The relationships among variables were examined using Pearson correlation and structural equation modeling techniques. The maximum significance level for hypothesis testing was set at 0.05 ($p \leq 0.05$). Data analysis was conducted using SPSS version 28 and AMOS version 24.

Results: Results indicated that the conceptual model demonstrated a good fit, and all relationships between variables were significant ($p < 0.05$). Perceived social support had a direct positive effect, and the other-directedness schema had a direct negative effect on academic vitality, collectively explaining 23% of its variance. Furthermore, perceived social support played a significant mediating role in the relationship between the other-directedness schema and academic vitality.

Conclusion: Based on the findings, it can be concluded that perceived social support and the other-directedness schema are important predictors of academic vitality, such that higher perceived social support is associated with greater academic vitality, and stronger other-directedness is associated with lower academic vitality. These findings have important implications for designing interventions aimed at enhancing academic vitality, which can focus on strengthening supportive resources and modifying maladaptive schemas.

Citation: Eidi, S., & Mohammadzadeh, J., (2025). The relationship between early maladaptive schema of other directedness with academic buoyancy and the mediating role of perceived social support. *Journal of Psychological Science*, 24(152), 263-279. [10.52547/JPS.24.152.263](https://doi.org/10.52547/JPS.24.152.263)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 152, 2025

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.24.152.263](https://doi.org/10.52547/JPS.24.152.263)



✉ **Corresponding Author:** Jahanshah Mohammadzadeh, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Ilam University, Ilam, Iran.

E-mail: J.mohammadzadeh@ilam.ac.ir, Tel: (+98) 9183430081

Extended Abstract

Introduction

Facing various problems among students, such as academic failure, ineffective teachers, stress, and anxiety, depends on the capabilities and competencies of students and one of these capabilities is academic buoyancy (Martin et al., 2006). Academic buoyancy is defined as the ability of a student to succeed in the common challenges of academic life that allows learners to rise, improve, and continue despite failures. Students' perceptions of the educational climate factor (teacher-student relationships, useful content, engaging content) with learning strategies (elaboration, memorization, and control) are positively related to academic buoyancy (Collie et al., 2024). Given the challenges that students face during their studies, low buoyancy leads to academic failure (Martin et al., 2009). The origin of challenges and academic failure can be maladaptive childhood schemas, and the root of many personality disorders and chronic disorders are some schemas, especially those formed based on painful childhood experiences. In this study, the other-directedness was studied. Perceived social support is an important antecedent of buoyancy that plays a significant role in academic success; it was used as a mediating variable in this study. Society has a significant impact on individuals and their behavior. Perceived social support indicates that an individual can use the assistance of others if needed (Moradi et al., 2018). Perceived social support helps both to create academic success and plays a significant role in meeting students' basic needs (Moradi et al., 2018). So far, many studies have been conducted in the areas of academic buoyancy, perceived social support, and early maladaptive schemas. However, despite the studies conducted, the prediction of academic buoyancy based on other-directedness with the mediating role of perceived social support has not been investigated. This study was conducted among female junior high school students in Ilam, western Iran, and aims to determine all other variables of directedness, perceived social support, and academic buoyancy among female junior high school students in Ilam.

Method

This study was applied in purpose and correlational in terms of data collection method. The Society of the study is a group of female first-secondary students in the city of Ilam, western part of Iran, with (5155) students. In order to conduct the current study, (358) female high school students from the city of Ilam were selected by sampling in a multi-stage group in 2024. Below questionnaires related to research variations were distributed among them. The below research question letter was used in this study. To collect data, Chari and Dehghani Zadeh's academic buoyancy questionnaire (2012), Yang et al.'s short form other-oriented schema (1998), and Zimet et al.'s perceived social support questionnaire (1988) were used.

To calculate answers in the academic buoyancy questionnaire, a scale of 5 degrees is used, ranging from totally opposed (1) to totally agreeing (5). The scores vary from 9 to 63 (Dehghanizadeh et al. (2013); Moradi et al. (2018)). Early maladaptive schemas, which contain 15 schemes in five general divisions. A perceived social support questionnaire was compiled to assess the social support perceived by individuals with indicators in a person's life, such as family, friends, and relatives. The questionnaire (Zimet, 1988) is based on three parameters: support received from family, favor received from friends, and support from others. It consists of 12 questions that the respondent must choose from one of the 5 scales of options (strongly opposed = 1 and strongly agreed = 5) [Bruwer et al. 2008]. The relationships among variables were examined using Pearson correlation and structural equation modeling techniques. The maximum significance level for hypothesis testing was set at 0.05 ($p \leq 0.05$). Data analysis was conducted using SPSS version 28 and AMOS version 24.

Results

In the area of other-directedness schemes, the average and standard deviation is for the entire sample 24/24 and 9.81, respectively. Also in the perceived social support variable, the mean and the standard deviation were 29.61 and 8.30, respectively. and in the variable of academic buoyancy, mean and critical deviation,

respectively, for the total sample of 40.95 and 10.98, respectively. Based on the results of the Kolmogorov Smirnov test, a significant level for other-directedness, academic buoyancy, and social support

were 0.329, 0.059 and 0.091, respectively, all more than 0.05, all of which are normal or close, respectively. Evaluated to normal.

Table 1. Results of Direct Effects in the Model

Type of Effect	Standardized Coefficient	Unstandardized Coefficient	Standard Error	t Value	p Value
Other-directedness Schema → Perceived Social Support	0/010	-0/221	0/341	2/22	0/034
Other-directedness Schema → Academic Vitality	-0/104	0/319	0/438	3/49	0/024
Perceived Social Support → Academic Vitality	0/074	0/132	0/311	2/09	0/046

Findings (Table 1) showed that the direct effect of perceived social support on academic vitality was confirmed ($p < 0.05$). The direction of this relationship was positive, and its strength was $\beta = 0.074$. The direct effect of the other-directedness schema on academic vitality was also confirmed ($p < 0.05$), with a negative direction and a strength of

$\beta = -0.104$. The relationship between the other-directedness schema and perceived social support was also significant ($p < 0.05$). The mediating role of perceived social support in the relationship between the other-directedness schema and academic vitality was examined using the bootstrapping method, with the results presented in Table 2.

Table 2. Bootstrapping Test of the Mediating Role of Perceived Social Support

Mediation Path	Indirect Effect	Standard Error	Lower Bound	Upper Bound	p Value
Other-directedness Schema → Perceived Social Support → Academic Vitality	0/115	0/038	0/044	0/137	0/038

The results in Table 2 indicated that the mediating role of perceived social support in the relationship between the other-directedness schema and academic vitality was confirmed ($p < 0.05$). Overall, the findings suggested that the independent variable, the other-directedness schema, influenced academic vitality both directly and indirectly (through the mediation of perceived social support).

Conclusion

According to the results, there is a significant negative relationship between the other-directedness schema and academic buoyancy in students. In other words, with an increase in other directedness schema, academic buoyancy decreases. The results of the present study are consistent with previous studies (Maghari et al., 2024., Hosseini-Abrishami et al., 2019; Akhundi, 2019; Khodabakhshi, 2018; Dowest, 2019). In explaining this finding, it should be said that because schemas are ineffective cognitive, emotional, and behavioral patterns that cause bias in an individual's judgments and have an adverse effect on the individual's relationship with others and the world

and direct individual behaviors. Also, in explaining this finding, it can be said that the mind is full of schemas; otherwise, with the volume of information that exists around, people would undoubtedly suffer from cognitive overload, and as a result, the mind would lose the ability to pay attention to this information (Afshari, 2022).

Also, based on the results, there is a significant negative relationship between the other directedness schema and perceived social support in students. In other words, with the increase in initial maladaptive schemas, perceived social support decreases. The results of the present study are consistent with previous studies (Mazloumi Moghadam and Afshani, 2017). This finding can be explained within the framework of the indirect theory of social support and its direct theory.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the master science dissertation of the first author in the field of psychology and education of exceptional children in the Faculty of Psychology, Azad University of Ilam. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals.

Funding: This study was conducted as a Master science thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second was the supervisor.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate the female junior high school students in Ilam.





رابطه طرحواره ناسازگار اولیه دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی: با نقش میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده

سارا عیدی^۱، جهان‌شاه محمدزاده^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳

بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۲

پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۶

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۰۱

کلیدواژه‌ها:

طرحواره دیگر جهت‌مندی،

سرزندگی تحصیلی،

حمایت اجتماعی ادراک شده

زمینه: منشأ چالش‌های دانش‌آموزان، می‌تواند طرحواره‌های ناسازگار دوران کودکی باشد که به سرزندگی تحصیلی بستگی داشته و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده، تأثیر زیادی بر افراد دارد. بنابراین بررسی رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با سرزندگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک شده ضروری است.

هدف: این پژوهش با هدف پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس طرحواره دیگر جهت‌مندی با نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک شده در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر ایلام انجام شد.

روش: روش پژوهش حاضر همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر ایلام در سال (۱۴۰۳) بود که تعداد (۵۱۵۵) نفر می‌باشد که تعداد (۳۵۸) دانش‌آموز به نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای در سال ۱۴۰۳ انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، فرم کوتاه طرحواره دیگر جهت‌مندی یانگ و همکاران (۱۹۹۸) و پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت و همکاران (۱۹۸۸) استفاده شد. در این پژوهش رابطه بین متغیرها با آزمون همبستگی پیرسون و مدل پژوهش با تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری آزمون شد ($p < 0.05$). تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-28 و AMOS-24 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که مدل مفهومی از برازش مطلوبی برخوردار بود و تمامی روابط بین متغیرها معنادار بودند ($p < 0.05$). حمایت اجتماعی ادراک شده تأثیر مستقیم مثبت و طرحواره دیگر جهت‌مندی تأثیر مستقیم منفی بر سرزندگی تحصیلی داشتند و مجموعاً ۲۳ درصد از واریانس آن را تبیین کردند. همچنین، حمایت اجتماعی ادراک شده نقش میانجی‌گر معناداری در رابطه طرحواره دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی ایفا کرد.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که حمایت اجتماعی ادراک شده و طرحواره دیگر جهت‌مندی، پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی برای سرزندگی تحصیلی هستند، به‌طوری‌که حمایت اجتماعی بالاتر با سرزندگی بیشتر و دیگر جهت‌مندی شدیدتر با سرزندگی کمتر همراه است. این یافته‌ها تلویحات مهمی برای طراحی مداخلات با هدف ارتقای سرزندگی تحصیلی دارد، که می‌تواند بر تقویت منابع حمایتی و تعدیل طرحواره‌های ناسازگار متمرکز باشد.

استناد: عیدی، سارا؛ و محمدزاده، جهان‌شاه (۱۴۰۴). رابطه طرحواره ناسازگار اولیه دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی: با نقش میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده. مجله

علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۲، ۲۶۳-۲۷۹.

DOI: [10.52547/JPS.24.152.263](https://doi.org/10.52547/JPS.24.152.263)، شماره ۱۴۰۴، دوره ۲۴، شماره ۱۵۲.

© نویسنده‌گان.



مقدمه

سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی دانش آموز برای موفقیت در چالش‌های معمول زندگی آکادمیک تعریف می‌شود که به فراگیران این امکان را می‌دهد که با وجود شکست‌ها، بالا بیایند، بهبود یابند و ادامه دهند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۰؛ شفیع و همکاران، ۱۳۹۹؛ زارعی و همکاران، ۱۴۰۳). رویارویی با مسائل مختلف در بین دانش آموزان از قبیل افت تحصیلی، معلمان ناکارآمد، استرس و اضطراب، به قابلیت‌ها و شایستگی‌های دانش آموزان بستگی دارد و یکی از این قابلیت‌ها، سرزندگی تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶؛ بویری و همکاران، ۱۴۰۳). ادراک دانش‌آموزان از عامل جو آموزشی (روابط معلم و دانش‌آموز، محتوای مفید، محتوای جذاب) با راهبردهای یادگیری (تفصیل، به‌خاطر سپردن و کنترل) با سرزندگی تحصیلی ارتباط مثبت دارد (کولی و همکاران، ۲۰۲۴). با توجه به چالش‌هایی که دانش‌آموزان در زمان تحصیل با آن مواجه می‌شوند، سرزندگی پایین منجر به افت تحصیلی می‌شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). منشأ چالش‌ها و افت تحصیلی می‌تواند طرحواره‌های ناسازگار دوران کودکی باشد (یانگ، ۱۹۹۸). لازم به ذکر است ریشه‌ی بسیاری از اختلالات شخصیت و اختلالات مزمن، بعضی از طرحواره‌ها هستند به خصوص آنهایی که براساس تجارب دردناک دوران کودکی شکل گرفته‌اند (یانگ، ۱۹۹۸). زمانیکه یک طرحواره ناسازگار اولیه فعال می‌شود، شخص دچار احساسات منفی شدیدی می‌شود. البته همه‌ی طرحواره‌های ناسازگار اولیه به دلیل شرایط سخت زندگی در دوران کودکی به وجود نیامده‌اند. بعضی از آنها می‌توانند در اشخاص وجود داشته باشند بدون اینکه در دوران کودکی آسیبی دیده باشند. به دلیل نیاز انسان به پایداری، طرحواره‌های ناسازگار اولیه سعی دارند که ماندنی باشند و ادامه پیدا کنند. طرحواره‌ها بر وقایع بعدی زندگی فرد تأثیر می‌گذارند و این چنین است که طرحواره‌ها در دوره‌های بعدی زندگی و در مسائل ارتباطی شخص که مرتبط با طرحواره‌اش است، کاملاً مشخص است. طرحواره ناسازگار اولیه منجر به اختلالات مزمن مثل اضطراب، افسردگی و انواع بیماری‌های روانی می‌شود (یانگ، ۱۹۹۸). طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم دارد (حسینی ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۰). حسینی ابریشمی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با سرزندگی تحصیلی با نقش

میانجیگری تنظیم شناختی هیجان بر روی ۲۰۱ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد در تهران به کمک روش مدلسازی معادلات ساختاری، به این نتیجه رسیدند که رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سرزندگی تحصیلی معکوس می‌باشد.

علاوه بر طرحواره‌های ناسازگار اولیه، حمایت‌های اجتماعی ادراک شده از پیشایندهای مهم و تأثیرگذار بر سرزندگی است که نقش بسیار زیادی در موفقیت تحصیلی دارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷) و در این مطالعه به عنوان متغیر میانجی استفاده شده است. اجتماع، تأثیر زیادی بر افراد و شیوه رفتار آن‌ها دارد. حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان دهنده‌ی این موضوع است که فرد در صورت نیاز می‌تواند از مساعدت‌های دیگران استفاده کند (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). حمایت اجتماعی ادراک شده، هم به ایجاد موفقیت تحصیلی کمک می‌کند و هم در برطرف کردن نیازهای اساسی دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). مرادی و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای با عنوان رابطه‌ی حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه بیان داشتند که حمایت اجتماعی ادراک شده قادر به پیش‌بینی مستقیم سرزندگی تحصیلی می‌باشد. یافته‌های این پژوهش بر نقش متغیرهای بافتی و روانشناختی در ترغیب فراگیران به مشارکت در امور مدرسه جهت غلبه بر ناملازمات تحصیلی و نیل به سرزندگی تحصیلی تأکید دارد. حمایت اجتماعی ادراک شده بر کیفیت زندگی، احساس رضایت از زندگی افراد و بر جسم و روان انسانها تأثیرات زیادی دارد و باعث واکنش سازگارانه با موقعیت‌های تنش‌زا می‌شود. تأثیر مستقیم حمایت اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، حمایت اجتماعی بر باورهای انگیزشی و نیز باورهای انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی تأیید شده است (سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۴). سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با عنوان نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی، تأثیر مستقیم حمایت اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، حمایت اجتماعی بر باورهای انگیزشی و نیز باورهای انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی را تأیید کردند. بر اساس نتایج آن‌ها، باورهای انگیزشی در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بر این اساس، منابع حمایتی می‌توانند با ارتقا سطح باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، سرزندگی تحصیلی

ادراک شده در دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر ایلام رابطه وجود دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نحوه ی گردآوری اطلاعات در زمره تحقیقات از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر ایلام در سال (۱۴۰۳) بود که تعداد آنها بر اساس اطلاعات آموزش و پرورش استان ایلام (۵۱۵۵) نفر بود. به منظور انجام پژوهش حاضر تعداد ۳۵۸ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر ایلام به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. در این روش، با استفاده از گروه‌های کوچکتر و کوچکتر در هر مرحله، نمونه از یک جامعه گرفته می‌شود. در این روش، خوشه‌هایی قابل توجهی از افراد انتخاب شده در مراحل مختلف به زیرگروه‌هایی تقسیم می‌شود که جمع‌آوری داده‌های اولیه ساده‌تر شود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت جهت شرکت در مطالعه، جنسیت مونث، تحصیلات مقطع متوسطه اول، دانش آموز بودن، حداقل سن ۱۳ سال و داشتن ملیت ایرانی بود. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم علاقه به شرکت در پژوهش، عدم تکمیل تمامی پرسشنامه‌ها یا مخدوش کردن آن‌ها و نداشتن تمایل در حین انجام پژوهش بود. در این پژوهش رابطه بین متغیرها با آزمون همبستگی پیرسون و مدل پژوهش با تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری آزمون شد. حداکثر سطح خطای آلفا جهت آزمون فرضیه‌ها، مقدار ۰/۰۵ تعیین شد (۰/۰۵ $p \leq$). تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-28 و AMOS-24 انجام شد.

ب) ابزار

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱ (AVQ): این پرسشنامه توسط دهقانی زاده و همکاران (۱۳۹۳) تدوین شده است و دارای ۹ گویه است که ۴ گویه آن از نسخه ی انگلیسی این پرسشنامه گرفته شده است. این پرسشنامه دارای مقیاس ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می‌باشد. نمره ی به دست آمده بین اعداد ۹ تا ۶۳ متفاوت است. البته نمره ی بیشتر نمایانگر سرزندگی بیشتر است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۰ و ضریب بازمایی

را افزایش دهند. همچنین بیان شده است که حمایت اجتماعی به طور مستقیم بر رضایت تحصیلی تأثیرگذار است (بارخدا و کرمی، ۱۴۰۲). بارخدا و کرمی (۱۴۰۲) در مطالعه ای با عنوان مدلیابی روابط ساختاری حمایت اجتماعی بر رضایت تحصیلی با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی بیان داشتند که مقدار ضریب معناداری فرضیه اول پژوهش ۹۹/۹۷ بود که تأیید کرد حمایت اجتماعی به طور مستقیم بر رضایت تحصیلی تأثیرگذار است. مقدار ضریب معناداری برای فرضیه دوم پژوهش ۱۸/۴۶۴ بود و تأیید کرد حمایت اجتماعی به طور مستقیم بر سرزندگی تحصیلی تأثیرگذار است.

تاکنون پژوهش‌های فراوانی در حوزه‌های سرزندگی تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده و طرحواره‌های ناسازگار اولیه انجام گرفته است (مغاری و همکاران، ۱۴۰۳؛ حسینی ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ آخوندی، ۱۳۹۸؛ خدابخشی، ۱۳۹۷؛ محتشمی و همکاران، ۲۰۲۰؛ داوست، ۲۰۱۹؛ مظلومی مقدم و افشانی، ۱۳۹۶؛ افشانی و محمدی، ۱۳۹۴؛ مظلومی مقدم و افشانی، ۱۳۹۶؛ ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ وولفلک، ۲۰۰۴؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۹؛ دانیلسن و همکاران، ۲۰۱۰). با این حال علی‌رغم مطالعات انجام شده، بررسی پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس طرحواره دیگر جهت‌مندی با نقش میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده صورت نگرفته است. مهمترین نوآوری این پژوهش بررسی حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان میانجیگر در رابطه بین طرحواره دیگر جهت‌مندی و سرزندگی تحصیلی است. این موضوع از دو بعد نظری و عملی حائز اهمیت است. از بعد نظری، بررسی پژوهش حاضر، مطالعه متغیرهای مرتبط با سرزندگی تحصیلی می‌تواند نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه و نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه با سرزندگی تحصیلی روشن سازد و پژوهشگران دیگر این نتیجه را در تحقیقات خود مدنظر قرار دهند. از بعد کاربردی، نتایج این پژوهش به روانشناسان تربیتی، مرکز مشاوره تحصیلی، آموزش و پرورش و مدارس کمک کند که در جهت بهبود عملکرد، پیشرفت و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان و نوجوانان به کار ببرند.

این مطالعه در دانش‌آموزان متوسطه اول دختر ایلام در غرب کشور ایران انجام و درصدد بررسی این است که آیا بین متغیر طرحواره ناسازگار دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی با نقش میانجیگری حمایت اجتماعی

¹. Academic buoyancy questionnaire

آن ۶۷٪ است که نشان می‌دهد این پرسشنامه دارای همسانی درونی قابل قبولی است. دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۵۱٪ تا ۶۸٪ نمایانگر همسانی درونی و ثبات است (دهقانی زاده و همکاران، ۱۳۹۳). پایایی این ابزار در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰۸۵ بود.

پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه، فرم کوتاه^۱ (YSQ-SF): پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه به وسیله یانگ (۱۹۹۸) تدوین شده است. در این پژوهش از فرم کوتاه این پرسشنامه استفاده شده است. فرم کوتاه این پرسشنامه شامل ۷۵ ماده است که ۱۵ طرحواره را در پنج حوزه کلی می‌سنجد. این پنج حوزه شامل حوزه بریدگی و طرد (۲۵ سؤال)، حوزه خودمختاری و عملکرد مختل (۲۰)، حوزه دیگر جهت‌مندی (۲۰)، حوزه بازداری و گوش به زنگی بیش از حد (۱۰) و حوزه محدودیت‌های مختل (۱۰) سؤال است. درجه بندی لیکرت از کاملاً غیرصحیح (۱) تا کاملاً صحیح (۶) می‌باشد و امتیاز کل فرد از جمع نمرات به دست می‌آید. نمره کل این پرسشنامه بین ۷۵ تا ۴۵۰ است. کسب نمره‌ی بالاتر از ۲۶۰ نشاندهنده‌ی وجود طرحواره‌های ناسازگار اولیه در نزد فرد است (صدوقی و اگیلار -وفایی، ۱۳۸۷). آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه برابر ۰۹۶۴ و ضرایب بازآزمایی بین ۵٪ تا ۸۲٪ بیان شده است (والر و همکاران، ۲۰۰۱). اشمیت و همکاران (۱۹۹۵) برای هر طرحواره ناسازگار اولیه ضریب آلفایی از ۰/۸۳ تا ۰/۹۶ بدست آوردند. همچنین تحقیقات پیشین اعتبار مقیاس YSQ-SF را تأیید و پایایی کل مقیاس و خرده مقیاس‌ها بالای ۰/۸۰ بوده است (آهی و همکاران، ۱۳۸۶). بر اساس نتایج هنجاریابی این پرسشنامه در ایران، همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ در جمعیت مؤنث ۰/۹۷ و در جمعیت مذکر ۰/۹۸ به دست آمده و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش شهامت (۱۳۸۹) ۰/۹۴ بوده است). پایایی این ابزار در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۵ بود.

پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده^۲ (MSPSS): این پرسشنامه برای ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک شده از طرف افراد شاخص در زندگی فرد مانند خانواده، دوست و نزدیکان تدوین شده است. این پرسشنامه (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸) از سه پارامتر شامل حمایت دریافت شده از خانواده، حمایت دریافت شده از دوستان و حمایت دریافت از اطرافیان تشکیل شده است و از ۱۲ ماده تشکیل شده است که پاسخ دهنده باید یکی

^۱. Schema questionnaire short form

از مقیاس‌های ۵ گزینه‌ای (به شدت مخالفم = ۱ و به شدت موافق = ۵) را انتخاب کند. روایی و اعتبار این پرسشنامه مطلوب است (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸). اعتبار درونی این ابزار را در یک نمونه‌ی ۷۸۸ نفری از جوانان دبیرستان با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ تا ۰/۸۶ بود (برور و همکاران، ۲۰۰۸). در پژوهش کرمی و همکاران (۱۳۹۶) آلفای کرونباخ ۰/۸۰ برای این پرسشنامه بدست آمد. پایایی این ابزار در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۹ بود.

یافته‌ها

میانگین سنی ۳۵۸ نفر شرکت‌کننده برابر با ۱۴/۰۸ بود. همچنین تمامی دانش‌آموزان در مقطع متوسطه اول شهر ایلام مشغول به تحصیل بودند. لازم به ذکر است تمامی آن‌ها دارای جنسیت دختر و مجرد بودند. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره آزمودنی‌ها در متغیرهای طرحواره دیگر جهت‌مندی، حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی می‌باشد.

جدول ۱. ویژگی‌های توصیفی طرحواره دیگر جهت‌مندی، حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
طرحواره دیگر جهت‌مندی	۲۴/۲۴	۹/۸۱	۰/۰۳۱	۰/۰۲۲
حمایت اجتماعی ادراک شده	۲۹/۶۱	۸/۳۰	۰/۱۰۵	۰/۰۸۶
سرزندگی تحصیلی	۴۰/۹۵	۱۰/۹۸	۰/۰۷۸	۰/۰۵۴

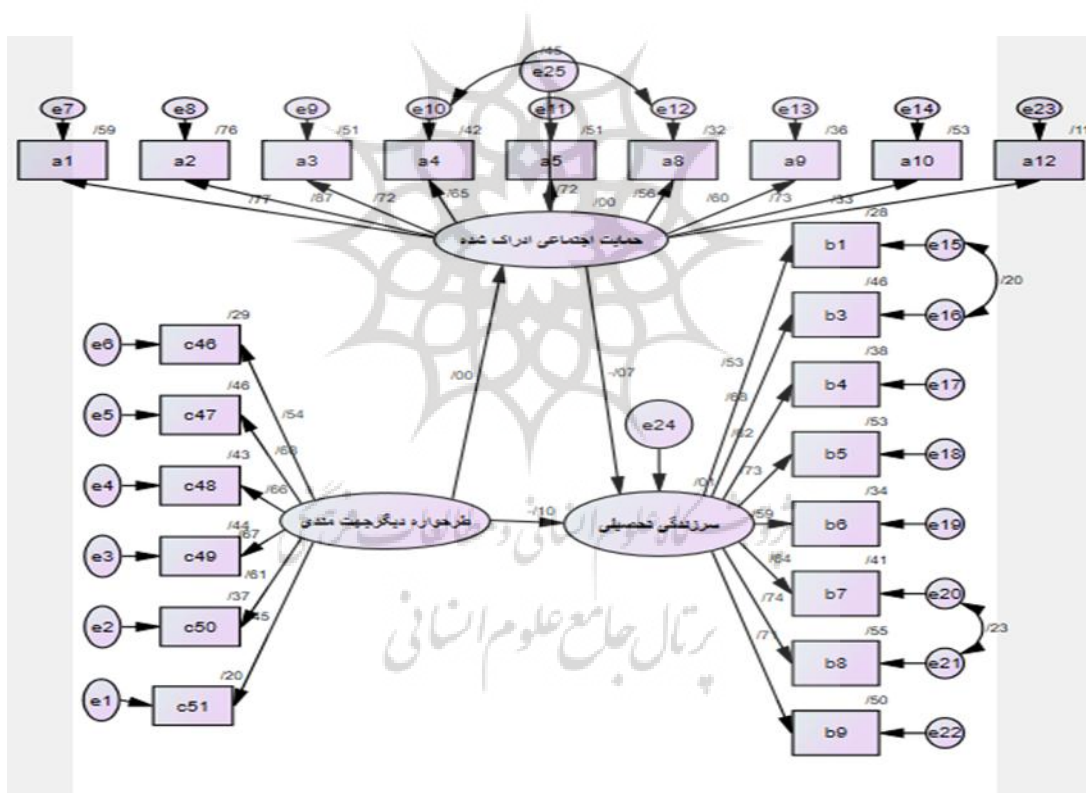
بر اساس نتایج جدول ۱، در حوزه طرحواره دیگر جهت‌مندی، میانگین و انحراف معیار به ترتیب برای کل نمونه ۲۴/۲۴ و ۹/۸۱ است. همچنین در متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده، میانگین و انحراف معیار، به ترتیب برای کل نمونه ۲۹/۶۱ و ۸/۳۰ است و در متغیر سرزندگی تحصیلی، میانگین و انحراف معیار، به ترتیب برای کل نمونه ۴۰/۹۵ و ۱۰/۹۸ است. بر اساس نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف، سطح معنی‌داری برای متغیرهای طرحواره‌های دیگر جهت‌مندی، سرزندگی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده به ترتیب برابر ۰/۳۲۹، ۰/۰۵۹ و ۰/۰۹۱ می‌باشد که همگی بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشند و همگی نرمال یا نزدیک به نرمال ارزیابی

^۲. Percived social support questionnaire

سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان همراه است. همچنین مطابق نتایج، بین طرحواره دیگر جهت مندی و حمایت اجتماعی ادراک شده دانش آموزان رابطه منفی معنی داری مشاهده می شود ($r = -0/49$, $P = 0/001$). به عبارت دیگر، افزایش طرحواره دیگر جهت مندی با کاهش حمایت اجتماعی ادراک شده در دانش آموزان همراه است. همچنین بر اساس نتایج، بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی ($r = 0/63$, $P < 0/01$)، رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. به عبارت دیگر با افزایش سطح حمایت اجتماعی ادراک شده، میزان سرزندگی تحصیلی نیز افزایش می یابد. مدل مفهومی پژوهش با استفاده از تکنیک مدلسازی معادلات ساختاری و در نرم افزار ایموس آزمون شد. شکل ۱ مدل تجربی در حالت ضرایب استاندارد است.

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی
طرحواره دیگر جهت مندی	۱		
حمایت اجتماعی ادراک شده	-۰/۴۹°	۱	
سرزندگی تحصیلی	-۰/۴۶°	۰/۶۳°	۱

بر اساس نتایج جدول ۲، بین طرحواره دیگر جهت مندی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی معنی داری مشاهده می شود ($r = -0/46$, $P = 0/001$). به عبارت دیگر، افزایش طرحواره دیگر جهت مندی با کاهش



شکل ۱) مدل تجربی در حالت ضرایب مسیر استاندارد

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۲، ۱۴۰۴

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازش	PGFI	IFI	NFI	CFI	GFI	RMSEA	Chi square/df
معیار [*]	>۰/۷۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	در بازه ۱ تا ۵
نتیجه	۰/۷۱	۰/۹۵۲	۰/۹۲۳	۰/۹۵۰	۰/۹۵۵	۰/۰۷۵	۳/۰۱

در مجموع با ارزیابی تمامی شاخص‌های برازش در جدول ۳ می‌توان استنباط کرد برازش مدل تأیید می‌شود. هیچ کدام از شاخص‌های برازش مقدار ضعیفی ندارند و تمام شاخص‌های برازش مقدار قابل قبولی دارند که نشان داد کلیت مدل تأیید شد و داده‌ها با مدل مفهومی تطابق داشتند. ضریب تعیین متغیر وابسته سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۲۳ بود که نشان

داد دو متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده و طرحواره دیگر جهت‌مندی توانستند ۲۳ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین کنند که نشان از قدرت تبیین پایین‌تر از متوسط مدل داشت. در جدول ۴ نتایج تأثیر متغیرها بر یکدیگر یا اثر مستقیم آمده است.

جدول ۴. نتایج بررسی اثرات مستقیم در مدل

نوع تأثیر	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p
طرحواره دیگر جهت‌مندی -> حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۰۱۰	-۰/۲۲۱	۰/۳۴۱	۲/۲۲	۰/۰۳۴
طرحواره دیگر جهت‌مندی -> سرزندگی تحصیلی	-۰/۱۰۴	۰/۳۱۹	۰/۴۳۸	۳/۴۹	۰/۰۲۴
حمایت اجتماعی ادراک شده -> سرزندگی تحصیلی	۰/۰۷۴	۰/۱۳۲	۰/۳۱۱	۲/۰۹	۰/۰۴۶

یافته‌ها (جدول ۴) نشان داد که تأثیر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده بر سرزندگی تحصیلی تأیید شد ($p < ۰/۰۵$) که جهت رابطه مثبت بود و شدت رابطه برابر با ۰/۰۷۴ بود. تأثیر مستقیم طرحواره دیگر جهت‌مندی بر سرزندگی تحصیلی نیز تأیید شد ($p < ۰/۰۵$) که جهت رابطه منفی و شدت رابطه برابر با ۰/۱۰۴- بود. رابطه بین طرحواره دیگر جهت‌مندی بر حمایت

اجتماعی ادراک شده نیز معنی دار بود ($p < ۰/۰۵$). جهت رابطه آزمون نقش میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه طرحواره دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی با روش بوت استرپینگ بررسی شد که نتایج در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. آزمون میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده به روش بوت استرپینگ

نوع رابطه میانجی‌گری	اثر غیرمستقیم	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	مقدار p
طرحواره دیگر جهت‌مندی -> حمایت اجتماعی ادراک شده -> سرزندگی تحصیلی	۰/۱۱۵	۰/۰۳۸	۰/۱۳۷	۰/۰۴۴	۰/۰۳۸

نتایج جدول ۵ نشان داد که نقش میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه طرحواره دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی تأیید شد ($p < ۰/۰۵$). در مجموع یافته‌ها بیانگر این بود که متغیرهای مستقل طرحواره دیگری جهت‌مندی هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم (با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک شده) بر سرزندگی تحصیلی تأثیرگذار بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه طرحواره ی دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی با نقش میانجی‌گر حمایت اجتماعی ادراک شده در

دانش آموزان دختر متوسطه اول استان ایلام صورت گرفت. یافته اول پژوهش حاضر نشان داد که بین طرحواره ناسازگار اولیه دیگر جهت‌مندی با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. به عبارتی با افزایش طرحواره‌های ناسازگار اولیه، سرزندگی تحصیلی کاهش می‌یابد. نتایج پژوهش حاضر با مطالعات پیشین (مغاری و همکاران، ۱۴۰۳؛ حسینی ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ آخوندی، ۱۳۹۸؛ خدابخشی، ۱۳۹۷؛ محتشمی و همکاران، ۲۰۲۰؛ داوست، ۲۰۱۹) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته باید گفت که به دلیل اینکه که طرحواره‌ها الگوهای شناختی، هیجانی و رفتاری ناکارآمدی هستند که موجب سوگیری در

تفسیرهای فرد می‌شوند و روی ارتباط فرد با دیگران و دنیا اثر نامطلوبی می‌گذارند و رفتارهای فردی را جهت می‌دهند. از سویی دیگر سرزندگی تحصیلی به پاسخ سازگار و مناسب فرد به چالش‌ها و موانع تحصیلی مختلف مانند استرس، نمرات ضعیف و کاهش انگیزه تحصیلی اشاره دارد و از مولفه‌های بهزیستی ذهنی است. از این رو به صورت کلی با افزایش طرحواره‌های ناسازگار اولیه، افراد نمی‌توانند با چالش‌های تحصیلی مختلف که نیازمند توجه و تامل، پاسخ درخور و شایسته و همچنین عملکرد مناسب است، به‌طور سازگارانه‌ای برخورد داشته باشند (حسینی ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۰). نکته دیگر در تبیین یافته حاضر اینست که طرحواره ناسازگار اولیه به‌عنوان زیرساخت‌های شناختی منجر به تشکیل باورهای غیرمنطقی می‌شوند. طرحواره‌های ناسازگار مستقیماً منجر به اختلال خاصی نمی‌شوند اما آسیب‌پذیری فرد را برای اختلالات روانی افزایش می‌دهند. افراد هنگامی مستعد ایجاد طرحواره‌هایی در حوزه بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی/ بازداري هیجانی و اطاعت می‌شوند که از سوی والدین عشق، محبت، احترام و پذیرش را به حد کافی دریافت نکنند. طرد هنگامی ایجاد می‌شود که دانش‌آموزان از سوی والدین با انتقاد مواجه شود. طرحواره‌های ناسازگار اولیه به‌عنوان الگوهای فرضی در نظر گرفته می‌شوند که به فرد کمک می‌کند تا ادراکات و پاسخ رفتاری خود را هدایت کنند. در کل می‌توان تبیین کرد که طرحواره‌ها دارای مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری هستند. هنگامی که طرحواره‌های ناسازگار اولیه فعال می‌شوند سطوحی از هیجان منتشر می‌شود و مستقیم و یا غیرمستقیم منجر به اشکال مختلفی از آشفتگی‌های روان‌شناختی نظیر اضطراب می‌شود که این مساله می‌تواند در زمینه تحصیلی سرزندگی دانش‌آموزان را به شکل قابل توجهی کاهش دهد. نکته دیگر اینکه افرادی که دارای طرحواره‌های ناسازگار هستند، به علت وجود باورهای مرکزی همچون بی‌کفایتی و عدم توانایی برای مقابله با مسائل یا عدم رضایت از انجام کارهای خویش و احساس داشتن عیب و نقص در خود، قادر بر تمرکز بر حل مسأله از طریق راهبردهای کارآمد نیستند و از راهبردهایی استفاده می‌کنند که به سرعت سطح اضطراب آنها را کاهش داده و توجیهی برای شکست‌های آنها باشد. که این مساله منجر به کاهش سرزندگی تحصیلی آنان می‌گردد (کودو و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن مملو از طرحواره‌ها می‌باشد و گرنه با حجم اطلاعاتی که در اطراف وجود دارد

بدون شک افراد دچار بار اضافی شناختی می‌شدند و در نتیجه ذهن توانایی توجه کردن به این اطلاعات را از دست می‌داد. ولی وقتی ذهن اطلاعات را دسته‌بندی می‌کند و از آنها یک طرحواره می‌سازد از حجم اطلاعات کاسته شده و دچار بار اضافی نمی‌شود در نتیجه زندگی در این دنیای پرحجم اطلاعات ممکن می‌شود (افشاری، ۱۴۰۱). از سوی دیگر با توجه به اینکه یانگ و همکاران (۲۰۱۱) ویژگی‌های طرحواره معیارهای سرسختانه/ عیب‌جویی افراطی، را تلاش مفرط رسیدن به معیارهای دشوار به‌خاطر فرار و اجتناب از عدم تأیید یا خجالت‌زدگی، ویژگی‌های طرحواره نقص شرم را حساسیت بیش از حد به انتقاد/ طرد، سرزنش، کمرویی، مقایسه و احساس ناامنی در حضور دیگران و احساس شرمندگی در ارتباط با عیب و نقص‌های درونی و ویژگی‌های طرحواره شکست را باور به شکست‌خوردگی فعلی یا شکست خوردن در آینده به همراه احساس بی‌کفایتی، کم‌هوشی و بی‌استعدادی می‌دانند می‌توان ترس از شکست و نگرانی از ارزیابی شدن را در چنین افرادی متصور بود (بزکورت، ۲۰۲۲). بنابراین قابل انتظار است رفتار بهانه‌آوردن برای توجیه عملکرد ضعیف احتمالی در آینده به‌عنوان یک رفتار خود محافظتی در آنها نرخ بیشتری داشته باشد. به زعم یانگ و همکاران (۲۰۱۱) سبک مقابله‌ای در برابر طرحواره ممکن است به‌صورت شناختی عاطفی یا رفتاری بروز کند ولی در هر حال بخشی از طرحواره محسوب نمی‌شود، شاید بتوان عدم سرزندگی تحصیلی را نوعی پاسخ مقابله‌ای قلمداد کرد (غفاری و عباس‌زاده، ۱۳۹۹).

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده نقش میانجی‌گر معناداری در رابطه بین طرحواره دیگرجهت‌مندی و سرزندگی تحصیلی دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین طرحواره ناسازگار اولیه دیگرجهت‌مندی با حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. به عبارتی با افزایش طرحواره‌های ناسازگار اولیه، حمایت اجتماعی ادراک‌شده کاهش می‌یابد. نتایج پژوهش حاضر با مطالعات پیشین (مظلومی مقدم و افشانی، ۱۳۹۶؛ افشانی و محمدی، ۱۳۹۴) همسو می‌باشد. این یافته در چارچوب نظریه غیرمستقیم حمایت اجتماعی و هم در چارچوب نظریه مستقیم آن می‌توان تبیین نمود. نظریه مستقیم بر آن است که اثر حمایت اجتماعی بر سلامتی شخص مستقیم است و خود بخود برای سلامتی و تندرستی سودمند است و رابطه خیلی خطی بین

کیفیت زندگی و حمایت اجتماعی وجود دارد. این الگو به الگوی عمومی حمایت اجتماعی نیز مرسوم است. طبق این الگو کمبود حمایت اجتماعی و یا فقدان آن به خودی خود فشارآور است، بنابراین حمایت اجتماعی در همه حال، اعم از وقوع حوادث تنش‌زا و غیر آن سودمند است (مظلومی مقدم و افشانی، ۱۳۹۶). مطابق این الگو، حمایت اجتماعی به طرق مختلف مقاومت شخصی را افزایش می‌دهد. فلمینینگ و باوم (۱۹۸۶) که از نظریه‌پردازان این مدل‌اند معتقدند افراد با حمایت اجتماعی بالا از سلامتی بیشتری بهره می‌برند. در واقع سلامتی افراد متأثر از میزان حمایت اجتماعی آنان است. مدل تأثیر غیرمستقیم یا همان فرضیه سپر نیز بیان می‌کند که حمایت اجتماعی عمدتاً هنگامی که سطح استرس بالاست بر سلامت روانی اثر می‌گذارد و طبق این مدل حمایت اجتماعی، افراد را در مقابل اثرات بیماری‌زای رویدادهایی که فشار روانی را تشدید می‌کنند، حفظ می‌کند. در واقع حمایت اجتماعی به افراد کمک می‌کند تا در برابر وقایع استرس‌زای زندگی که می‌تواند طرحواره‌های ناسازگاری را در آنها شکل دهد، واکنش‌های مثبت از خود نشان دهند. به علاوه بر اساس تئوری شبکه افراد بنا به درگیری‌هایی که با اجتماعات متفاوت دارند پیوندهای اجتماعی خود را با دیگران تشکیل می‌دهند. در تئوری شبکه وجود پیوندها و بسط آنها در قالب اجتماعات شخصی منجر به یک حمایت اجتماعی می‌شود. حمایت اجتماعی حاصل از این شبکه‌ها، افراد را در برابر آسیب‌های روانی و جسمانی محافظت می‌کند. مصونیت افراد در آسیب‌های روانی و جسمانی تابع ویژگی‌های ساختاری شبکه‌هایی است که در آن درگیر هستند، لذا تغییر این ویژگی‌های ساختاری با میزان حمایت اجتماعی و مصونیت‌پذیری در ارتباط است. افرادی که طرحواره دیگرجهت‌مندی دارند، ممکن است در جستجو، دریافت یا تفسیر حمایت اجتماعی از سوی دیگران دچار مشکل شوند، چرا که تمرکز آن‌ها بر نیازهای دیگران و کسب تأیید آن‌ها است و این امر می‌تواند مانع شکل‌گیری روابط متقابل و حمایتی سالم شود و در نتیجه حمایت اجتماعی ادراک‌شده کمتری را تجربه کنند.

نتایج نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. به عبارتی با افزایش حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سرزندگی تحصیلی افزایش می‌یابد. نتایج پژوهش حاضر با مطالعات پیشین (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷؛ ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ وولفلک، ۲۰۰۴؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۹؛ دانیلسن و همکاران،

۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان از مفاهیم منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی و تکیه‌گاه‌سازی برونر سود جست. مطابق این دو دیدگاه دانش‌آموزانی که به تنهایی از عهده انجام پاره‌ای از وظایف یا چالش‌های تحصیلی برنمی‌آیند، به کمک بزرگسالان بالغ‌تر و آگاه‌تر از خود، انجام آن وظایف و حل چالش‌ها را می‌آموزند (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ وولفلک، ۲۰۰۴). بر این اساس، سرزندگی تحصیلی که منعکس‌کننده توانایی دانش‌آموزان در غلبه بر چالش‌ها و ناملازمات تحصیلی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹)، از طریق حمایت‌های اجتماعی افزایش می‌یابد و به دانش‌آموزان در غلبه موفقیت‌آمیز بر چالش‌ها کمک می‌کند. همچنین این یافته از مفروضه‌های زیربنایی نظریه توانمندسازی شوارز و کنول (۲۰۰۷) به طور تجربی حمایت کرد. بر اساس این نظریه حمایت اجتماعی بیانگر یک تجربه نمادین است که از طریق آن، اعضای یک شبکه ارتباطی، اطمینان کلامی لازم را درباره شایستگی در مواجهه با مسائل فراهم می‌آورند. به بیان دیگر، تجربه حمایت از منابعی که شایستگی‌های لازم را برای مواجهه سازشی با رویدادهای تنیدگی‌زا دارند، سبب می‌شود که از طریق فرایند جانشینی، فرد یا افراد دریافت‌کننده نیز به منظور مدیریت کارآمد مطالبات موقعیت‌های انگیزاننده، احساس کفایت کنند. در واقع انسان وقتی مطمئن شود که در رویارویی با مشکلات تنها نیست و هم‌نوعان وی همیار او خواهند شد و بخشی از بار مشکل را به دوش می‌کشند، از ابتلا به ضعف و ناامیدی در امان می‌ماند و نیروی خویش را در کنار دیگران معطوف به رفع مشکل می‌کند.

بنابراین، با توجه به رابطه منفی طرحواره دیگرجهت‌مندی با حمایت اجتماعی ادراک‌شده و رابطه مثبت حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سرزندگی تحصیلی، می‌توان نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک‌شده را تبیین کرد. طرحواره دیگرجهت‌مندی از یک سو به طور مستقیم سرزندگی تحصیلی را کاهش می‌دهد و از سوی دیگر با کاهش حمایت اجتماعی ادراک‌شده، به طور غیرمستقیم نیز منجر به کاهش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزانی که دارای طرحواره دیگرجهت‌مندی قوی‌تری هستند، ممکن است حمایت اجتماعی کمتری را از اطرافیان خود دریافت و ادراک کنند و این کمبود حمایت، توانایی آن‌ها را برای مقابله سازگارانه با چالش‌های تحصیلی و در نتیجه سرزندگی تحصیلی آن‌ها را تضعیف می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته روانشناسی در دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه ایلام است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله کارشناسی ارشد و بدون حمایت مالی می‌باشد. **نقش هر یک از نویسندگان:** این مقاله از رساله کارشناسی ارشد نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از دختران متوسطه اول ایلام که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

از جمله مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش این بود که با توجه به حجم نمونه و روش نمونه‌گیری در زمینه تعمیم نتایج بایستی جانب احتیاط را رعایت نمود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده صرف از پرسشنامه به عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها بود. این پژوهش محدود به دانش‌آموزان شهر ایلام بوده و لذا نتایج این تحقیق لزوماً نمی‌تواند به سایر شهرستان‌ها، استان‌ها و کشور قابل تعمیم باشد. با توجه به اینکه در این پژوهش نمونه مختص به شهر ایلام می‌باشد. لذا پیشنهاد می‌شود در این راستا پژوهش‌های دیگری در شهرهای مختلف انجام گیرد و نتایج پژوهش‌های مورد بررسی دقیق صورت گیرد. که امکان تعمیم یافته‌ها را به سایر شهرها را با محدودیت مواجه نشود. در تحقیقات آینده در صورت امکان، پیشنهاد می‌شود متخصصان حوزه سلامت روان با استفاده از این یافته‌ها، برنامه‌های مداخله‌ای مانند طرحواره‌درمانی گروهی یا آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان را برای دانش‌آموزان دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه توسعه دهند. از سوی دیگر، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین و معلمان در جهت ارتقای کیفیت روابط عاطفی و کاهش رفتارهای انتقادی می‌تواند در پیشگیری از شکل‌گیری این طرحواره‌ها مؤثر باشد.



منابع

افشاری، علی (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با خودناتوان‌سازی در دانشجویان. *دو ماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۹۹-۹۱.

<https://sid.ir/paper/1017079/fa>

آهی، قاسم، محمدیفر، محمدعلی، و بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). پایایی و اعتبار فرم کوتاه پرسشنامه طرحواره‌های یانگ، پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۳۷، ۲۰-۵.

<https://www.sid.ir/paper/55767/fa>

بارخدا، سید جمال، و کرمی، پردیس (۱۴۰۲). مدل‌یابی روابط ساختاری حمایت اجتماعی بر رضایت تحصیلی با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲۵۵، ۱۱-۲۸۳.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27144.2536>

بویری ایرج، طالب زاده شوشتری مرضیه، دشت بزرگی زهرا (۱۴۰۳). طراحی و آزمون مدل علی یادگیری خود راهبر بر اساس خلاقیت هیجانی، گرایش به تفکر انتقادی و سرزندگی تحصیلی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۳۷، ۱۳۱-۱۱۱.

<https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1107>

پیرایه، زهرا (۱۳۹۹). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه، تنظیم هیجانی و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام‌نور همدان، مرکز پیام نور کبودرآهنگ.

غفاری، مجید، و عباس زاده، هدی (۱۳۹۹). بررسی نقش واسطه‌ای حرمت خود ناپایدار در رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و مولفه‌های خودناتوان‌سازی در دانشجویان. *فصلنامه علمی مطالعات روان‌شناختی*، ۱۱۶(۱)، ۲۲-۷.

<https://doi.org/10.22051/psy.2020.26631.1948>

مرادی، مرتضی، عالیپور، سیروس، طریفی حسینی، حمید، و عباسیان، مینا (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰، ۱-۲۴.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2018.4914>

مغاری، هدی، متینی صدر، محمدرضا، و باصری، احمد (۱۴۰۳). پیش‌بینی خود ناتوانمندسازی تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و باورهای فراشناختی در دانشجویان، *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۳)، ۶۵-۷۴.

<http://frooyesh.ir/article-1-5369-fa.html>

مرادی، مرتضی، عالیپور، سیروس، طریفی حسینی، حمید، و عباسیان، مینا (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۱)، ۲۴-۱.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2018.4914>

مظلومی مقدم، امید، افشانی، و سید علیرضا (۱۳۹۶). مطالعه رابطه حمایت اجتماعی با سلامت اجتماعی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه خوارزمی)، *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*، ۱۶(۳۵)، ۱۱۱-۱۳۰.

https://fasname.msy.gov.ir/article_193.html

حسینی ابریشمی، ملیحه، هاشمی، زهرا، و عبداللهی، عباس (۱۴۰۰). رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان. *مجله سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵، ۳۳۸-۳۵۰.

https://www.islamiilife.com/article_186227.html

خدابخشی، مریم (۱۳۹۷). نقش پیش‌بینی‌کننده طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر گچساران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران.

<https://civilica.com/doc/843192/>

دهقانی زاده، محمد حسین، و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴، ۲۱-۴۷.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1575>

دهقانی زاده، محمد حسین، حسین چاری، مسعود، مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، عباسعلی (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰، ۱-۳۰.

https://jep.atu.ac.ir/article_62.html

زارعی افشین، سعدی پور اسماعیل، درتاج فریرز، اسدزاده حسن (۱۴۰۳). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مجله علوم روانشناختی، ۲۳، ۵۳-۳۷. سبزی، ندا، و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی. *آموزش پژوهش*، ۱۰، ۵۱-۲۶.

https://researchbht.cfu.ac.ir/article_154.html

شباهنگ، رضا، باقری، فرزین، نجاتی، زهرا، و موسوی، س (۱۳۹۷). نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی تعارضات

زناشویی. همایش ملی روان‌شناسی و سلامت با محوریت خانواده و زندگی سالم، شیراز.

<https://civilica.com/doc/869702/>

شفیعی زهره، سجادیان ایلناز، نادى محمدعلی (۱۳۹۹). اثربخشی طرحواره‌درمانی بر سرزندگی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان مجله علوم روانشناختی، ۱۹، ۱۱۸۴-۱۱۷۵.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-370-fa.html>

شهامت، فاطمه (۱۳۸۹). پیش‌بینی نشانه‌های سلامت عمومی (جسمانی سازی، اضطراب و افسردگی) براساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۵، ۱۰۳-۱۲۴.

https://journals.tabrizu.ac.ir/article_4183.html?lang=en

صدوقی، زهره، آگیلاروفایی، مریم، رسول زاده طباطبایی، سید کاظم، و اصفهانیان، نامیه (۱۳۸۷). تحلیل عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه طرحواره‌یانگ در نمونه غیر بالینی ایرانی، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۱۴(۲)، ۲۱۴-۲۱۹.

<https://sid.ir/paper/16649/fa>

کرمی، جهانگیر، مرادی، آسیه، حاتمیان، پیمان (۱۳۹۶). رابطه تاب‌آوری، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با رضایت شغلی در بین میان‌سالان و سالمندان شاغل. مجله سالمندی ایران، ۱۲، ۳۱۱-۳۰۰.

<http://salmandj.uswr.ac.ir/article-1-1289-en.html>

References

- Afshari, A. (2022). Study of the relationship between attachment styles and early maladaptive schemas with self-handicapping in students. *Educ Strategy Med Sci*, 15 (1), 91-99. <http://edcbmj.ir/article-1-2237-fa.html>. (Persian)
- Ahi, G. H., Mohammadifar, M. A., & Besharat, M. A. (2007). RELIABILITY AND VALIDITY OF YOUNG'S SCHEMA QUESTIONNAIRE-SHORT FORM. *JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION*, 37(3), 5-20. <https://sid.ir/paper/55767/en>. (Persian)
- Akhundi, M. (2019). Predicting test anxiety based on early maladaptive schemas and due to stress among male undergraduate students of Payame Noor University, Hamadan. Master Thesis in Educational Psychology, Payame Noor University of Hamadan, Payame Noor. Center of Hamadan. (Persian)
- Abu Al-majd, O., & Belton, B. (2024). Which one? Technology or non-technology-assisted vocabulary learning: a probe into the state of academic buoyancy, creativity, and academic achievement.

- Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 41-49. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00262-4>
- Baron, R. M., Kenny, D. A., Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social Psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Barkhoda, S. J., & Karami, P. (2023). Modeling the Structural Relationships of Social Support on Academic Satisfaction with the Mediating Role of Academic Buoyancy, *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 11, 255-283. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27144.2536>. (Persian)
- Boveiri I, Talebzadeh shoushtari M, Dashtbozorgi Z. (2024). Designing the model of self-directed learning on the basis of emotional creativity, critical thinking disposition and academic buoyancy through mediation of achievement motivation. *Journal of Psychological Science*. 23(137), 111-131. <https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1107>
- Boyden, J. X., & Mann, G. (2005). Children, s risk, resilience and coping in extreme situations. *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, 1, 3-26. <https://doi.org/10.4135/9781412976312.n1>
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive Psychiatry*, 49 (2), 195-201. <https://doi.org/10.1023/A:1005109522457>
- Collie, R. J., Caldecott-Davis, K., & Martin, A. J. (2024). Academic buoyancy among female secondary school students: An examination of predictors and outcomes up to age 22. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 27(2), 363-388. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09843-6>
- Conner, K. M., & Davidson J. R. (2003). Development of a new resilience scale. *Depression and Anxiety*, 18, 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Dehghanizadeh, M. H., & Hosseinchari M. (2013). Academic buoyancy and perception of family communication pattern; The mediating role of self-efficacy, 4, 21-47. <https://www.magiran.com/paper/1151252/academic-buoyancy-and-perception-of-family->

- [communication-patterns-mediatory-role-of-self-efficacy?lang=en](#) (Persian)
- Ghaffari, M., & Abbaszade, H. (2020). The Effect of Early Maladaptive Schemas on Self-Handicapping: The Mediating Role of Self-Esteem Instability. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 16, 7-22. <https://doi.org/10.22051/psy.2020.26631.1948>. (Persian)
- Hosseini abrishami, M., Hashemi, Z., & Abdollahi, A. The Relationship of Early Maladaptive Schemas and Academic Resilience in Students: The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation. *Sociology of Education*, 8 (2), 187-198. <https://doi.org/10.22034/ijes.2022.555030.1313>. (Persian)
- Karami, J., Moradi, A., & Hatamian, P. (2017). The Effect of Resilience, Self-Efficacy, and Social Support on Job Satisfaction Among the Employed, Middle-Aged and Elderly. *Iranian Journal of Ageing*, 12, 300-311. <http://salmandj.uswr.ac.ir/article-1-1289-en.html>. (Persian)
- Khodabakhshi, M. (2018). The predictive role of early maladaptive schemas on academic stress and academic self-efficacy of female high school students in Gachsaran. Master Thesis in Educational Psychology, Islamic Azad University, Gachsaran Branch. <https://civilica.com/doc/843192>. (Persian)
- Luttar S. (2013). Resilience at an early age and its impact on child psychosocial development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Colombia University. <https://www.childencyclopedia.com/resilience/according-experts/resilience-early-age-and-its-impact-child-psychosocial-development>
- McLellan, L., Woon, S., Hudson, J., Lyneham, H., Karin, E., & Rapee, R. (2024). Treating child anxiety using family-base internet delivered cognitive behavior therapy with brief therapist guidance: A randomized controlled trial, *Journal of Anxiety Disorders*, 101, 102802. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2023.102802>
- Masten, F. S. (2007). Resilience in developing system: Progress and Promise as the forth ware rices. *Derelopment and Psychology*, 19, 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Martin, A. J., Colmar S. H., Davey L. A. & Marsh, H.W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? *Br J Educ Psycho*, 80, 473-96. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 168-184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>.
- Maghari, H., & Matini Sadr, M., & Baseri, A. (2024). Prediction of Academic Self-Handicapping based on Primary Maladaptive Schemas and Metacognitive Beliefs in Students. *Rooyesh*, 13(3), 65-74. <http://frooyesh.ir/article-1-5369-fa.html>. (Persian)
- Mazloomi Moghaddam, O., & Afshani, S. A. (2017). A Study on the Relationship between Social Support and Social Health (Case Study: Kharazmi University Students), 16, 111-130. https://fasname.msy.gov.ir/article_193.html (Persian)
- Moradi, M., Alipour, S., Tarifi, H. H., Abbasian, M. (2018). The relationship of perceived social support and school value with academic buoyancy: The mediating role of engagement with schoolwork, 1-24. <https://doi.org/10.22099/jsli.2018.4914> (Persian)
- Sabzi, N., & Fouladchang, M. (2015) The effectiveness of teaching communication skills on the perception of competence and happiness of male students of the sixth grade of elementary school in Shiraz. *Knowledge and research in applied psychology*, 114-123. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_154.html (Persian)
- Sadoughi, Z., Agilaroufi, M., Rasouladehtabatabaei, S. K., & Esfahanian, N. (2008). Factor analysis of the short version of the Young Schema Questionnaire in Iranian non-clinical samples, 14, 214-219. <https://sid.ir/paper/16649/fa> (Persian)
- Schmidt, N. B, Joiner, T. E, & Young, J. E, et al. (1995). The schema questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive Ther Res*, 19, 295-321. <https://doi.org/10.1007/BF02230402>
- Shafiei Z, sajjadian I, & nadi M A. (2020). Effectiveness of schema therapy on academic vitality, academic self-

- regulation and academic engagement of the students. *Journal of Psychological Science*. 19(93), 1175-1184. <http://psychologicalscience.ir/article-1-370-fa.html>. (Persian)
- Shahamat, F. (2010). Predicting general health symptoms (somatization, anxiety, and depression) based on early maladaptive schemas. *Quarterly Journal of Modern Psychological Research*, 5, 103-124. https://journals.tabrizu.ac.ir/article_4183.html?lang=en. (Persian)
- Spear, L. P. (2000). Neurobehavioral Changes in Adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4), 111-114. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00072>
- Vieira, C., Kuss, D., & Griffiths. Early maladaptive schemas and behavioral addictions: A systematic literature review, *Clin Psychol Rev*, 105, 102340. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102340.appdev.2022.101499>
- Young, J. E., & Klosko, J. S. (1994). *Reinventing your life*. New York: Plume Books. <https://www.amazon.com/Reinventing-Your-Life-Breakthrough-Negative/dp/0452272041>
- Waller, G., Meyer, C., & Ohanian, V. (2001). Psychometric Properties of the Long & Short Versions of the Young Schema Questionnaire: Core Beliefs among Bulimic and Comparison Women. *Cognitive Therapy Research*, 25(2), 137-147. <https://doi.org/10.1023/A:1026487018110>
- Young, J. E. (1998). *Young Schema Questionnaire Short Form*. New York: Cognitive Therapy Center.
- Zarei A, Saadipour I, Dortaj A, & Asadzadeh H. (2024). The effectiveness of acceptance and commitment based therapy on students' self-efficacy beliefs and academic vitality. *Journal of Psychological Science*. 23(134), 37-53. <https://doi.org/10.52547/JPS.23.134.287>. (Persian)
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2