

Comparison of Maladaptive Schemas, Emotional Intelligence, Executive Functions and Quality of Life between the Privileged and Probationary Students

Samaneh Shahi Sanobari 

PhD student in Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: sa_sh233@mail.um.ac.ir

Kazem Rasoulzadeh Tabatabaei 

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: rasool1340@um.ac.ir

Sara Ganjali

Master of Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: saraganjali@gmail.com

Received: 2024-11-23	Revised: 2025-07-09	Accepted: 2025-11-03	Published: ???-??-??
----------------------	---------------------	----------------------	----------------------

Citation: Shahi Sanobari, S., & Rasoulzadeh Tabatabaei, K., & Ganjali, S. (2025). Comparison of Maladaptive Schemas, Emotional Intelligence, Executive Functions and Quality of Life between the Privileged and Probationary Students. <i>Research in Clinical Psychology and Counseling</i> , 15(2), ?-?. doi: 10.22067/tpccp.2025.90050.1701

Extended Abstract

Introduction

Students have been shown to exert a decisive role in the scientific, cultural, and social development of society. A comprehensive investigation into the factors that influence their mental health and academic performance is imperative to enhance the quality of education and prevent personal harm. Academic success has been demonstrated to be associated with increased self-esteem and improved social relationships. Conversely, academic probation has been shown to result in anxiety and depression (Karande & Kulkarni, 2005; Tentama & Abdillan, 2019). Research has indicated that a multitude of factors are associated with academic failure (Ali et al., 2013). The role of variables such as executive functions (Lucendo et al., 2022), emotional intelligence (Salovey & Mayer, 1990), maladaptive schemas (Young et al., 2005), and quality of life (Ware et al., 1996) is also prominent. Executive functions encompass planning, inhibition, and cognitive flexibility, which play a role in the management of behavior (Lezak, 2004). Emotional intelligence, defined as the ability to effectively understand, regulate, and use emotions, has been linked to academic success (Austin et al., 2007). Early maladaptive schemas, which are rooted in traumatic childhood experiences, have been shown to affect academic performance by creating dysfunctional cognitive patterns (Calvete et al., 2013). The quality of life, understood as an indicator of physical, psychological, and social well-being, has been demonstrated to correlate with academic success (Mokhtari et al., 2019). The objective of the present study is to identify the psychological factors that differentiate between these two groups and to provide practical insights for improving academic performance.

Method

The present study employs a causal-comparative research design. The statistical population of this study comprised undergraduate students at Ferdowsi University of Mashhad who had

achieved an A grade or were placed on probation in the most recent semester. From this population, 50 individuals (25 with honors and 25 with probation) were randomly selected for the study. Following the elimination of five incomplete questionnaires, the data of 45 participants were subjected to analysis. The measurement of the variables was conducted using the Bradbury and Graves Emotional Intelligence Questionnaire (2004), the short form of Young's Maladaptive Schemas Questionnaire (1998), the Barkley's Executive Functioning Deficits Scale (2012), and SF-12 Health Survey (1996). The reliability of the instruments was reported to be between 0.72 and 0.96 through Cronbach's alpha. To test the hypotheses, independent t-test and MANOVA analyses, using SPSS-25, were conducted.

Findings

The mean age of the privileged group was 22.32 years, while the probationary group had a mean age of 22.05 years. The results of the MANOVA indicated a significant difference in schemas between the two groups (Wilks' Lambda = 0.481, $F(15,29) = 2.8$, $p < 0.05$). Probationary students demonstrated higher scores in schemas such as emotional deprivation, abandonment, distrust, deficiency, failure, dependence, obedience, emotional inhibition, and unrelenting standards. In the context of emotional intelligence, no significant difference was observed in the total score; however, the privileged group demonstrated superiority in relationship management ($F = 4.87$, $p < 0.05$). A subsequent analysis of the data revealed that there was no statistically significant difference in the mean values of executive functions and quality of life at the overall level ($p > 0.05$).

Discussion

The findings indicated that certain psychological variables may serve as differentiating factors between the two study groups. The initial finding of the study indicated that probationary students exhibited elevated levels of early maladaptive schemas. This finding aligns with the results of the research conducted by Risso and McBride (2007) and Vafaei Ghoshuni and Kouchak Entezar (2021), who demonstrated that maladaptive schemas can predict a decline in academic performance. Conversely, certain studies have indicated that the role of schemas may only be accentuated in conjunction with other variables (Arafnia et al., 2013). The explanation of this finding based on Young's (2005) theory is that maladaptive schemas—defined as deeply rooted cognitive and emotional patterns—affect the way information is processed and events are interpreted, and render the individual susceptible to failure in dealing with academic challenges. The second finding of the study demonstrated that there was no significant difference in the total emotional intelligence score between the two groups; however, the privileged students exhibited superior skills in relational management. This finding is inconsistent with the studies of Cho et al. (2013) and Austin et al. (2007) because they reported that higher levels of emotional intelligence were associated with better academic performance. One potential explanation for this phenomenon is that, within the study population, other factors such as schemas or social support may have played a mediating role, thereby moderating the effect of emotional intelligence on academic performance. The third finding of the study demonstrated that there were no overall differences in executive functions between the two groups; however, the mean of the probationary

group was marginally lower. This result is inconsistent with the findings of some studies (May et al., 2015; Besserra-Lagos et al., 2018), which reported executive functions as a significant factor in academic success. One potential explanation for this discrepancy is that the subjects of the present study were at a stage of education where differences in executive functions had not yet reached a clear level. Another possibility is that the instruments used were not sensitive enough to detect these differences. The fourth finding of the study demonstrated that there was no significant difference in quality of life between the two groups. This finding is inconsistent with the results of the research of Farajzadeh et al. (2017) and Mokhtari et al. (2019), which reported a positive relationship between quality of life and academic performance. It is plausible that the prevailing environmental and economic pressures have had a mitigating effect on the disparities between the two groups.

The present study demonstrated that early maladaptive schemas emerged as the predominant differentiating factor between privileged and probationary students. No significant differences were observed among other variables, including general emotional intelligence, executive functions, and quality of life. Consequently, the primary objective of psychological interventions should be to modify schemas, instruct social skills, and enhance executive functions. The findings of this study have the potential to be of benefit to academic counselors, educational policymakers, and student mental health planners, and they may contribute to the development of support programs.

Keywords: maladaptive schemas, emotional intelligence, executive actions, quality of life, academic performance.

مقایسه طرحواره‌های ناسازگار، هوش هیجانی، کنش‌های اجرایی و کیفیت زندگی دانشجویان ممتاز و مشروط دانشگاه فردوسی مشهد

سمانه شاهی صنوبری ^{id}

دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. sa_sh233@mail.um.ac.ir

کاظم رسول‌زاده طباطبایی ^{id}

دانشیار، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. rasool1340@um.ac.ir

سارا گنججلی

کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. saraganjali@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۰۴
استناد: شاهی صنوبری، سمانه؛ رسول‌زاده طباطبایی، کاظم و گنججلی، سارا. (۱۴۰۴). مقایسه طرحواره‌های ناسازگار، هوش هیجانی، کنش‌های اجرایی و کیفیت زندگی دانشجویان ممتاز و مشروط دانشگاه فردوسی مشهد. <i>پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره</i> ، ۱۵(۲)، ۹-۳. doi: 10.22067/tpccp.2025.90050.1701			

چکیده

هدف: تحصیلات تکمیلی به عنوان یکی از عوامل بهبود فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی در سطح خرد و توسعه اقتصادی و فرهنگی جامعه در سطح کلان اهمیت دارد. مطالعات نشان می‌دهد عدم فارغ‌التحصیلی به هنگام می‌تواند پیامدهای منفی روانی و اجتماعی برای فرد و جامعه بدنبال داشته باشد. لذا شناخت و بررسی مؤلفه‌های درگیر در عملکرد تحصیلی و اقدام جهت پیشگیری ضروری بنظر می‌رسد.

روش: پژوهش حاضر با هدف بررسی کیفیت زندگی، هوش هیجانی، کارکردهای اجرایی و طرحواره‌های ناسازگار در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد اجرا شد. برای این منظور از روش مطالعه پس‌رویدادی از نوع علی-مقایسه‌ای استفاده شد. از میان دانشجویان مشروط و ممتاز به طور تصادفی ۵۰ نفر انتخاب شدند (از هر گروه ۲۵ نفر). جهت سنجش عوامل مورد نظر پرسشنامه هوش هیجانی برادبری-گریوز، فرم کوتاه پرسشنامه طرح‌واره‌های ناسازگار یانگ، مقیاس نارسائی کنشهای اجرایی بارکلی، پرسشنامه کوتاه کیفیت زندگی ۱۲ آیتمی SF-12 استفاده شد. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار spss-25 از طریق آزمون t مستقل و تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، دانشجویان ممتاز و مشروط در طرحواره‌های ره‌اشدگی/بی‌ثباتی، آسیب‌پذیری در برابر ضرر و بیماری، گرفتار/خویش‌تن تحول‌نیافته، ایثارگری، استحقاق/بزرگ‌منشی و خویش‌تن داری ناکافی، و در بین خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی تنها در مدیریت روابط تفاوت معنادار دارند ($p < 0.05$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر به نظر می‌رسد که ارزیابی طرحواره‌های ناسازگار در بین دانشجویان سال اول، می‌تواند یک شاخص ضروری برای جلوگیری از شکست تحصیلی باشد.

کلیدواژه: طرحواره‌های ناسازگار، هوش هیجانی، کنشهای اجرایی، کیفیت زندگی، عملکرد تحصیلی

مقدمه

مؤسسات آموزش عالی نقشی محوری در تولید نیروی انسانی واجد شرایط ایفا می‌کنند (Idris et al., 2012). آموزش یک عامل قدرتمند تغییر است که سلامت و معیشت را بهبود می‌بخشد و به ثبات اجتماعی کمک می‌کند. در سطح خرد، کسانی که تحصیلات عالی را دریافت کرده‌اند، از فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی بیشتری برخوردارند. در سطح کلان، آموزش و پرورش سرمایه انسانی آگاه و ماهر را ایجاد می‌کند که موتور رشد اقتصادی در نظر گرفته شده است که به طور مثبت به توسعه اقتصادی کمک می‌کند (Sothan, 2019).

عملکرد/پیشرفت تحصیلی^۱ میزانی است که دانش آموز، معلم یا مؤسسه به اهداف آموزشی کوتاه مدت یا بلند مدت میرسند و اندازه‌گیری می‌شود (Talib & Sansgiry, 2012). یک مطالعه همبستگی در میان دانش‌آموزان دبیرستان حرفه‌ای در اندونزی نشان داد که دانش‌آموزانی که دستاوردهای تحصیلی خوبی داشتند درآمد بالاتر، مزایای شغلی بهتر و فرصت‌های پیشرفت بیشتری دارند (Tentama & Abdillah, 2019). علاوه بر این، دانش‌آموزان موفق از نظر تحصیلی، عزت‌نفس و اعتماد به نفس بالاتری دارند، سطح اضطراب و افسردگی پایین‌تری دارند، گرایش اجتماعی دارند و کمتر درگیر سوءمصرف مواد هستند (Regier, 2011). با این حال، یک مطالعه مقطعی در مالزی در مؤسسات آموزش عالی گزارش داد که تعداد فزاینده‌ای از دانشجویان هنوز به موقع فارغ‌التحصیل نمی‌شوند، که نشان می‌دهد آنها در تحصیلات خود عملکرد خوبی نداشته‌اند (Ab Razak et al., 2019).

علیرغم سرمایه‌گذاری دولت در آموزش و پرورش، اکثر دانش‌آموزان از رسیدن به عملکرد تحصیلی خوب در تمام سطوح آموزشی شکست می‌خورند. یک مطالعه همبستگی در دانشگاه آربا مینچ، اتیوپی جنوبی، گزارش داد که روند دانشجویان فارغ‌التحصیل با روند دانشجویان ثبت‌نام شده متناسب نیست و دانشجویان بیشتری به دلیل عملکرد ضعیف تحصیلی حذف می‌شوند (Yigermal, 2017). این امر سطح پیامدهایی در زمینه‌های شخصی، اجتماعی، خانوادگی و آموزشی (Strauss et al., 1982) همچون بیکاری، فقر، مواد مخدر، بی‌خانمانی، فعالیت‌های غیرقانونی، انزوای اجتماعی، بیمه درمانی ناکافی و وابستگی دارد. علاوه بر این، یک بررسی سیستماتیک در هند به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی ضعیف باعث استرس قابل توجهی برای

¹ Academic Performance/Achievement

والدین و کاهش عزت نفس برای دانش آموزان می‌شود (Karande & Kulkarni, 2005). همچنین به طور قابل توجهی با نمرات اضطراب بالا در بین دانشجویان دانشگاه در پاکستان مرتبط است (Talib & Sansgiry, 2012). علاوه بر این، در مدارس دولتی پاکستان، افت تحصیلی بر خودپنداره تأثیر می‌گذارد و منجر به احساس آشفتگی و شوک می‌شود. به این ترتیب دانشجویان در نهایت از سیستم آموزشی خارج می‌شوند (Chohan, 2018). لذا شناخت و بررسی مؤلفه‌های درگیر در عملکرد تحصیلی ضروری بنظر می‌رسد. عوامل که به طور قطعی با AP مرتبط بوده‌اند، سن، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و ساعات مطالعه روزانه بوده است (Ali et al., 2013). برخی از متغیرها نیز به نظر می‌رسد نتایج به دست آمده قبلی را تعدیل می‌کنند، مانند کارکرد های اجرایی^۲ (Lucendo et al., 2022).

کارکردهای اجرایی^۳ (EFs) شامل مجموعه‌ای از عملکردهای شناختی مرتبه بالاتر مرتبط با برنامه ریزی رفتار هدف مدار است. موریل لزاک (۲۰۰۴) آنها را به عنوان "ظرفیت های ذهنی مورد نیاز برای تدوین اهداف، برنامه ریزی چگونگی دستیابی به آنها و اجرای موثر آن برنامه" تعریف می‌کند که شامل یک سری فرآیندهای شناختی مانند حافظه فعال، ظرفیت برنامه ریزی، بازداری و انعطاف پذیری شناختی است (Miyake et al., 2000). اولین عامل به عنوان حافظه کاری^۴ (WM) شناخته می‌شود و شامل یک سیستم ذخیره سازی موقت است که امکان کنترل، نگهداری و بروزرسانی اطلاعات را فراهم می‌کند (Baddeley & Hitch, 1974). کنترل مهارتی^۵ (IC) امکان سرکوب محتوای شناختی فعال شده قبلی و مقاومت در برابر تداخل محرک هایی که توجه را به خود جلب می‌کنند را می‌دهد (Bjorklund & Harnishfeger, 1995). جزء سوم که انعطاف پذیری شناختی^۶ (CF) نامیده می‌شود، به تنظیم توجه و سیر عمل بر اساس خواسته های محیطی اشاره دارد (Lezak, 2004; Stuss & Alexander, 2007). داده‌های یافت شده در مطالعه راموگلازا و همکاران (۲۰۲۰) نشان داده شد که عملکرد تحصیلی پایین دانشجویان دانشگاه‌ها با عملکرد پایین‌تر کارکردهای اجرایی آنها مرتبط است. پژوهشگران در مطالعات مختلف تلاش کردند کارکردهای اجرایی مؤثر در عملکرد تحصیلی را شناسایی کنند. برخی مطالعات نشان می‌دهد، کاهش در متغیرهایی مانند توجه و حل مسئله به طور مستقیم با عملکرد

^۲ Executive Functions^۳ Executive Functions^۴ working memory^۵ Inhibitory Control^۶ Cognitive Flexibility

تحصیلی پایین مرتبط است (May et al., 2015). به نوبه خود، پرسون و ویتالیک (۲۰۱۴)، پس از استفاده از ابزار پرسشنامه مهارت‌های اجرایی برای دانشجویان، دریافتند که کارکردهای اجرایی برنامه ریزی، توجه و انعطاف پذیری شناختی مهارت‌های ضروری برای دستیابی به یک هدف عالی تحصیلی هستند. در یک بررسی سیستماتیک، مطالعات نشان داد که کارکردهای اجرایی اصلی درگیر در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه حافظه کاری و تا حدی کمتر، مهارت‌های برنامه ریزی، کنترل مهارت و انعطاف پذیری شناختی است (Besserra-Lagos et al., 2018).

هوش هیجانی^۷ (EI) توسط سالوی و مایر (۱۹۹۰) تعریف شد و به عنوان زیرمجموعه‌ای از هوش اجتماعی و مشابه هوش درون فردی دیده می‌شود. این مفهوم شامل توانایی فرد برای ارزیابی احساسات و عواطف خود و دیگران، تمایز قائل شدن بین این احساسات و استفاده از اطلاعات هیجانی برای انجام وظایف برای رسیدن به اهداف است (Swanepoel & Britz, 2017). تحقیقات بر روی هوش هیجانی (EI) نشان می‌دهد که این هوش با رفتارهای اجتماعی و عملکرد تحصیلی بهتر ارتباط دارد. چو و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی در بین دانشجویان پزشکی مالزی دریافتند، دانشجویان پزشکی که از هوش هیجانی بیشتری برخوردار بودند، هم در ارزیابی‌های مستمر و هم در امتحان نهایی حرفه‌ای عملکرد بهتری داشتند. آستین و همکاران ارتباط معنی‌داری بین هوش هیجانی و عملکرد دانش‌آموزان در جلسات یادگیری را گزارش شد (Austin et al., 2007).

کیفیت زندگی به میزان رفاه جسمی، روانی و اجتماعی که فرد ادراک می‌کند، اشاره دارد و نشان‌دهنده میزان رضایت فرد از موهبت‌های زندگی است. در واقع اشاره به تفاوت آنچه هست با آنچه باید باشد است (Farajzadeh et al., 2017; Mokhtari et al., 2019). هنینگ و همکاران (۲۰۱۱) ارتباط بین ادراک دانشجویان پزشکی از کیفیت زندگی، انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرد. یافته‌های مطالعه آنها حاکی از همبستگی مثبت بین کیفیت زندگی، انگیزه یادگیری و نمرات امتحان کتبی بود. همچنین لاندن و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که دانش‌آموزان در نمایه کیفیت زندگی بالاتر فرسودگی شغلی پایین‌تر، جهت‌گیری انگیزشی بهینه‌تری داشتند، با انگیزه درونی و خودکارآمدی بالاتر، و اضطراب امتحان کمتری داشتند. طرحواره را به طور کلی می‌توان به عنوان ساختار، چارچوب، موضوع یا الگوی محتوای شناختی تعریف کرد (Whisman & Uebelacker, 2006). بک معتقد بود که طرحواره‌های ناسازگار، الگوهای عمیقاً

⁷ Emotional Intelligence

ریشه‌دار تفکر تحریف‌شده درباره جهان، خود و رابطه‌اش با دیگران را منعکس می‌کنند (Muris, 2006). طرح‌واره‌ها بسیار تعمیم‌یافته، مقاوم در برابر تغییر و تأثیر قوی بر شناخت هستند و این تأثیر از طریق پردازش اطلاعات در سطح ناخودآگاه اعمال می‌شود (Riso & McBride, 2007). ریسو و مک‌برین (۲۰۰۷) در پژوهش خود رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار و حافظه کاری و عملکرد تحصیلی تأیید کردند و به این نتیجه رسیدند که ارزیابی طرحواره‌های ناسازگار در بین دانشجویان سال اول، یک شاخص ضروری برای جلوگیری از شکست‌ها است همچنین این نتایج آنان را بر آن داشت تا پیشنهاد ایجاد یک مرکز پزشکی-روانشناختی برای مراقبت‌های روان‌شناختی این دانشجویان در دانشگاه توسط مراجع ذی‌صلاح را مطرح کنند چرا که چنین نظارتی می‌تواند این طرحواره‌ها را غیرفعال کند و از بدتر شدن سلامت روانی و عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز جلوگیری کند. یک مطالعه اخیر در مورد طرحواره‌های ناسازگار و اضطراب انجام شده در یکی از دانشکده‌های ایران که رابطه بین طرحواره‌ها و اضطراب مدرسه را نشان می‌دهد که مطابق با استانداردهای خود فرد برای رسیدن به اهداف است. با توجه به این مطالعه، به نظر می‌رسد طرحواره ناسازگار «معیارهای سخت گیرانه» یکی از منابع نگرش‌های بی‌امان فرد نسبت به خود باشد. هنگامی که فردی با شرایطی مواجه می‌شود که باید بر اساس یکی از استانداردهای بی‌امان خود عمل کند، تعارضات درونی در مورد رعایت یا عدم رعایت این استانداردها می‌تواند منجر به تنش و تعارض شود که از اجزای اصلی اضطراب است (Isanejad et al., 2012).

بنا بر پیامدهای شخصی، اجتماعی، خانوادگی و آموزشی عملکرد تحصیلی، شناخت عوامل مؤثر در آن، ضروری بنظر می‌رسد. در پژوهش حاضر نقش عواملی چون کیفیت زندگی، هوش هیجانی، کارکردهای اجرایی و طرحواره‌های ناسازگار را در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد مورد بررسی قرار می‌دهیم. امید که بر این اساس عوامل تأثیرگذار شناسایی و در گام‌های بعدی مداخلات مناسب نیز طرح ریزی و اجرا شود. این امر می‌تواند در نهایت، صرفه‌های اقتصادی، بهبود کیفیت نیروی انسانی، افزایش کارایی و سلامت دانشجویان را در پی داشته باشد.

فرضیه‌های پژوهش

۱. طرحواره‌های ناسازگار اولیه دانشجویان ممتاز با دانشجویان مشروط، تفاوت معنادار دارد.
۲. هوش هیجانی دانشجویان ممتاز با دانشجویان مشروط، تفاوت معنادار دارد.

۳. کیفیت زندگی دانشجویان ممتاز با دانشجویان مشروط، تفاوت معنادار دارد.
۴. کارکردهای اجرایی دانشجویان ممتاز با دانشجویان مشروط، تفاوت معنادار دارد.

تعریف عملیاتی متغیرهای پژوهش

عملکرد تحصیلی: معدل آخرین ترم دانشجویان

هوش هیجانی: نمره ای که فرد در پرسشنامه برادبری-گریوز کسب میکند.

کارکردهای اجرایی: نمره ای که فرد در پرسشنامه بارکلی کسب میکند.

طرحواره‌های ناسازگار: نمره ای که فرد در پرسشنامه طرحواره یانگ فرم کوتاه ۷۵ سوالی کسب می‌کند.

کیفیت زندگی: نمره ای که فرد در پرسشنامه کیفیت زندگی SF-12 کسب می‌کند.

طرح پژوهش

روش پژوهش حاضر پس رویدادی و از نوع علی مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد. با توجه به هدف پژوهش، زیرجامعه‌ای از این دانشجویان که مشروط یا معدل الف شده‌اند، به عنوان جامعه هدف در نظر گرفته شد. از میان این افراد، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و با در نظر گرفتن ملاحظات روش‌شناختی، محدودیت‌های عملیاتی، و مطالعات پیشین در زمینه طرح‌های علی-مقایسه‌ای، تعداد ۵۰ نفر (۲۵ دانشجوی مشروط و ۲۵ دانشجوی ممتاز) به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. به‌طور مشخص، در طرح‌های علی-مقایسه‌ای که گروه‌بندی براساس ویژگی‌های موجود در افراد صورت می‌گیرد (نظیر وضعیت تحصیلی)، حجم نمونه‌ای بین ۲۰ تا ۳۰ نفر در هر گروه برای دستیابی به قدرت آماری مناسب (حداقل ۰/۸۰) و آشکارسازی اثرات با اندازه متوسط کافی تلقی می‌شود (Cohen, 1992; Tabachnick & Fidell, 2019).

پرسشنامه‌های مربوطه در هر دو گروه اجرا شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، ۵ پرسشنامه به دلیل عدم تکمیل درست و دقیق اطلاعات حذف شد که هر ۵ پرسشنامه از گروه دانشجویان مشروط بود.

شرکت‌کنندگان

جامعه هدف دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد هستند.

معیارهای ورود: معیار ورود در هر دو گروه، دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد بودن است. در گروه مشروطی، مشروط بودن در ترم اخیر و در گروه معدل الف، کسب معدل الف در ترم اخیر معیار ورود محسوب می‌شود.

معیار خروج: عدم تکمیل پرسشنامه‌ها

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه هوش هیجانی برادبری-گریوز^۸: این پرسشنامه دارای ۲۸ ماده است که به ۴ خرده‌مقیاس خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط تقسیم می‌شود. نمره‌گذاری این پرسشنامه با استفاده از مقیاس ۶ درجه‌ای از ۱ تا ۶ انجام می‌شود. جمع نمره‌های آزمودنی در هر یک از سوال‌ها نمره کل پرسشنامه را تشکیل می‌دهد. ضرایب اعتبار برای خودآگاهی ۰/۷۳، مدیریت خود ۰/۸۷، آگاهی اجتماعی ۰/۷۸، مدیریت روابط ۰/۷۶ و نمره کل هوش هیجانی ۰/۹۰ گزارش شده است (Ganji et al., 2006). روایی همگرای این پرسشنامه همراه با پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن (۱۹۹۷) ۰/۶۸ گزارش شده است. در پژوهشی دیگر ضریب اعتبار این پرسشنامه در گروه ۵۴۰ نفری برابر ۰/۸۳ بدست آمد (Ahangar Ghorbani et al., 2022). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۲ است.

فرم کوتاه پرسشنامه طرح‌واره‌های ناسازگار یانگ^۹ (YSQ-SF): این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است که توسط یانگ در سال ۱۹۹۸ بر اساس نسخه اصلی آن تهیه شد. فرم بلند ۲۰۵ سوالی و فرم کوتاه آن ۷۵ سوال دارد. هر سوال در یک طیف لیکرتی ۶ درجه‌ای از کاملاً غلط تا کاملاً درست سنجیده می‌شود. در فرم کوتاه ۱۵ طرحواره ناسازگار شامل محرومیت هیجانی، رهاشدگی، بی‌اعتمادی/بدرفتاری، انزوای اجتماعی/بیگانگی، نقص/شرم، شکست، وابستگی/بی‌کفایتی، آسیب‌پذیری در برابر ضرر و بیماری، گرفتار، اطاعت، ایثار، بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه، استحقاق، خویش‌داری/خودانضباطی ناکافی سنجیده می‌شود. هر ۵ سوال یک طرحواره را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره بالا در این پرسشنامه احتمال وجود طرحواره ناسازگار بیشتر است. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش والر و همکاران بررسی شد که در آن آلفای

^۸ Bradbury-Greaves Emotional Intelligence Questionnaire

^۹ Young Schema Questionnaire – Short Form (YSQ-SF)

کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۶ و برای تمام خرده‌مقیاس‌ها بالای ۰/۸۰ گزارش شد (Hamta et al., 2016). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۵ است.

مقیاس نارسائی کنشهای اجرایی بارکلی^{۱۰} (BDEFS): این مقیاس جهت ارزیابی نارسائی کنشهای اجرایی در جمعیت‌های بالینی و غیر بالینی در زندگی روزمره طراحی شده است. این مقیاس ۸۹ سؤالی یک ابزار خود گزارشی است که برای محدوددهی سنی ۱۸ تا ۸۱ سال قابل اجرا بوده و پاسخدهی به آن بر مبنای طیف لیکرت چهار درجه‌ای (هرگز تا همیشه) میباشد. مقیاس مذکور شامل پنج خرده‌مقیاس است که این خرده‌مقیاسها نارسایی در ۵ کنش اجرایی مدیریت زمان (۲۱ سؤال)، خودسازماندهی/ حل مسأله (۲۴ سؤال)، مهار خود (۱۹ سؤال)، خودانگیزی (۱۲ سؤال)، و خودنظم جویی هیجان (۱۳ سؤال) را اندازه‌گیری میکنند. از این ابزار ۷ نمره استخراج می‌شود که ۵ نمره مربوط به خرده‌مقیاسها، یک نمره کلی و نمره ۱ دیگر از ۱۱ سؤال این مقیاس که به عنوان فهرست کنشهای اجرایی در ADHD مطرح شده‌اند، به دست می‌آید. نمره‌ی بالا در هر خرده‌مقیاس نارسائی بیشتر در کنش مربوطه را نشان میدهد. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و ضریب اعتبار بازآزمایی ۰/۸۴ بوده است (Barkley, 2011). در جامعه‌ی ایرانی نیز مشهدی و همکاران (۲۰۱۵)، ضرایب آلفای کرونباخ برای تمام خرده‌مقیاسها و کل مقیاس در هر دو جنس و کل آزمودنیها را بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۹۶ بدست آمد.

پرسشنامه کوتاه کیفیت زندگی ۱۲ آیتمی^{۱۱} SF-12: پرسشنامه ۱۲ سؤالی کیفیت زندگی، فرم کوتاه‌تر شده پرسشنامه کیفیت زندگی ۳۶ سؤالی است که به طور گسترده‌ای در مطالعات مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. این ابزار یکی از ابزارهای معتبر بررسی کیفیت زندگی است که از زمان انتشار آن در سال ۱۹۹۰ تاکنون در بیش از ۵۰ کشور از جمله ایران استانداردسازی شده است. نسخه ۱۲ سؤالی کیفیت زندگی در سال ۱۹۹۶ توسط وار و همکاران طراحی شد (Ware Jr et al.,

^{۱۰} Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)

^{۱۱} Short Form Health Survey (SF-12)

1996). SF-12 شامل ۱۲ سوال مربوط به عملکرد فیزیکی، محدودیت نقش به دلیل مشکلات روانی، انرژی/سرزندگی، وضعیت روانی، عملکرد اجتماعی، درد فیزیکی و ادراک سلامت عمومی است. بر اساس این پرسشنامه حداقل و حداکثر امتیاز برای هر بعد بین ۰ تا ۱۰۰ است. نمرات بالاتر از ۳۵ به عنوان کیفیت زندگی خوب، نمره ۲۵-۳۴ میانگین کیفیت زندگی و نمره کمتر یا مساوی ۲۴ به عنوان کیفیت زندگی ضعیف در نظر گرفته می شود (Singh et al., 2006). منتظری و همکاران روایی و پایایی این مقیاس در ایران مورد ارزیابی قرار گرفت. پایایی و روایی ۱۲ سوال مولفه های روانشناختی و جسمانی به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۳ گزارش شد (Ebadi M et al., 2002). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۲ است.

یافته ها

تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزار SPSS ۲۵ انجام شد. آزمونهای آماری مورد استفاده در تحقیق حاضر شامل آمار توصیفی و آمار استنباطی (تی همبسته و تحلیل واریانس چندمتغیره) است. در بخش آمار توصیفی اطلاعات دموگرافی مورد بررسی قرار میگیرد. همچنین اطلاعات جانبی طرح شده در پرسشنامه شامل تجربه شکست عاطفی، فرزند چندم خانواده، تعداد خواهرها و برادرها، والدین با هم زندگی میکنند یا خیر، داشتن نسبت فامیلی والدین، میزان تحصیلات پدر، میزان تحصیلات مادر، وضعیت اقتصادی خانواده، وجود بیماری جسمی، روانی و یا مشکل هوشی در بستگان درجه یک نیز در جدول گزارش شده است.

جدول ۱. ویژگی های دموگرافیک شرکت کنندگان به تفکیک گروه دانشجویان ممتاز و مشروط

جنسیت	فراوانی	درصد	وضعیت اشتغال	فراوانی	درصد	وضعیت تاهل	فراوانی	درصد
مرد	۶	۰/۲۴	بیکار	۱۷	۰/۶۸	مجرد	۲۳	۰/۹۲
زن	۱۹	۰/۷۶	شاغل	۸	۰/۳۲	متاهل	۲	۰/۸
کل	۲۵	۰/۱۰۰	کل	۲۵	۰/۱۰۰	کل	۲۵	۰/۱۰۰
مرد	۶	۳۰.۰	بیکار	۱۴	۰/۷۰	مجرد	۱۷	۰/۸۵
زن	۱۴	۰/۷۰	شاغل	۶	۰/۳۰	متاهل	۳	۰/۱۵
کل	۲۰	۱۰۰.۰	کل	۲۰	۰/۱۰۰	کل	۲۰	۰/۱۰۰

جدول ۲: داده های توصیفی شرکت کنندگان

دانشجویان ممتاز			دانشجویان مشروط				
بله	خیر	کل	بله	خیر	کل		
۹	۱۶	۲۵	۱۴	۶	۲۰	فراوانی	تجربه شکست عاطفی
۰/۳۶	۰/۶۴	۰/۱۰۰	۰/۵۵	۰/۴۵	۰/۱۰۰	درصد	
۲۴	۱	۲۵	۱۷	۳	۲۰	فراوانی	والدین با هم زندگی میکنند؟
۰/۹۶	۰/۰۴	۰/۱۰۰	۰/۸۵	۰/۱۵	۰/۱۰۰	درصد	
۹	۱۶	۲۵	۹	۱۱	۲۰	فراوانی	والدینم با یکدیگر نسبت فامیلی داشتند
۰/۳۶	۰/۶۴	۰/۱۰۰	۰/۴۵	۰/۵۵	۰/۱۰۰	درصد	
۷	۱۸	۲۵	۲	۱۸	۲۰	فراوانی	وجود بیماری جسمی، روانی و یا مشکل هوشی در بستگان درجه یک
۰/۲۸	۰/۷۲	۰/۱۰۰	۰/۱۰	۰/۹۰	۰/۱۰۰	درصد	

لازم بذکر است در اطلاعات دموگرافیک و اطلاعات جانبی ذکر شده، بین دو گروه تفاوت معناداری وجود نداشت. میانگین سنی دانشجویان ممتاز و مشروط به ترتیب ۲۲/۳۲ و ۲۲/۰۵ بود و میانگین معدل کل در دانشجویان ممتاز و مشروط به ترتیب ۱۷/۵۷ و ۱۲/۹۱ بود.

جهت بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه طرحواره های ناسازگار اولیه دانشجویان ممتاز با دانشجویان مشروط، تفاوت معنادار دارد، از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. جدول شماره ۳ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره را جهت نمره کل طرحواره های ناسازگار اولیه (ترکیب خطی طرحواره های ناسازگار اولیه) نشان میدهد. برای بررسی پیش فرض ماتریس کوواریانس-واریانس آزمون ام باکس انجام شد که عدم معناداری آن ($p > 0/05$) نشان دهنده برقراری این مفروضه می باشد.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری بین دو گروه در ترکیب خطی طرحواره ها

نام آزمون	مقدار	مقدار F	درجه	درجه	سطح	اندازه اثر
			آزادی ۱	آزادی ۲	معناداری	

ویلیکس	۰/۴۸۱	۲/۰۸	۱۵	۲۹	۰/۰۴	۰/۵۱
لامبدا						

نتایج جدول ۳ نشان می دهد، تفاوت در ترکیب خطی طرحواره های ناسازگار در دانشجویان ممتاز و مشروط معنادار می باشد. بدین معنا که دو گروه در طرحواره های ناسازگار با هم تفاوت معنادار دارند؛ که بطور کلی با فرض اول پژوهش حاضر مطابق است.

جدول ۴ آزمون اثرات بین آزمودنی در هر یک از طرحواره های ناسازگار (تحلیل واریانس تک متغیری) را نشان می دهد. همانگونه که مشاهده می شود نتایج نشان می دهند دانشجویان ممتاز و مشروط در طرحواره های رهاشدگی/بی ثباتی، آسیب پذیری در برابر ضرر و بیماری، گرفتار/خویشتن تحول نیافته، ایثارگری، استحقاق/بزرگ منشی و خویشتن داری ناکافی، تفاوت معنادار دارند ($p < 0/05$)، و دانشجویان مشروط در طرحواره های ذکر شده نمرات بالاتری را کسب نمودند. در طرحواره های دیگر تفاوت معناداری در دو گروه ممتاز و مشروط مشاهده نشد.

جدول ۴: آزمون اثرات بین آزمودنی در هر یک از طرحواره های ناسازگار اولیه (تحلیل واریانس تک متغیری)

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
محرومیت هیجانی	دانشجویان ممتاز	۱۱/۴۸	۵/۰۳	۸۲/۲	۱	۸۲/۲	۲/۶۹	۰/۱	۰/۰۵
	دانشجویان مشروط	۱۴/۲	۶/۰۹						
رهاشدگی/بی ثباتی	دانشجویان ممتاز	۱۲/۵۲	۴/۸۴	۱۴۶/۴۱	۱	۱۴۶/۴۱	۴/۸۸	۰/۰۳	۰/۱
	دانشجویان مشروط	۱۶/۱۵	۶/۱۸						
بی اعتمادی/بدرفتاری	دانشجویان ممتاز	۱۱/۳۶	۳/۵۸	۵۳/۲۹	۱	۵۳/۲۹	۲/۷۲	۰/۱	۰/۰۶
	دانشجویان مشروط	۱۳/۵۵	۵/۹۲						
انزوای اجتماعی/بیگانگی	دانشجویان ممتاز	۱۱/۱۲	۴/۶۸	۴۵/۷۸	۱	۴۵/۷۸	۱/۷۵	۰/۱۹	۰/۰۳
	دانشجویان مشروط	۱۳/۱۵	۵/۶						
نقص/شرم	دانشجویان ممتاز	۷/۷۲	۴/۹۷	۸/۶	۱	۸/۶	۰/۴۳	۰/۵۱	۰/۰۱

						۳/۷۱	۸/۶	دانشجویان مشروط	
شکست	دانشجویان ممتاز	۸/۸۴	۵/۱۸	۱۸۸/۰۱	۱	۱۸۸/۰۱	۳/۳۵	۰/۰۷	۰/۰۷
	دانشجویان مشروط	۱۲/۳	۴/۴۶						
وابستگی/بی کفایتی	دانشجویان ممتاز	۸/۶۴	۵/۲۸	۳۴/۴۱	۱	۳۴/۴۱	۱/۰۴	۰/۳۱	۰/۰۲
	دانشجویان مشروط	۱۰/۴	۶/۲۹						
آسیب پذیری در برابر	دانشجویان ممتاز	۹/۳۲	۴/۳۵	۲۱۸/۰۵	۱	۲۱۸/۰۵	۶/۳۳	۰/۰۱	۰/۱۲
ضرر و بیمار	دانشجویان مشروط	۱۳/۷۵	۷/۳۴						
گرفتار/خویشتن	دانشجویان ممتاز	۹/۸۴	۳/۵۷	۸۱/۶	۱	۸۱/۶	۴/۶	۰/۰۳	۰/۰۹
تحول نیافته	دانشجویان مشروط	۱۲/۵۵	۴/۸۹						
اطاعت	دانشجویان ممتاز	۱۰/۷۶	۴/۴۶	۶۶/۱۵	۱	۶۶/۱۵	۳/۰۲	۰/۰۸	۰/۰۶
	دانشجویان مشروط	۱۳/۲	۴/۹۲						
ایثارگری	دانشجویان ممتاز	۱۵/۸۴	۴/۰۹	۱۷۸/۶۶	۱	۱۷۸/۶۶	۸/۰۰۴	۰/۰۰۷	۰/۱۵
	دانشجویان مشروط	۱۹/۸۵	۵/۴۱						
بازداری هیجانی	دانشجویان ممتاز	۱۴/۱۶	۶/۳	۰/۱۳۴	۱	۰/۱۳۴	۰/۱۳۴	۰/۹	۰/۰۰۱
	دانشجویان مشروط	۱۴/۰۵	۶/۶۸						
معیارهای سرسختانه	دانشجویان ممتاز	۲۰/۷۲	۶/۴۷	۶/۵۸	۱	۶/۵۸	۰/۱۵	۰/۶	۰/۰۰۴
	دانشجویان مشروط	۱۹/۹۵	۶/۳۸						
استحقاق/بزرگ	دانشجویان ممتاز	۱۶	۵/۷۳	۱۲۴/۶۹	۱	۱۲۴/۶۹	۴/۳۵	۰/۰۴	۰/۰۹
منشی	دانشجویان مشروط	۱۹/۳۵	۴/۷۴						
خویشتن داری ناکافی	دانشجویان ممتاز	۱۳/۱۲	۵/۷۳	۲۸۱/۱۲	۱	۲۸۱/۱۲	۸/۶۶	۰/۰۰۵	۰/۱۶۸
	دانشجویان مشروط	۱۸/۱۵	۵/۶۴						

جهت بررسی فرضیه دوم مبنی بر وجود تفاوت معنادار نمرات هوش هیجانی در دو گروه دانشجویان ممتاز و مشروط، آزمون تی مستقل بین دو گروه در نمره کل هوش هیجانی اجرا شد و تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. خرده مقیاسهای هوش هیجانی نیز با آزمون تحلیل واریانس چند متغیری بررسی شد. همانگونه

که در نتایج جدول ۵ مشاهده می شود، ترکیب خطی معنادار نشد. صرفاً در مدیریت روابط دانشجویان مشروط به طور معناداری نسبت به دانشجویان ممتاز نمرات بالاتری کسب کردند. برای بررسی پیش فرض ماتریس کوواریانس-واریانس آزمون ام باکس انجام شد که عدم معناداری آن ($p>0/05$) نشان دهنده برقراری این مفروضه می باشد.

جدول ۵: آزمون اثرات بین آزمودنی در هر یک از خرده مقیاس های هوش هیجانی (تحلیل واریانس تک متغیری)

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	تحلیل واریانس تک متغیری	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
خودآگاهی	دانشجویان ممتاز	۲۴/۳۸	۴/۸۴	مجموع مجذورات	۱	۱۲/۳۸	۰/۶۱	۰/۴۴	۰/۰۲
	دانشجویان مشروط	۲۵/۶۴	۴/۰۱						
مدیریت خود	دانشجویان ممتاز	۳۲/۷۷	۵/۵۲	مجموع مجذورات	۱	۱۴/۶۷	۰/۵۶	۰/۴۵	۰/۰۱
	دانشجویان مشروط	۳۴/۱۴	۴/۵						
آگاهی اجتماعی	دانشجویان ممتاز	۲۰	۲/۷	مجموع مجذورات	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۱	۰/۰۰۱
	دانشجویان مشروط	۲۰	۳/۳۹						
مدیریت روابط	دانشجویان ممتاز	۳۰/۵	۴/۸۷	مجموع مجذورات	۱	۱۰۸/۶۴	۵/۶۷	۰/۰۲	۰/۱۵
	دانشجویان مشروط	۳۴/۲۱	۳/۶۲						

در بررسی سایر فرضیه های پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار در نمرات کنش های اجرایی و کیفیت زندگی بین دو گروه دانشجویان ممتاز و مشروط، آزمون تی مستقل در نمرات کل و آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در نمرات خرده مقیاس ها اجرا شد و تفاوت معناداری مشاهده نشد. نتایج عدم معناداری در نمرات کنش های اجرایی و کیفیت زندگی بین دو گروه دانشجویان ممتاز و مشروط در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون تی مستقل در نمره کل کنش های اجرایی و کیفیت زندگی

سطح معنی داری	t	درجه آزادی	انحراف معیار		میانگین	
کنش های اجرایی	۰/۵۴	۰/۶	۳۰	۴۵/۲۷	۱۷۷/۱۱	دانشجویان ممتاز
				۳۶/۷۵	۱۸۶/۱۴	دانشجویان مشروط
کیفیت زندگی	۰/۵۶	۰/۵۷	۴۳	۲	۲۱	دانشجویان ممتاز
				۲/۰۵	۲۱/۳۵	دانشجویان مشروط

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه ای طرحواره های ناسازگار، کنشهای اجرایی، کیفیت زندگی و هوش هیجانی در بین دانشجویان ممتاز و مشروط انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد تفاوت دانشجویان ممتاز و مشروط بیش از آنکه به کنشهای اجرایی، هوش هیجانی و یا کیفیت زندگی بستگی داشته باشد، بر برخی طرحواره های ناسازگار خاص بنا شده است. این یافته، که رابطه بین طرحواره های ناسازگار و عملکرد تحصیلی را تأیید می کند، با نتایج پژوهش های ریسو و مک برید (۲۰۰۷)، وفایی قشونی و کوچک انتظار (۲۰۲۱) و عارف نیا و همکاران (۲۰۱۳) هم خوان است.

در زمینه عدم تفاوت معنادار کنش های اجرایی بین دانشجویان ممتاز و مشروط، یافته های ما با نتایج مطالعاتی همچون راموس گلارزا و همکاران (۲۰۲۰) که عملکرد تحصیلی پایین دانشجویان دانشگاه ها را با عملکرد پایین تر کنش های اجرایی مرتبط دانسته اند، ناهمخوان است. همچنین، با نتایج پژوهش می و همکاران (۲۰۱۵) که کاهش در متغیرهایی مانند توجه و حل مسئله را مستقیماً با عملکرد تحصیلی پایین مرتبط می دانند، و پرسون و ویتولیک (۲۰۱۴) که کارکردهای اجرایی برنامه ریزی، توجه، و انعطاف پذیری شناختی را مهارت های ضروری برای دستیابی به اهداف عالی تحصیلی می دانند، نیز همسو نیست. نتایج پژوهش بصرا الکوز و همکاران (۲۰۱۸)، که در یک بررسی سیستماتیک نشان داد کارکردهای اجرایی اصلی درگیر در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه حافظه کاری و تا حدی کمتر، مهارت های برنامه ریزی، کنترل مهاری، و انعطاف پذیری شناختی است، نیز با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو می باشد.

یافته دیگر پژوهش حاضر مبنی بر عدم تفاوت معنادار در نمرات کیفیت زندگی دانشجویان ممتاز و مشروط با نتایج مطالعه هنینگ و همکاران (۲۰۱۱) که حاکی از همبستگی مثبت بین کیفیت زندگی، انگیزه یادگیری و نمرات امتحان کتبی دانشجویان پزشکی بود ناهمخوان است.

در نمره کل هوش هیجانی نیز تفاوت معناداری در بین دانشجویان ممتاز و مشروط مشاهده نشد. با این حال، در میان خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی، تنها مدیریت روابط تفاوت معناداری را نشان داد که در آن دانشجویان مشروط نمرات بالاتری کسب کردند. این یافته نیز با مطالعات چو و زاین (۲۰۱۳) که نشان دادند دانشجویان پزشکی با هوش هیجانی بالاتر در ارزیابی‌های مستمر و امتحان نهایی عملکرد بهتری داشتند، و آستین و همکاران (۲۰۰۷) که ارتباط معنی‌داری بین هوش هیجانی و عملکرد دانش‌آموزان در جلسات یادگیری گزارش کردند، ناهمخوان است.

در تبیین ناهمخوانی‌های موجود و برجسته‌سازی نقش طرحواره‌های ناسازگار می‌توان گفت که اثر مؤلفه‌هایی چون کنش‌های اجرایی، کیفیت زندگی، و هوش هیجانی بر عملکرد تحصیلی قابل انکار نیست. با این حال، نکته قابل تأمل در یافته‌های پژوهش حاضر این است که دانشجویان مشروط نسبت به دانشجویان ممتاز، در نمره کل هوش هیجانی، کنش‌های اجرایی، و کیفیت زندگی به طور کلی نمرات بالاتری کسب کردند (هرچند این برتری جز در نمره مدیریت روابط که یکی از خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی است، معنادار نبود). این ناهمسو بودن یافته‌های ما با پژوهش‌های پیشین و در عین حال برتری نسبی دانشجویان مشروط در این متغیرها، در کنار نمرات به‌طور معنادار بالاتر آن‌ها در طرحواره‌های ناسازگار، بر این نکته تأکید دارد که طرحواره‌های ناسازگار می‌توانند به عنوان عوامل مسلط و تعیین‌کننده عمل کنند.

این بدان معناست که حتی اگر یک دانشجویان از نظر هوش هیجانی یا کنش‌های اجرایی در سطح مطلوب یا حتی بالاتری قرار داشته باشد، وجود و شدت برخی طرحواره‌های ناسازگار می‌تواند پتانسیل‌های او را تحت‌الشعاع قرار داده و منجر به شکست تحصیلی شود. به عبارت دیگر، این برتری تعیین‌کننده طرحواره‌های ناسازگار است که تفاوت اصلی بین دانشجویان ممتاز و مشروط را تبیین می‌کند، در حالی که سایر متغیرها به تنهایی قادر به تبیین کامل این تفاوت نیستند. این وضعیت می‌تواند یک دانشجوی توانمند را با پیامدهای منفی عمیقی مواجه کند و در نتیجه هزینه‌های هنگفت مادی و معنوی را برای فرد و سیستم آموزشی کشور ایجاد نماید.

همانطور که ریسو و مک برید (۲۰۰۷) در پژوهش خود رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار و عملکرد تحصیلی را تأیید کردند و به این نتیجه رسیدند که ارزیابی طرحواره‌های ناسازگار در بین دانشجویان سال اول، یک شاخص ضروری برای جلوگیری از شکست‌ها است. همچنین این نتایج آنان را بر آن داشت تا پیشنهاد ایجاد یک مرکز پزشکی-روانشناختی برای مراقبت‌های روان‌شناختی این دانشجویان در دانشگاه توسط مراجع ذی‌صلاح را مطرح کنند چرا که چنین نظارتی می‌تواند این طرحواره‌ها را غیرفعال کند و از بدتر شدن سلامت روانی و عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز جلوگیری کند. همچنین وفایی قشونی و کوچک انتظار (۲۰۲۱) در نتایج پژوهش خود حاصل از تحلیل معادلات ساختاری نشان دادند که طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر خود ناتوان سازی تحصیلی اثر مستقیم دارند. عارف نیا و همکاران (۲۰۱۳) نیز در پژوهشی با هدف مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان دوره راهنمایی با علائم اضطراب مدرسه و بدون اضطراب، نشان دادند که میانگین نمرات همه طرحواره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان با علائم اضطراب مدرسه بالا نسبت به دانش‌آموزان با علائم اضطراب مدرسه پایین، بیشتر است.

در توضیح طرحواره‌ها می‌توان گفت، همه انسان‌ها دارای قوانین و الگوهایی هستند که برای تفسیر جهان از آنها استفاده می‌کنند. اطلاعات جدید بر اساس نحوه انطباق آن با این قوانین پردازش می‌شود که طرحواره نامیده می‌شود. این طرحواره‌ها نه تنها برای تفسیر، بلکه برای پیش‌بینی وضعیتی که در محیط ما اتفاق می‌افتد نیز قابل استفاده هستند (Widmayer, 2004). پیاز (۱۹۳۶) فرآیندهای ذهنی اساسی را که افراد برای درک اطلاعات از آنها استفاده می‌کنند به عنوان "ساختارهای شناختی" تعریف کرد. مفهوم طرحواره سپس توسط پیاز به عنوان بخشی از ساختارهای شناختی معرفی شد (Güner, 2017). او معتقد بود که بزرگسالان مجموعه‌ای از ایده‌های جدید را به یکباره درک نمی‌کنند. در عوض، با پیوست کردن اطلاعات جدید به معانی تجربیات قبلی، اطلاعات جدید را به آرامی یاد می‌گیرند (Almy & Genishi, 1979).

در مطالعات بعدی، بک از اصطلاح طرحواره برای توصیف باورهای اصلی و باورهای شرطی استفاده کرد. او فرض کرد که تجربیات منفی و استرس‌زا در دوران کودکی ممکن است منجر به تثبیت باورهای اصلی ناسازگار در افراد یا طرحواره‌های شناختی شود که عاطفه و رفتار فرد را در مراحل بعدی زندگی تعیین می‌کند. این نظریه بعدها توسط یانگ، کلسکو و ویشار (Young et al., 2005) گسترش یافت. آن‌ها اشاره کردند که افراد در اوایل زندگی طرحواره‌هایی را ایجاد می‌کنند که به عنوان الگوهایی از انتظارات تعریف می‌شود که بر

تفسیر رویدادها تأثیر می‌گذارد و پاسخ‌های افراد را در موقعیت‌های فعلی هدایت می‌کند. به گفته یانگ و همکارانش (Young et al., 2005)، طرحواره‌های ناسازگار اولیه^{۱۲} به الگوهای عاطفی و شناختی خودشکستهای اشاره دارد که ناشی از برآورده نشده «نیازهای عاطفی اصلی» و تجربیات سمی دوران کودکی است که در طول زندگی فرد تداوم می‌یابد. طرحواره‌هایی که از نیازهای برآورده نشده در دوران کودکی، حوادث آسیب‌زا، محیط‌های ناسازگار، و درونی‌سازی طرحواره‌های دیگران ایجاد شده‌اند، بعداً می‌توانند تفسیرهای ناسازگاری از تجربیات زندگی یا رفتارهای ناکارآمد ایجاد کنند که مشکلات بیشتری را در کیفیت زندگی فرد ایجاد کند. یانگ و همکاران وجود EMS ۱۸ را پیشنهاد کردند که در اوایل زندگی شروع می‌شود و بعداً به یک الگوی تکراری در بزرگسالی تبدیل می‌شود. طرحواره‌هایی که از نیازهای برآورده نشده در دوران کودکی، حوادث آسیب‌زا، محیط‌های ناسازگار و درونی‌سازی طرحواره‌های دیگران ایجاد شده‌اند، بعداً می‌توانند تفسیرهای ناسازگاری از تجربیات زندگی یا رفتارهای ناکارآمد ایجاد کنند که مشکلات بیشتری را در کیفیت زندگی فرد ایجاد کند. یانگ و همکاران وجود EMS ۱۸ را پیشنهاد کرد که در اوایل زندگی شروع می‌شود و بعداً به یک الگوی تکراری در بزرگسالی تبدیل می‌شود (Young et al., 2005).

به گفته یانگ و همکارانش (۲۰۰۵)، حوزه طرحواره قطع/رد شامل طرحواره‌هایی است که شامل این انتظار است که نیازهای فرد برای پذیرش و احترام به طور قابل پیش‌بینی برآورده نمی‌شود. حوزه استقلال مختل شده شامل انتظاراتی در مورد خود و محیط است که با ظرفیت درک شده فرد برای عملکرد مستقل یا عملکرد موفقیت‌آمیز تداخل می‌کند (Calvete et al., 2013). نویسندگان همچنین حوزه‌ی جهت‌گیری دیگر را توصیف می‌کنند که متشکل از تمرکز افراطی بر خواسته‌های دیگران، به قیمت هزینه کردن نیاز خود فرد است. حوزه هوشیاری بیش از حد و بازداری با دیدگاه‌هایی مشخص می‌شود که فرد باید احساسات و تکانه‌ها را سرکوب کند تا انتظارات درونی شده بالای رفتار را برآورده کند (Young et al., 2005). در نهایت، یانگ طرحواره‌ها را در حوزه محدودیت‌های آسیب‌دیده، به‌عنوان نقص در محدودیت‌های درونی، احترام و مسئولیت در قبال دیگران، یا رسیدن به اهداف شخصی واقعی توصیف می‌کند.

طرحواره‌های ناسازگار در گیر در این پژوهش شامل موارد زیر است:

¹² Early Maladaptive Schemas - EMS

- رهاشدگی/بی‌ثباتی^{۱۳}: انتظار شخص برای دریافت حمایت عاطفی، امنیت، همدلی یا حفاظت توسط دیگران برآورده نمی‌شود. این طرحواره از حوزه طرد و رها شدگی^{۱۴} است.
 - آسیب‌پذیری در برابر ضرر و بیماری^{۱۵}: مبالغه در ترس از وقوع فاجعه در هر زمان (فجایع ممکن است پزشکی، عاطفی یا خارجی باشند). این طرحواره از حوزه اختلال در استقلال و عملکرد است.
 - گرفتار/خویش‌نمون‌نا یافته^{۱۶}: این احساس که باید دیگران را به بهای رشد خود یا اجتماعی خشنود کرد. این طرحواره نیز از حوزه اختلال در استقلال و عملکرد است.
 - ایثارگری^{۱۷}: مرکز بیش از حد در ملاقات با خواسته‌های دیگران به قیمت رضایت خود. این طرحواره از حوزه دیگرجهت‌مندی است.
 - استحقاق/بزرگ‌منشی^{۱۸}: اعتقاد به برتری بر دیگران که به او اجازه می‌دهد از حقوق و امتیازات ویژه‌ای برخوردار شود. این طرحواره از حوزه محدودیت‌های مختل است.
 - خویش‌نمون‌داری ناکافی^{۱۹}: تضاد بین اهداف زندگی و کنترل کم خود، شاید به دنبال راحتی به جای تلاش برای انجام مسئولیت‌های روزانه. این طرحواره نیز از حوزه محدودیت‌های مختل است.
- در تمام موارد ذکر شده، دانشجویان مشروط به طور معناداری نمرات بالاتری کسب کردند، بدین معنا که احتمال وجود این طرحواره‌های ناسازگار در دانشجویان مشروط، به طور معنادار نسبت به دانشجویان ممتاز بیشتر است. این برتری در نمرات طرحواره‌های ناسازگار است که وجه تمایز اصلی بین دو گروه دانشجویان را فراهم می‌آورد و نشان‌دهنده اهمیت حیاتی این متغیرها در پیش‌بینی و تبیین عملکرد تحصیلی ناموفق است.
- ما نیز چون ریسو و مک‌برید (۲۰۰۷) تأکید می‌کنیم که ارزیابی طرحواره‌های ناسازگار در بین دانشجویان سال اول، می‌تواند یک شاخص ضروری برای پیشگیری از شکست تحصیلی و تبعات آن از جمله تحمیل هزینه اضافی

¹³ Abandonment/instability

¹⁴ Disconnection and Rejection

¹⁵ Vulnerability to harm or illness

¹⁶ Enmeshment/Undeveloped Self

¹⁷ Self- sacrifice

¹⁸ Entitlement/grandiosity

¹⁹ Insufficient self-control/self-discipline

بر دانشجو و مؤسسات آموزشی، کاهش عزت نفس و اعتماد به نفس، و افزایش اضطراب و افسردگی باشد. با شناسایی دانشجویان مستعد و ارائه طرح درمانی مناسب، می‌توانیم به ایجاد فرصت شغلی و اجتماعی مناسب برای فرد کمک کنیم. زمانی که جوانان ما به جای اینکه سال‌ها برای عبور از موانع تحصیلی درجا بزنند و دچار فرسودگی تحصیلی شوند، با انرژی، شاداب، و مهمتر از آن، به هنگام وارد بازار کار شوند، پیامد آن را در سطح کلان جامعه و اقتصاد می‌توان مشاهده کرد.

محدودیت پژوهش

پژوهش حاضر به دلیل عدم همکاری دانشجویان، با اندازه نمونه کمی اجرا شد که لازم است در تعمیم نتایج محتاط بود. پیشنهاد می‌شود چنین پژوهش‌هایی در اندازه نمونه بالاتری اجرا گردد.

پیشنهاد پژوهش

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاداتی در دو بخش کاربردی و پژوهش‌های آینده ارائه می‌گردد:

پیشنهادهای کاربردی

- به مراکز مشاوره دانشجویی، خصوصاً مرکز مشاوره دانشگاه فردوسی مشهد، توصیه می‌شود در پایش سلامت روان دانشجویان نووارد، طرحواره‌های ناسازگار را چه در پایش و چه در طرح‌ریزی مداخلات، مورد توجه ویژه قرار دهند.
- طراحی و اجرای کارگاه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مبتنی بر طرحواره‌درمانی برای دانشجویان مستعد شکست تحصیلی، به ویژه در سال‌های اولیه تحصیل.
- گنجاندن غربالگری طرحواره‌های ناسازگار به عنوان بخشی از فرآیند پذیرش یا ارزیابی اولیه سلامت روان دانشجویان.

پیشنهادهای پژوهش‌های آینده

- با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی اثربخشی مداخلات طرحواره‌درمانی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروط مورد بررسی قرار گیرد. این پژوهش‌ها می‌توانند با طراحی‌های شبه‌تجربی یا تجربی، میزان تأثیر مستقیم طرحواره‌درمانی بر بهبود وضعیت تحصیلی را مشخص کنند.
- انجام مطالعات طولی برای بررسی تغییرات طرحواره‌های ناسازگار و سایر متغیرهای پژوهش در طول زمان در دانشجویان، به منظور درک بهتر مسیرهای علی و معلولی.

- بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده (مانند حمایت اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، یا سبک‌های مقابله‌ای) در رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار و عملکرد تحصیلی در دانشجویان.
- انجام پژوهش‌های کیفی (مانند مصاحبه‌های عمیق) با دانشجویان مشروط برای درک عمیق‌تر تجربیات آن‌ها، چالش‌ها، و نحوه تأثیر طرحواره‌های ناسازگار بر زندگی تحصیلی و شخصی‌شان.
- مطالعه مقایسه‌ای طرحواره‌های ناسازگار و سایر متغیرها در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی، با توجه به تفاوت‌های احتمالی در فشارهای تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی مورد نیاز برای موفقیت در هر رشته.

منابع

- Ab Razak, W. M. W., Baharom, S. A. S., Abdullah, Z., Hamdan, H., Abd Aziz, N. U., & Anuar, A. I. M. (2019). Academic performance of University students: a case in a higher learning institution. *KnE Social Sciences*, 1294–1304-1294–1304 . <https://doi.org/10.18502/kss.v3i13.4285>
- Ahangar Ghorbani, Z., Atadokht, A., Mikaeili, N., & Hajloo, N. (2022). The Causal Relationship Between Creativity and Emotional Intelligence Mediated by Humor: A Study among Adolescents [Research]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 10(12), 273-282. <http://frooyesh.ir/article-1-3276-fa.html> . (In Persian).
- Ali, S., Haider, Z., Munir, F., Khan, H., & Ahmed, A. (2013). Factors contributing to the students academic performance: A case study of Islamia University Sub-Campus. *American journal of educational research*, 1(8), 283-289. <https://doi.org/10.12691/education-1-8-3> .
- Almy, M & ,Genishi, C. (1979). *Ways of studying children: An observation manual for early childhood teachers*. Teachers College Press .
- Arefnia, S., Sarandi, p., & Yousefi, R. (2013). The comparison of early maladaptive schemas in secondary school students with and without school anxiety. *Journal of School Psychology*, 1(4), 74-89. https://doi.org/d_1_4_91_12_1_4 .(In Persian).
- Austin, E. J., Evans, P., Magnus, B., & O'Hanlon, K. (2007). A preliminary .(In Persian).study of empathy, emotional intelligence and examination performance in MBChB students. *Medical education*, 41(7), 684-689 . <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02795.x>
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory In Bower GA, editor.(Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 47–89). In: Cambridge, MA: Academic Press.
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley deficits in executive functioning scale (BDEFS)*. Guilford Press .
- Besserra-Lagos, D., Lepe-Martínez, N., & Ramos-Galarza, C. (2018). Las funciones ejecutivas del lóbulo frontal y su asociación con el desempeño académico de estudiantes de nivel superior. *Revista ecuatoriana de neurología*, 27(3), 51-56 .
- Bjorklund, D. F., & Harnishfeger, K. K. (1995). The evolution of inhibition mechanisms and their role in human cognition and behavior. In *Interference and inhibition in cognition* (pp. 141-173). Elsevier . <https://doi.org/10.1016/B978-012208930-5/50006-4>.

- Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2013). Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: The mediating role of anxious automatic thoughts. *Journal of anxiety disorders*, 27(3), 278-288 .
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.02.011>.
- Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). (Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 13(1), 1-10 . .
<https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-44>
- Chohan, B. I. (2018). The Impact of Academic Failure on the Self-Concept of Elementary Grade Students. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), 13-25 .
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
<https://doi.org/10.1037/14805-018>
- Ebadi M, Harirchi A.M, Shariati M, Gannaroudi G.R, Fateh A, & Montazeri A.(2002). Determining the reliability and validity of the 12-question public health questionnaire (GHQ-12) [Descriptive]. *Payesh (Health Monitor) Journal*, 13 ,39-46 .<http://payeshjournal.ir/article-1-869-en.html> . (In Persian).
- Farajzadeh, M., Gheshlagh, R. G., & Sayehmiri, K. (2017). Health related quality of life in Iranian elderly citizens: a systematic review and meta-analysis. *International journal of community based nursing and midwifery*, 5(2), 100 .(In Persian).
- Ganji, H., Mirhashemi, M., & Sabet, M. (2006). Preliminary standardization of Bradbury-Graves emotional intelligence test. *Applied Psychology*, 2, 35-23 .(In Persian).
- Güner, O. (2017). Psychometric properties and normative values of early maladaptive schema questionnaires set for children and adolescents (SQS). *Clinical psychology & psychotherapy*, 24(2), 534-554 .<https://doi.org/10.1002/cpp.2049>
- Hamta, A., Kazemnejad, A., Gholami-Fesharaki, M., Fekri, N., & Abolfathi, M. (2016). Identification of Early Maladaptive Schemas Based on Young Questionnaire in High School Girls of Qom City, Iran [Original Article]. *Qom University of Medical Sciences Journal*, 10(9), 35-43.
<http://journal.muq.ac.ir/article-1-1150-en.html>
- Henning, M. A., Krägeloh, C. U., Hawken, S. J., Doherty, I., Zhao, Y., & Shulruf, B. (2011). Motivation to learn, quality of life and estimated academic achievement: medical students studying in New Zealand. *Medical Science Educator*, 21, 142-150 .<https://doi.org/10.1007/BF03341611>
- Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S. K., & Awal, N .A. M. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 443-450 .
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.299>
- Isanejad, O., Heidary, M. S., Rudbari, O., & Liaghatdar, M. J. (2012). Early maladaptive schemes and academic anxiety. *World Applied Sciences Journal*, 18(1), 107-112 .
<https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.18.01.3684>
- Karande, S., & Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *The Indian Journal of Pediatrics*, 72, 961-967 .<https://doi.org/10.1007/BF02731673>
- Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press, USA .
- Lucendo, M. C., Herrera, Y. R., & López, B. N. F. (2022). Relación entre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico en estudiantes de psicología. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 12(2), 1-10 .
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10449853>

- Lyndon, M. P., Henning, M. A., Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T.-C., & Hill, A. G. (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on medical education*, 6, 108-114. <https://doi.org/10.1007/s40037-017-0340-6>
- Mashhadi, A., Mirdoraghi, F., Hosainzadeh-Maleki, Z., Hasani, J., & Hamzeloo, M. (2015). Factor structure, reliability and validity of Persian version of Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)-Adult version. *Journal of Clinical Psychology*, 7(1), 51-62. <https://doi.org/10.22075/jcp.2017.2190> .(In Persian).
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (۲۰۰۰). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mokhtari, Z., Gheshlagh, R. G., & Kurdi, A. (2019). Health-related quality of life in Iranian patients with type 2 diabetes: An updated meta-analysis. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, 13(1), 402-407. <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2018.10.007>
- Muris, P. (2006). The pathogenesis of childhood anxiety disorders: Considerations from a developmental psychopathology perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 5-11. <https://doi.org/10.1177/0165025406059967>
- Prosen, S., & Smrtnik Vitulić, H. (2014). Executive function in different groups of university students. *Review of psychology*, 21(2), 0-143. <https://doi.org/hrcak.srce.hr/147121>
- Qashoni, H. W., & entezar, R. k. (2021). The mediating role of coping strategies with primary maladaptive schemas and academic self-handicapping in female students. *Quarterly Journal of Health Psychology and Social Behavior*, 1(2), 1-20. <https://doi.org/10.30495/hpsbjournal.202> .(In Persian).
- Ramos-Galarza, C., Acosta-Rodas, P., Bolaños-Pasquel, M., & Lepe-Martínez, N. (2020). The role of executive functions in academic performance and behaviour of university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 444-455. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2018-0221>
- Regier, J. (2011). Why is academic success important. *Saskatchewan School Boards Association* .
- Riso, L. P., & McBride, C. (2007). Introduction: A Return to a Focus on Cognitive Schemas .
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.1037/11561-001>
- Singh, A., Gnanalingham, K., Casey, A., & Crockard, A. (2006). Quality of life assessment using the Short Form-12 (SF-12) questionnaire in patients with cervical spondylotic myelopathy: comparison with SF-36. *Spine*, 31(6), 639-643. <https://doi.org/10.1097/01.brs.0000202744.48633.44>
- Sothan, S. (2019). The determinants of academic performance: evidence from a Cambodian University. *Studies in Higher Education*, 44(11), 2096-2111. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1496408>

- Strauss, C. C., Lahey, B. B., & Jacobsen, R. H. (1982). The relationship of three measures of childhood depression to academic underachievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3(4), 375-380. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1496408>
- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2007). Is there a dysexecutive syndrome? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1481), 901-915. <https://doi.org/10.1098/rstb.2007.2096>
- Swanepoel, S., & Britz, L. (2017). Emotional intelligence and academic performance. *Alternation Journal*(20), 171-188. <https://doi.org/10.29086/2519-5476/2017/sp20a9>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson Education.
- Talib, N., & Sangsiry, S. S. (2012). Determinants of Academic Performance of University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27. <https://psycnet.apa.org/record/2014-02064-007>
- Tentama, F., & Abdillah, M. H. (2019). Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-Concept. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 243-248. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V8I2.18128>
- Ware Jr, J. E., Kosinski, M., & Keller, S. D. (1996). A 12-Item Short-Form Health Survey: construction of scales and preliminary tests of reliability and validity. *Medical care*, 220-233. <https://doi.org/10.1097/00005650-199603000-00003>
- Whisman, M. A., & Uebelacker, L. A. (2006). Impairment and distress associated with relationship discord in a national sample of married or cohabiting adults. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 369. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.3.369>
- Widmayer, S. A. (2004). Schema theory: An introduction. Retrieved December, 26, 2004.
- Yigermal, M. E. (2017). Determinant of Academic Performance of Under Graduate Students: In the Cause of Arba Minch University Chamo Campus. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 155-166. <https://doi.org/10.11648/j.ash.20170304.12>
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2005). *Schema therapy: A practitioner's guide*.