

پیش‌بینی خود ناتوانمندی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی در دانشجویان

هدیه مغاری^۱، محمدرضا متینی صدر^{۲*}، احمد باصری^۲

(۱) دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

(۲) استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه جامع امام حسین (ع)، تهران، ایران

*نویسنده مسئول: matinisadr@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۳/۱۱/۱۲

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۳/۰۸/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی خود ناتوانمندی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی در دانشجویان انجام شد. نوع پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از بین آنها تعداد ۲۳۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودناتوان-سازی (SHQ) می‌گدلی و همکاران (۲۰۰۱)، طرحواره‌های ناسازگار اولیه (PISQ) یانگ (۱۹۹۸) و تنظیم هیجان شناختی (CERQ) گارانسکی و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی با خود ناتوانمندی تحصیلی دانشجویان همبستگی معناداری وجود دارد ($P < 0.05$). نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد ۲۲ درصد از خود ناتوانمندی تحصیلی از طریق طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی تبیین می‌شود. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی پیش‌بین مناسبی برای خود ناتوانمندی تحصیلی دانشجویان است.

کلید واژگان: خود ناتوانمندی تحصیلی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه، تنظیم هیجان شناختی، دانشجویان

مقدمه

خشوعی، (۱۴۰۱). تنش‌های تحصیلی و شغلی که در دوره دانشجویی فراوان می‌باشند، می‌توانند سلامت روانی آنان را تحت تأثیر قرار دهند. دانشجویان در مواقع شکست یا ترس از شکست در موقعیت‌های تحصیلی مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود و به همین دلیل

آموزش عالی یکی از اصلی‌ترین ارکان موفقیت و پیشرفت در تمام کشورهای جهان است و هر جامعه‌ای که آموزش عالی قوی و کارآمدی داشته باشد امکان بیشتری برای پیشرفت دارد زیرا دانشجویان سرمایه‌های ارزشمندی هستند که آینده جوامع به تربیت صحیح آنها بستگی دارد. دوران دانشجویی دوره‌ای مهیج و پرچالش برای دانشجویان است، این افراد در آینده عهده‌دار تأمین و ارتقای سطح سلامت جامعه خواهند بود (زارعی و

دچار خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی^۱ می‌شوند (حسینی ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۱).

خود ناتوانمندی‌سازی در چند سال اخیر به مثابه یکی از موانع پیشرفت تحصیلی شناخته شده است. این سازه از سال ۱۹۶۰ به ادبیات روان‌شناسی ورود پیدا کرد و به معنای یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکردها که فرصت مناسب را به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عنوان درونی نسبت دهند، تعریف می‌شود (بائه و همکاران^۲، ۲۰۲۲). از سوی دیگر خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی شامل رفتارهایی است که یادگیرندگان بیشتر برای حفاظت خود از شکست‌های تحصیلی پیش‌رو به کار می‌گیرند به طوری که رفتارهای خود ناتوانساز اغلب در موقعیت‌هایی که احساس خودارزشی افراد مورد تهدید قرار می‌گیرد، بروز می‌کنند و این موقعیت‌ها در محیط‌های آموزشی و دانشگاه‌ها به وفور یافت می‌شوند (مینگو^۳، ۲۰۲۳). خود ناتوانمندی‌سازی انتخاب عمل یا مجموعه اعمالی است که فرصت بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد و در عین حال از فرد در برابر پیامدهای منفی شکست محافظت می‌کند (چوی و یانگ^۴، ۲۰۲۴). از طرف دیگر اگر به طور معجزه‌آسایی موفقیتی به دست آید، فرد با استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی را از خود به نمایش می‌گذارد (آنگور و اسلوسوی^۵، ۲۰۲۳).

شناخت‌گراها اساس خود ناتوانمندی‌سازی را فرض‌ها و باورهای غیرمنطقی می‌دانند. این باورهای غیرمنطقی، به دلیل وجود طرحواره‌های ناسازگار اولیه^۶ در سیستم شناختی فرد شکل می‌گیرد (عسکرنجار و همکاران، ۱۴۰۱). طرحواره‌های اولیه باورهایی هستند که افراد درباره خود، دیگران و محیط دارند و معمولاً از ارضا نشدن نیازهای اولیه، مخصوصاً نیازهای عاطفی در دوران

کودکی نشأت می‌گیرند (ویرا و همکاران^۷، ۲۰۲۳). طرحواره‌های ناسازگار اولیه شامل تجربیات منحصر به فرد هر شخص در دوران کودکی که منجر به ایجاد یک مجموعه متمایز از باورهای اصلی در مورد خود و دیگران می‌شود و در طول زمان شکل می‌گیرد، به خودی خود پایدار است و در برابر تغییر نیز بسیار مقاوم است (باصربایکال و اردن سینار^۸، ۲۰۲۲). یانگ^۹ (۲۰۰۳) هجده طرحواره ناسازگار اولیه را در قالب پنج حوزه شناسایی و معرفی کرده است که شامل؛ الف) بریدگی و طرد^{۱۰}، ب) خودمختاری و عملکرد مختل^{۱۱}، ج) محدودیت‌های مختل^{۱۲}، د) دیگر جهت‌مندی^{۱۳}، ه) گوش به‌زنگی بیش از حد و بازداری^{۱۴} می‌باشد. هنگامی که طرحواره‌های ناسازگار اولیه فعال می‌شوند، سطوحی از هیجان منتشر می‌شود و مستقیم یا غیرمستقیم منجر به اشکال مختلفی از آشفتگی‌های روانشناختی نظیر افسردگی، اضطراب، عدم توانایی تحصیلی و شغلی، تعارضات بین‌فردی و مانند آن می‌شود (کودو و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۲).

نتایج بسیاری از پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که مشکلات تحصیلی دانشجویان می‌تواند ریشه در طرحواره‌های آن‌ها داشته باشد. به طور مثال در پژوهش‌های انجام شده توسط حسینی ابریشمی و همکاران (۱۴۰۱) نتایج نشان داده است که طرحواره‌های ناسازگار اولیه می‌تواند بر تجربه تحصیلی و میزان رضایت از تحصیل اثرگذار باشد. نتایج مطالعات دیگری نیز حاکی از آن است که میان طرحواره‌های ناسازگار با تنیدگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مک‌دانال و همکاران^{۱۶} (۲۰۱۸) در پژوهشی دریافتند بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شیوه‌های حل مسئله ناکارآمد رابطه

7- Vieira et al

8- Başer Baykal & Erden Çınar

9- Yang

10- Disconnection and Rejection

11- Impaired Autonomy and Performance

12- Impaired Limits

13- Other-Directedness

14- Overvigilance/Inhibition

15- Cudo et al

16- Mc Donnell et al

1- Academic Self-Handicapping

2- Bae et al

3- Mingo

4- Choi Yang

5- Ongor & Uslusoy

6- Primary Maladaptive Schemas

وجود دارد. پژوهش های اسپرو و همکاران^۱ (۲۰۲۲) نیز نشان می دهد که افراد دارای طرحواره های ناسازگار اولیه در موقعیت های بحرانی و اضطرابی، شیوه های نامناسب مقابله و حل مسئله را به کار می برند. نتایج تحقیقات دیگری حاکی از این است که طرحواره های ناسازگار اولیه سبب افزایش استفاده از خود ناتوانمندی سازی تحصیلی در نزد فراگیران می شوند، به طوری که تمامی ابعاد طرحواره های ناسازگار اولیه (به جزء رها شدگی) باعث می شوند که فرد در زمینه مسائل تحصیلی احساس ناتوانی و عدم اتکاء به توانایی هایش را داشته باشد. به عبارتی رابطه مثبت و معناداری بین طرحواره های ناسازگار اولیه و خود ناتوانمندی سازی تحصیلی وجود دارد و هرچه سطح طرحواره های ناسازگار اولیه در بین افراد بیشتر شود، افت تحصیلی بیشتر و پیشرفت تحصیلی کمتر می شود (وفایی قشونی و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش رضایی (۱۳۹۹) این یافته حاصل شد که متغیر طرحواره ناسازگار اولیه در سطح معناداری قابلیت پیش بینی خود ناتوانمندی سازی تحصیلی را در بین جامعه هدف داشت.

از طرفی یکی از سازه هایی که مطالعه آن در ارتباط با خودناتوانمندی سازی تحصیلی مورد توجه روانشناسان قرار دارد تنظیم هیجان شناختی^۲ است. بر اساس نظریه گراس^۳ تنظیم هیجانی شامل گستره ای از راهبردهای شناختی و رفتاری هشیار و ناهشیار است که جهت کاهش، حفظ یا افزایش یک هیجان صورت می گیرد؛ هم چنین، تنظیم شناختی هیجانی به عنوان یک فرایند آغاز، حفظ، تعدیل و یا تغییر در بروز شدت یا استمرار احساس درونی و هیجانی مرتبط با فرایندهای اجتماعی-روانی و فیزیکی در به انجام رساندن اهداف تعریف می شود (تورنس و کانلی^۴، ۲۰۱۹). تنظیم هیجان فرایندی است که مسئول آغاز، نگهداری، اصلاح و تغییر مسیر حالت های هیجانی است. در واقع پیشنهاد های نظری تنظیم هیجان را به عنوان فرایندی با هدف به حداکثر رساندن احساسات مثبت و به

حداقل رساندن موارد منفی تعریف می کنند (سانداج و همکاران^۵، ۲۰۱۸).

نتایج پژوهش های پیشین معنادار بودن رابطه تنظیم هیجان شناختی با خود ناتوانمندی سازی تحصیلی را مورد تأیید قرار دادند. زارعی و خشوعی (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان داد بین خود ناتوانمندی سازی تحصیلی با تنظیم هیجان شناختی رابطه معنادار وجود دارد. معراجی (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان داد ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی نقش دارند و ترس از ارزیابی منفی و باورهای فراشناختی می توانند با نقش واسطه گری تنظیم شناختی هیجانی، خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید. دهقانی و حکمتیان فرد (۱۳۹۹) در پژوهشی دریافتند خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان توان پیش بینی خودناتوان سازی دانش آموزان دارند. موسوی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند تنظیم شناختی هیجان سازگار بر روی خودناتوان سازی اثر منفی و بر روی پایگاه اقتصادی-اجتماعی اثر مثبت دارد، تنظیم شناختی ناسازگار نیز بر روی خودناتوان سازی اثر مثبت و بر روی پایگاه اقتصادی-اجتماعی اثر معناداری ندارد. قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نتیجه گرفتند خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی مثبت و راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان به صورت منفی و باورهای فراشناختی منفی و راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان به صورت مثبت، خودناتوان سازی تحصیلی را پیش بینی می کنند و متغیرهای پیش بین به طور کلی ۵۰/۱ درصد از واریانس خودناتوان سازی تحصیلی را تبیین می کنند. لکی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند مدل مفروض واسطه مندی نسبی هیجان های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و ارزیابی های شناختی با خودناتوان سازی تحصیلی برازش مطلوب دارد. کوپلمان و همکاران^۶ (۲۰۲۰) در مطالعه ای

^۱- Spirou et al

^۲- Cognitive Emotion Regulation

^۳- Gross

^۴- Torrence & Connelly

^۵- Sundag et al

^۶- Kopelman-Rubin et al

نشان دادند هرچه توانایی دانش‌آموز در تنظیم هیجانات بهتر باشد، احساس تعلق خاطر او در مدرسه بالاتر می‌رود که این به نوبه خود با مشکلات روانی-اجتماعی کمتری همراه است. بانه و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی دریافتند تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در رفتارهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی آنان تأثیر دارد. مو و همکاران^۱ (۲۰۱۷) نیز در مطالعه‌ای نشان دادند تنظیم شناختی هیجان پیش‌بینی کننده میزان خود ناتوان‌سازی فراگیران است؛ به‌طوری که فراگیرانی که تنظیم هیجان بالاتری دارند، میزان خود ناتوان‌سازی کمتری دارند.

در مجموع پرداختن به خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی از آن جهت حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در دانشجویان تقویت می‌کند و باعث می‌شود تا آنان به‌جای استفاده از راه‌های سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی، به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسأله بپردازند (افشاری، ۱۴۰۱). وجود برخی عوامل زمینه‌ساز، سبب این گردیده است که بسیاری از دانشجویان در رویارویی با مسایل و مشکلات آتی در زندگی آسیب‌پذیری بیشتری را تجربه کنند. همچنین جهت‌گیری بسیاری از مدل‌های نظری و نیز بررسی‌های مختلف در این زمینه بیانگر وجود برخی تجاربی است که از گذشته‌های دور در فرد نهادینه شده است (ما^۲، ۲۰۲۴).

بر اساس آنچه گفته شد می‌توان چنین استنباط کرد پرداختن به خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی بسیار حائز اهمیت است، از آن جهت که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و سبب می‌شود تا دانشجویان به‌جای استفاده از راهکارهای مفید و سازنده جهت رفع چالش‌های آموزشی که با آن‌ها مواجه می‌شوند، به‌انجام رفتارهایی حاکی از انکار چالش و مشکل بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر رخ می‌دهد و باعث می‌شود تا هرچه بیشتر از واقعیت روبه‌روی خود

فاصله بگیرد و در نتیجه به تضعیف عملکرد منجر گردد (اوکونر و ماهونی^۳، ۲۰۲۳). در این پژوهش اعتقاد بر این است که طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی پیش‌بین مناسبی برای کاهش خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی باشد. از ضرورت‌های دیگر انجام چنین پژوهشی می‌توان به خلاء پژوهشی که در این زمینه وجود دارد اشاره نمود. به طوری که تاکنون به‌صورت همزمان تمامی متغیرهای پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار نگرفته است. بنابراین این پژوهش با هدف پیش‌بینی خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی در دانشجویان انجام شد.

روش شناسی

این پژوهش به روش توصیفی از نوع همبستگی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها تعداد ۲۳۵ نفر به‌روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. معیارهای ورود شرکت کنندگان به مطالعه شامل؛ علاقه‌مند به همکاری در پژوهش، فاقد هرگونه بیماری جسمی و روانی، دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری و شاغل به تحصیل در رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال بود. همچنین معیارهای خروج شامل؛ عدم علاقه‌مندی به همکاری در پژوهش و بی‌پاسخ گذاشتن حداقل ۵ درصد از سؤالات پرسشنامه‌ها بود. از سوی دیگر ملاحظات اخلاقی به‌شرح ذیل رعایت شد؛ (۱) پیش از شروع مطالعه، شرکت کنندگان از موضوع و روش اجرا مطالعه مطلع شدند. (۲) پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی و شخصی شرکت کنندگان محافظت نماید. (۳) پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در صورت تمایل شرکت کنندگان، برای آن‌ها تفسیر نماید. (۴) در صورت مشاهده هرگونه ابهام، راهنمایی‌های لازم به

^۱- Mu et al

^۲- Ma

^۳- O'Connor & Mahony

شرکت کنندگان ارائه شد. (۵) مشارکت در پژوهش هیچ گونه بار مالی برای شرکت کنندگان بدنبال نداشت و (۶) این پژوهش با موازین فرهنگی شرکت کنندگان و جامعه هیچ گونه مغایرتی نداشت. برای جمع آوری داده های مورد نظر از ابزارهای شرح زیر استفاده شد:

- پرسشنامه خود ناتوان سازی^۱: این پرسشنامه توسط میگدلی و همکاران^۲ (۲۰۰۱) ساخته شده و دارای ۲۶ سؤال است. پاسخگویی به سؤالات در یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت شامل؛ کاملاً نادرست (۱)، نادرست (۲)، تا اندازه ای درست (۳)، درست (۴) و کاملاً درست (۵) صورت می گیرد. حداقل و حداکثر نمره این پرسشنامه به ترتیب ۲۶ و ۱۳۰ و خط برش آن نیز ۷۸ می باشد. میگدلی و همکاران (۲۰۰۱) روایی تحلیل عاملی این پرسشنامه را ۰/۶۰ و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه کردند. هم چنین معراجی (۱۳۹۹) در پژوهشی تحلیل عاملی پرسشنامه مذکور را ۰/۶۳ و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۶۸ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه یاد شده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شد.

- پرسشنامه طرحواره های ناسازگار اولیه^۳: این پرسشنامه توسط یانگ (۱۹۹۸) ساخته شده و دارای ۷۵ سؤال می باشد. هر ۵ آیتم این پرسشنامه یک طرحواره را می سنجد و بر روی یک مقیاس ۶ درجه ای لیکرت شامل؛ کاملاً نادرست (۱)، بیشتر نادرست (۲)، تاحدی نادرست (۳)، تقریباً درست (۴)، بیشتر درست (۵) و کاملاً درست (۶) نمره گذاری می شود. این پرسشنامه ۱۵ طرحواره را در ۵ حوزه شامل؛ (۱) طرد و بریدگی، (۲) خودگردانی و عملکرد مختل، (۳) محدودیت های مختل، (۴) دیگر جهت مندی و (۵) گوش به زنگی بیش از حد می سنجد. حداقل و حداکثر نمره این ابزار ۷۵ و ۴۲۰ و نقطه برش آن نیز ۲۶۲/۵ می باشد. یانگ (۱۹۹۸) روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی بالای ۰/۵۹ و پایایی آن را

با استفاده از روش بازآزمایی (با فاصله ۲ هفته) برای خرده مقیاس ها از ۰/۶۵ تا ۰/۸۵ محاسبه کرده است. هم چنین حسین لو و همکاران (۱۳۹۸) ضمن تأیید روایی صوری این پرسشنامه با استفاده از نظرات متخصصان روان شناسی، پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ به دست آورده اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

- پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی^۴: این پرسشنامه توسط گارائفسکی و همکاران^۵ (۲۰۰۱) ساخته شده و دارای ۳۶ سؤال می باشد که بر روی یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت شامل؛ هرگز (۱)، بندرت (۲)، برخی اوقات (۳)، اغلب اوقات (۴) و همیشه (۵) نمره گذاری می شود. پرسشنامه مذکور دارای ۲ مؤلفه شامل؛ راهبردهای تنظیم هیجان شناختی مثبت و راهبردهای تنظیم هیجان شناختی منفی است. برای مؤلفه راهبردهای تنظیم هیجان شناختی مثبت، حداقل و حداکثر نمره ۱۶ و ۸۰ و نقطه برش آن ۴۸ و برای مؤلفه راهبردهای تنظیم هیجان شناختی منفی، حداقل و حداکثر نمره ۲۰ و ۱۰۰ و نقطه برش آن ۶۰ می باشد. گارائفسکی و همکاران (۲۰۰۱) روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۵۹ و پایایی آن را با استفاده از روش بازآزمایی (با فاصله ۲ هفته) برای خرده مقیاس ها از ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ محاسبه کرده اند. هم چنین دهقانی و حکمتیان فرد (۱۳۹۹) پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آورده اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

تحلیل داده های این پژوهش در بخش توصیفی با استفاده از میانگین و انحراف استاندارد انجام شد. در بخش استنباطی نیز ابتدا برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنف استفاده شد. از آنجایی که داده ها نرمال بودند برای تجزیه و تحلیل آماری از آزمون-

۴- Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

۵- Garnefski et al

۱- Self-Handicapping Questionnaire

۲- Midgley et al

۳- Primary Incompatible Schemas Questionnaire

معناداری برای تمامی آزمون‌ها ۰/۰۵ لحاظ گردید.

۱۵۰ نفر (۶۳/۸ درصد) در مقطع کارشناسی، ۵۹ نفر (۲۵/۱۱ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۲۶ نفر (۱۱/۰۶ درصد) نیز در مقطع دکتری تحصیل می‌کردند. در جدول ۱ یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. سطح یافته‌ها

شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل تعداد ۲۳۵ نفر از دانشجویان رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که از بین آن‌ها تعداد ۱۴۰ نفر (۵۹/۵۸ درصد)، زن و ۹۵ نفر (۴۰/۴۲ درصد) مرد بودند. هم‌چنین میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها $31/58 \pm 3/94$ بود. از سوی دیگر

جدول ۱. بررسی شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- طرد و بریدگی	۱							
۲- خودگردانی و عملکرد مختل	۰.۸۲**	۱						
۳- دیگر جهت‌مندی	۰.۹۳**	۰.۶۹**	۱					
۴- گوش به‌زنگی بیش از حد	۰.۸۰**	۰.۹۳**	۰.۶۹**	۱				
۵- محدودیت‌های مختل	۰.۸۱**	۰.۹۴**	۰.۶۸**	۰.۸۸**	۱			
۶- هیجان‌شناختی مثبت	-۰.۱۸*	-۰.۳۲**	-۰.۴۴**	-۰.۳۹**	-۰.۴۱**	۱		
۷- هیجان‌شناختی منفی	۰.۳۷**	۰.۴۷**	۰.۴۲**	۰.۱۵*	۰.۳۳**	-۰.۴۹**	۱	
۸- خودناتوانمندی‌سازی	۰.۳۹**	۰.۴۱**	۰.۳۶**	۰.۴۰*	۰.۳۶**	-۰.۵۴**	۰.۳۸**	۱
میانگین	۹۲/۷۹	۶۸/۸۴	۳۹/۶۰	۳۲/۶۰	۳۵/۰۰	۵۲/۸۷	۴۹/۳۵	۱۴/۰۵
انحراف معیار	۱۹/۵۴	۱۴/۵۶	۹/۷۱	۶/۹۳	۷/۶۰	۶/۸۸	۷/۶۷	۳/۷۹
کجی	-۰/۵۴	-۰/۲۰	-۰/۵۵	۰/۵۸	-۰/۰۹	۰/۱۸	۰/۷۶	۰/۹۴
کشیدگی	۰/۰۷	۰/۲۵	-۰/۳۷	۰/۱۰	۰/۳۹	۰/۸۴	۱/۰۶	-۰/۵۶

0/01**P<0/05 P<*

عامل تورم واریانس^۱ و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت. از سوی دیگر ضریب تحمل و عامل تورم واریانس متغیرهای پیش‌بین به ترتیب بزرگتر از ۰/۱ و کوچکتر از ۱۰ بود که نشان می‌دهد مفروضه هم‌خطی بودن در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. هم‌چنین نتیجه آزمون دوربین-واتسون ۱/۹۸ محاسبه شده که به دلیل قرار گرفتن در بازه ۲/۵۰ الی ۱/۵۰، نشان دهنده استقلال خطاها است. بر همین اساس استفاده از تحلیل رگرسیون مجاز است. در جدول ۲ خلاصه مدل رگرسیونی مؤلفه‌های طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی در پیش‌بینی خود ناتوانمندی تحصیلی ارائه شده است.

بر اساس نتایج جدول ۱ با توجه به این‌که شاخص‌های کجی و کشیدگی در محدوده ± 2 قرار داشت، داده‌ها دارای توزیع نرمال بود. جهت بررسی رابطه بین آن‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. هم‌چنین نتایج جدول مذکور نشان می‌دهد که بین متغیرهای مدل رابطه همبستگی معناداری وجود دارد. برای نمونه رابطه بین محدودیت‌های مختل با خودناتوانمندی‌سازی (۰/۳۶) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که با افزایش نمرات محدودیت‌های مختل، نمرات خودناتوانمندی‌سازی افزایش پیدا می‌کند و برعکس، سایر روابط نیز به این صورت قابل تفسیر می‌باشد. در این پژوهش مفروضه هم‌خطی بودن از طریق ارزیابی مقادیر

^۱- Variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۲. نتایج ضرایب چندگانه و بررسی معناداری مدل پیش‌بینی خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های

طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی

مدل	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	R	مجدور R	مجدور R تعدیل شده	معناداری
رگرسیون	۴۲۳۷/۲۴	۵	۱۳۱/۹۶	۱۱/۱۳	۰/۵۴	۰/۳۱	۰/۲۲	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۲۱۷۸/۷۱	۲۲۹	۱۱/۸۴					
کل	۱۵۸۴۶/۵۷	۲۳۴						

بر اساس نتایج جدول ۲ مدل رگرسیونی پژوهش معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$). از سوی دیگر مقدار همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک برابر با ۰/۵۴ است و مؤلفه‌های طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی قادر به پیش‌بینی ۰/۲۲ از واریانس متغیر خود

ناتوانمندی‌سازی تحصیلی هستند. در جدول ۳ معناداری ضرایب متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیون پژوهش در پیش‌بینی خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی با استفاده از آزمون t ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج پیش‌بینی خود ناتوانمندی‌سازی بر اساس مؤلفه‌های طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	
	B	خطای استاندارد	Beta	T
مقدار ثابت	۶/۱۲	۱/۱۵		۵/۳۲
بریدگی و طرد	۰/۱۰	۰/۷۴	۰/۳۹	۱/۵۰
عملکرد مختل	۰/۶۷	۰/۱۹	۰/۳۰	۳/۵۰
ناسازگار اولیه	۰/۷۹	۰/۲۱	۰/۳۰	۵/۶۷
گوش به‌زنگی	۰/۲۹	۰/۱۷	۰/۱۳	۱/۶۷
محدودیت‌های مختل	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۳۱	-۳/۱۵
تنظیم هیجان	-۰/۲۹	۰/۱۶	-۰/۲۲	-۲/۷۴
شناختی	۰/۲۵	۰/۲۰	۰/۱۸	۲/۹۶

هیجان شناختی در دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد بین خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی با طرحواره‌های ناسازگار اولیه همبستگی معناداری وجود دارد. این یافته در راستای پژوهش‌های اسپرو و همکاران (۲۰۲۲)، کودو و همکاران (۲۰۲۲)، وفایی قشونی و همکاران (۱۴۰۰)، رضایی (۱۳۹۹) و مکدائل و همکاران (۲۰۱۸) قرار دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که دارای طرحواره‌های ناسازگار بریدگی و طرد، خودگردانی و عملکرد مختل، دیگر جهت‌مندی، گوش به‌زنگی بیش از حد و محدودیت‌های مختل 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

بر اساس نتایج جدول ۳، از ۵ مؤلفه طرحواره‌های ناسازگار اولیه، ۳ مؤلفه عملکرد مختل، دیگر جهت‌مندی و محدودیت‌های مختل به لحاظ آماری پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی می‌باشد ($P < ۰/۰۵$) و مؤلفه‌های بریدگی و طرد و گوش به‌زنگی پیش‌بینی کننده معناداری برای این متغیر نمی‌باشد ($p > ۰/۰۵$). از طرفی هر ۲ مؤلفه متغیر تنظیم هیجان شناختی به لحاظ آماری پیش‌بینی کننده معناداری برای متغیر خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی می‌باشد ($P < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم

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. 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 پر حجم 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 به خاطر 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 (عسکرنجار و همکاران، ۱۴۰۱). بنابراین قابل انتظار است رفتار بهانه آوردن برای توجیه عملکرد ضعیف احتمالی در آینده به‌عنوان یک رفتار خود محافظتی در آن‌ها نرخ بیشتری داشته باشد. به‌زعم 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 خود ناتوان‌سازی تحصیلی را نوعی پاسخ مقابله‌ای قلمداد کرد (ویرا و همکاران، ۲۰۲۳).

در بخش دیگری نتایج نشان داد بین خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی با تنظیم هیجان شناختی

همبستگی معناداری وجود دارد. این یافته در راستای پژوهش‌های دهقانی و حکمتیان‌فرد (۱۳۹۹)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) و مو و همکاران (۲۰۱۷) قرار دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت فراگیرانی که تنظیم هیجان خود را به‌خوبی انجام می‌دهند در محیط آموزشی از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به‌تبع آن توانایی‌های خود را بیشتر برآورد می‌کنند و می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی مانند نظم‌دهی هیجانی به موفقیت تحصیلی کمک می‌کند و باعث کاهش سطح خودناتوان‌سازی در آن‌ها می‌شود (معراجی، ۱۳۹۹). فراگیرانی که به‌جای استفاده از راهبردهای ناسازگار، بیشتر از راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان استفاده می‌کنند و به‌عبارتی دانشجویان خودتنظیم هستند، معمولاً در زمینه تحصیلی توانایی‌های خود را بالاتر از سایر همکلاسی‌هایشان برآورد می‌کنند و همین عامل باعث ایجاد حس برتری برای کسب موفقیت‌های بیشتر در آن‌ها می‌شود؛ به‌طوری که همین احساس برتری باعث کاهش خودناتوان‌سازی آن‌ها می‌شود، ولی انتخاب راهبردهای ناسازگار باعث ایجاد احساس منفی به خود شخص و موفقیت‌ها و در نتیجه تجربه شکست‌های تحصیلی می‌شود (لکی و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین افرادی که از راهبردی ناسازگار استفاده می‌کنند معمولاً با اولین شکست تحصیلی که با آن مواجه می‌شوند خود را می‌بازند و از تلاش دست می‌کشند و همین عامل سبب ایجاد خودناتوان‌سازی در بعد تحصیلی می‌شوند.

همچنین یافته فوق را می‌توان چنین تبیین نمود که راهبردهای ناسازگار تنظیم شناخت هیجان باعث ایجاد حس منفی نسبت به خود، موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی می‌شود. افرادی که از راهبردهای ناسازگار استفاده می‌کنند، معمولاً با اولین شکست تحصیلی که مواجه می‌شوند خود را می‌بازند و نسبت به آینده بسیار ناامید می‌شوند و همین عامل سبب ایجاد تدریجی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانشجو می‌گردد (دهقانی و حکمتیان‌فرد، ۱۳۹۹). فراگیران دارای دشواری در تنظیم

هیجان در هنگام تحصیل به احتمال زیاد نمی‌تواند از هیجانات مثبت به صورت مفید استفاده نمایند و در مقابل به میزان زیادی از هیجانات منفی برخوردارند و این امر موجب مشکلات دیگری از جمله درک منفی از خویش، نگرانی نسبت به روابط با دیگران و عملکرد اجتماعی نامناسب و به تبع آن توانایی‌های خود را بیش برآورد می‌کنند و می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم هیجانی مانند نظم‌دهی هیجانی به موفقیت تحصیلی فراگیران کمک می‌کند و باعث کاهش سطح خودناتوان‌سازی در آن‌ها می‌شود. انگیزه زیربنایی افراد خودناتوان‌ساز از یک سو حفظ حرمت خود و از سوی دیگر دستکاری ادراک دیگران نسبت به توانایی‌های فرد می‌باشد، لذا خودناتوان‌سازی می‌تواند هم با مقصر دانستن خود و هم مقصر دانستن دیگران که از ابعاد تنظیم هیجانی ناسازگار هستند رابطه داشته باشد، بدین صورت که افرادی که دارای نمرات بالایی در خودتنظیمی ناسازگار هستند، نمرات بالایی را در خودناتوان‌سازی خواهند داشت (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹).

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی پیش‌بین مناسبی برای خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان می‌باشد. محدودیت‌های این پژوهش بدین شرح بود: مطالعه پیش‌رو مبتنی بر جامعه آماری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال بود. بنابراین تعمیم آن به سایر جوامع باید با احتیاط صورت پذیرد. تعداد زیاد سؤالات پرسشنامه‌ها به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که بر مقدار دقت پاسخ‌های شرکت کنندگان بی-تأثیر نبود. عدم کنترل تمام متغیرهای مداخله‌گر و همسان نبودن جامعه از نظر فرهنگی، اقتصادی و خانوادگی و تأثیر احتمالی آن‌ها بر نتایج پژوهش نیز می‌تواند جزء محدودیت‌های پژوهش باشد. از جمله محدودیت‌های دیگری که این پژوهش با آن‌ها مواجه بود عدم استفاده از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات نظیر مصاحبه، مشاهده و امکان سوگیری آزمودنی‌های مورد مطالعه در

پاسخ به پرسشنامه‌ها بود. پیشنهادهای مطالعه حاضر بدین شرح می‌باشد: خانواده‌ها در راستای ارضای نیازهای بنیادین فرزندان خود بکوشند تا مانع از به وجود آمدن طرحواره‌های ناسازگار شوند و درمانگران به طرحواره‌های ناسازگار اولیه توجه و دقت بیشتری کنند تا به این وسیله بتوان مشکلاتی مانند خود ناتوان‌سازی تحصیلی را کاهش داد. دوره‌هایی مانند ایجاد تغییر در تنظیم هیجان شناختی دانشجویان و فراهم ساختن راهبردهای جانشین برای مقابله با این هیجانات در دانشگاه‌ها برگزار شود تا بتوان از طریق بهبود و تغییر تنظیم هیجان شناختی، خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان را کاهش داد. این پژوهش در میان دانشجویان دانشگاه‌های دیگر و به تفکیک متغیرهایی مانند جنسیت، سن و میزان تحصیلات، تأهل و رشته تحصیلی انجام شود. در پژوهش‌های بعدی به تعدیل و کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی، اقتصادی و فرهنگی پرداخته شود. در انجام این پژوهش از روش‌های مصاحبه و مشاهده نیز جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود.

سپاسگزاری: نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند که از دانشجویان گرامی که در انجام این مطالعه همکاری‌های لازم را به عمل آوردند، تشکر و قدردانی نمایند.

تضاد منافع: در این پژوهش هیچگونه تعارض منافعی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع

افشاری ع. (۱۴۰۱)، بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با خود ناتوان‌سازی در دانشجویان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۹۹-۹۱.

حسینی ابریشمی م، هاشمی، ز. و عبداللهی، ع. (۱۴۰۰). رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با

فراشناختی با توجه به نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان. هفتمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.

موسوی، ا.، درتاج، ف.، ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۳۹۹)، الگوی علی روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی-اقتصادی با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی. علوم روانشناختی، ۱۹(۹۲)، ۹۹۹-۱۰۱۰.

وفایی‌قشونی، ه. و کوچک‌انتظار، ر. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله‌ای با طرحواره‌های ناسازگار اولیه و خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی، ۱(۲)، ۱-۲۰.

Bae, J., Yoo, H.S., Lee, J. (2022). Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students: Relations to self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 194, 111634. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111634>

Başer Baykal, N., Erden Çınar, S. (2022). Understanding early maladaptive schemas formation with traumatic experiences in childhood: A qualitative study. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 5(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2088320>

Choi, J.A., Yang, J.Y. (2024). The intrapsychic process of academic procrastination: How should-thinking aggravates self-regulatory failure. *Learning and Individual Differences*, 109, 102397. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102397>

Cudo, A., Dobosz, M., Griffiths, M.D., Kuss, D.J. (2022). The Relationship Between Early Maladaptive Schemas, Depression, Anxiety and Problematic Video Gaming Among Female and Male Gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 22(6), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00858-2>

سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان. سبک زندگی/اسلامی با محوریت سلامت، ۵(۴)، ۳۳۸-۳۵۰.

دهقانی، ی. و حکمتیان‌فرد، ص. (۱۳۹۹). بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان سازی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه. روانشناسی افراد/استثنایی، ۱۰(۳۷)، ۱۵۹-۱۳۵.

رضایی، ف. (۱۳۹۹). رابطه طرحواره ناسازگار اولیه خود ناتوان سازی تحصیلی در دختران مادر سرپرست. اولین کنفرانس علمی پژوهشی روانشناسی، مشاوره، علوم تربیتی و علوم اجتماعی. زارعی، ل. و خشوعی، م.س. (۱۴۰۱). رابطه

اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۲(۳)، ۱۱۳-۱۳۰.

عسکرینجار، ز.، یعقوبی، ح. و حسن‌آبادی، ح.ر. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی طرحواره‌های ناسازگار اولیه با میانجی‌گری انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی. روانشناسی بالینی، ۱۴(۱)، ۳۷-۴۸.

قدم‌پور، ع.ا.، یوسف‌وند، م. و رجبی، ه. (۱۳۹۷). نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۲۴۰-۲۰۷.

لکی، د.، شکری، ا.، سپاه منصور، م.، ابراهیمی، س. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۴(۵۵)، ۳۲۸-۳۴۱.

معراجی، م. (۱۳۹۹). پیش‌بینی خودناتوان سازی تحصیلی بر اساس ترس از ارزیابی منفی و باورهای

success and motivation: A randomised controlled study. *Nurse Education in Practice*, 71, 103686. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103686>

Spirou, D., Raman, J., Bishay, R.H., Ahlenstiel, G., Smith, E. (2022). Childhood trauma, posttraumatic stress disorder symptoms, early maladaptive schemas, and schema modes: a comparison of individuals with obesity and normal weight controls. *National Library of Medicine*, 22(1), 1-12. <https://doi: 10.1186/s12888-022-04169-7>

Sundag, J., Zens, C., Ascone, L., Thome, S., Lincoln, T.M. (2018). Are schemas passed on? A study on the association between early maladaptive schemas in parents and their offspring and the putative translating mechanisms. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 46(6), 738-753. <https://doi: 10.1017/S1352465818000073>

Torrence, B.S., Connelly, S. (2019). Emotion Regulation Tendencies and Leadership Performance: An Examination of Cognitive and Behavioral Regulation Strategies. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi: 10.3389/fpsyg.2019.01486>

Vieira, C., Kuss, D.J., Griffiths, M.D. (2023). Early maladaptive schemas and behavioural addictions: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 105, 102340. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102340>

Ma, Y. (2024). The impact of academic self-efficacy and academic motivation on Chinese EFL students' academic burnout. *Learning and Motivation*, 85, 101959. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101959>

Mc Donnell, E., Hevey, D., McCauley, M., Ducray, K.N. (2018). Exploration of associations between early maladaptive schemas, impaired emotional regulation, coping strategies and resilience in opioid dependent poly-drug users. *Substance use & misuse*, 53(14), 2320 -2329. <https://doi: 10.1080/10826084.2018.1473438>

Mingo, S.R. (2023). Understanding pre-entry baccalaureate nursing students' academic failure: Applying Kübler-Ross's stages of grief. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(1), 228-231. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.10.003>

Mu, G. M., Hu, Y., Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67(3), 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.004>

O'Connor, Y., Mahony, C. (2023). Exploring the impact of augmented reality on student academic self-efficacy in higher education. *Computers in Human Behavior*, 149, 107963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107963>

Ongor, M., Uslusoy, E.C. (2023). The effect of multimedia-based education in e-learning on nursing students' academic



Prediction of Academic Self-Handicapping based on Primary Maladaptive Schemas and Cognitive Emotion Regulation in Students

Hedieh Maghari¹, Mohammadreza Matini Sadr^{2*}, Ahmad Baseri²

- 1) PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
- 2) Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Imam Hossein University, Tehran, Iran

Abstract

The present research was conducted with the aim of predicting academic self-handicapping based on primary maladaptive schemas and cognitive emotion regulation in students. The type of research was descriptive-correlation. The statistical population included all psychology students of the Islamic Azad University, North Tehran branch in the academic year 2023-2024, from which 235 people were selected by stratified random sampling. To collect data, self-handicapping questionnaires (SHQ) by Migdeli and et al (2001), primary maladaptive schemas (PISQ) by Yang (1998) and cognitive emotion regulation (CERQ) by Garanevsky and et al (2001) were used. Data were analyzed using Pearson correlation and multiple regression. The results showed that there is a significant correlation between the initial maladaptive schemas and cognitive emotion regulation with students' academic self-handicapping ($P < 0.05$). The results of the regression analysis showed that 22% of academic self-handicapping is explained through primary maladaptive schemas and cognitive emotion regulation. According to the findings of the research, it can be concluded that initial maladaptive schemas and cognitive emotion regulation are suitable predictors for students' academic self-handicapping.

Key words: Academic Self-Handicapping, Primary Maladaptive Schemas, Cognitive Emotion Regulation, Students