

پیش‌بینی خود ناتوانمندسازی تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی

در دانشجویان

هدیه مغاری^۱، محمدرضا متینی صدر^{۲*} و احمد باصری^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه جامع امام حسین (ع)، تهران، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه جامع امام حسین (ع)، تهران، ایران

*نویسنده مسئول: matinisadr@yahoo.com

[L1] Commented: با سلام
اصلاحات رو به صورت هایلایت مشخص کنید.

[L2] Commented: همه جای مقاله به صورت جدا نوشته شود

[L3] Commented: همان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی خود ناتوانمندسازی تحصیلی 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 ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها تعداد ۲۳۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی (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 ناتوانمندسازی تحصیلی دانشجویان همبستگی معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد ۲۲ درصد از خود ناتوانمندسازی 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 ناتوانمندسازی تحصیلی دانشجویان است.

[L4] Commented: همان

واژه‌های کلیدی: خود ناتوانمندسازی تحصیلی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه، تنظیم هیجان شناختی، دانشجویان

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

Hedieh Maghari¹, Mohammadreza Matini Sadr^{2*}, Ahmad Baseri³

1. PhD Student in Educational Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Imam Hossein University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Imam Hossein University, Tehran, Iran

*Corresponding author: matinisadr@yahoo.com

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

مقدمه

آموزش عالی یکی از اصلی ترین 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 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 دچار خود ناتوانمندسازی تحصیلی^۱ می‌شوند (حسینی ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۱).

خود ناتوانمندسازی 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 (بانه و همکاران^۲، ۲۰۲۲). از سوی دیگر خود ناتوانمندسازی تحصیلی شامل رفتارهایی است که یادگیرندگان بیشتر برای حفاظت خود از شکست-های 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 ناتوانمندسازی 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).

شناخت گراها اساس خود ناتوانمندسازی را فرض‌ها و باورهای غیرمنطقی می‌دانند. این باورهای غیرمنطقی، به دلیل وجود طرحواره‌های ناسازگار اولیه^۶ در سیستم شناختی فرد شکل می‌گیرد (عسکرینجار 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

Commented [L5]: با منبع آخر مقاله همخوانی ندارد.

Commented [L6]: آنان

Commented [L7]: همان

Commented [L8]: نیم فاصله رعایت شود

Commented [L9]: نیم فاصله

Commented [L10]: نیم فاصله

Commented [L11]: نیم فاصله

Commented [L12]: نیم فاصله

^۱- Academic Self-Handicapping

^۲- Bae & et al

^۳- Mingo

^۴- Choi Yang

^۵- Ongor & Uslusoy

^۶- Primary Maladaptive Schemas

^۷- Vieira & et al

می‌گیرد، به خودی‌خود پایدار است و در برابر تغییر نیز بسیار مقاوم است (باصربایکال و اردن سینار^۱، ۲۰۲۲). یانگ^۲ (۲۰۰۳) هجده طرحواره ناسازگار اولیه را در قالب پنج حوزه شناسایی و معرفی کرده است که شامل؛ الف) بریدگی و طرد^۳، ب) خودمختاری و عملکرد مختل^۴، ج) محدودیت‌های مختل^۵، د) دیگر جهت‌مندی^۶، ه) گوش به‌زنگی بیش از حد و بازداری^۷ 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^۸، ۲۰۲۲).

نتایج بسیاری از پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که مشکلات تحصیلی دانشجویان می‌تواند ریشه در طرحواره‌های آن‌ها داشته باشد. به‌طور 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. مک‌دانل و همکاران^۹ (۲۰۱۸) در پژوهشی دریافتند بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و شیوه‌های حل مسئله ناکارآمد رابطه وجود دارد. پژوهش‌های اسپيرو و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۲) نیز نشان می‌دهد که افراد دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه در موقعیت‌های بحرانی و اضطرابی، شیوه‌های نامناسب مقابله و حل مسئله را به‌کار می‌برند. نتایج تحقیقات دیگری حاکی از این است که طرحواره‌های ناسازگار اولیه سبب افزایش استفاده از خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی در نزد فراگیران می‌شوند، به طوری که تمامی ابعاد طرحواره‌های ناسازگار اولیه (به جزء رها شدگی) باعث می‌شوند که فرد در زمینه مسائل تحصیلی احساس ناتوانی و عدم اتکاء به توانایی‌هایش را داشته باشد. به عبارتی رابطه مثبت و معناداری بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی وجود دارد و هرچه سطح طرحواره‌های ناسازگار اولیه در بین افراد بیشتر شود، افت تحصیلی بیشتر و پیشرفت تحصیلی کمتر می‌شود (وفایی قشونی و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش رضایی (۱۳۹۹) این یافته حاصل شد که متغیر طرحواره ناسازگار اولیه در سطح معناداری قابلیت پیش‌بینی خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی را در بین جامعه هدف داشت.

از طرفی یکی از سازهایی که مطالعه آن در ارتباط با خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی مورد توجه روانشناسان قرار دارد تنظیم هیجان شناختی^{۱۱} است. بر اساس نظریه گراس^{۱۲} تنظیم هیجانی شامل گستره‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری هشیار و ناهشیار

Commented [L13]: نیم فاصله

Commented [L14]: نیم فاصله

Commented [L15]: نیم فاصله

^۱- Başer Baykal & Erden Çınar

^۲- Yang

^۳- Disconnection and Rejection

^۴- Impaired Autonomy and Performance

^۵- Impaired Limits

^۶- Other-Directedness

^۷- Overvigilance/Inhibition

^۸- Cudo & et al

^۹- Mc Donnell & et al

^{۱۰}- Spiro & et al

^{۱۱}- Cognitive Emotion Regulation

^{۱۲}- Gross

است که جهت کاهش، حفظ یا افزایش یک هیجان صورت می‌گیرد؛ همچنین، تنظیم شناختی هیجانی به‌عنوان 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 می‌شود (تورنس و کانلی^۱، ۲۰۱۹). تنظیم هیجان فرایندی است که مسئول آغاز، نگهداری، اصلاح و تغییر مسیر حالت‌های هیجانی است. در واقع پیشنهاد‌های نظری تنظیم هیجان را به‌عنوان فرآیندی با هدف به حداکثر رساندن احساسات مثبت و به حداقل رساندن موارد منفی تعریف می‌کنند (سانداج و همکاران^۲، ۲۰۱۸).

Commented [L16]: در منابع نیست.

نتایج پژوهش‌های پیشین معنادار بودن رابطه تنظیم هیجان شناختی با خود ناتوانمندسازی تحصیلی را مورد تأیید قرار دادند. زارعی و خشوعی (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان داد بین خود ناتوانمندسازی 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 پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش دارند و ترس از ارزیابی منفی و باورهای فراشناختی می‌توانند با نقش واسطه‌گری تنظیم شناختی هیجانی، خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. دهقانی و حکمتیان‌فرد (۱۳۹۹) در پژوهشی دریافتند خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان توان پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان دارند. موسوی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند تنظیم شناختی هیجان سازگار بر روی خودناتوان‌سازی اثر منفی و بر روی پایگاه اقتصادی-اجتماعی اثر مثبت دارد، تنظیم شناختی ناسازگار نیز بر روی خودناتوان‌سازی اثر مثبت و بر روی پایگاه اقتصادی-

Commented [L17]: نیم فاصله

اجتماعی اثر معناداری ندارد. قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نتیجه گرفتند خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی مثبت و راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان به‌صورت منفی و باورهای فراشناختی منفی و راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان به‌صورت مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و متغیرهای پیش‌بین به‌طور کلی ۵۰/۱ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین می‌کنند. لکی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی برازش مطلوب دارد. کوپلمان و همکاران^۳ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای 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**

Commented [L18]: حذف

Commented [L19]: نیم فاصله

Commented [L20]: نیم فاصله

Commented [L21]: نیم فاصله

Commented [L22]: نیم فاصله

مو و همکاران^۴ (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.

Commented [L23]: نیم فاصله

در مجموع پرداختن به خود ناتوانمندسازی تحصیلی از آن جهت حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارآیی را در دانشجویان تقویت می‌کند و باعث می‌شود تا آنان به‌جای استفاده از راه‌های سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات

Commented [L24]: نیم فاصله

^۱- Torrence & Connelly

^۲- Sundag & et al

^۳- Kopelman-Rubin & et al

^۴- Mu & et al

Commented [L25]: نیم فاصله

Commented [L26]: نیم فاصله

آموزشی، به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسأله پردازند (افشاری، ۱۴۰۱). وجود برخی عوامل زمینه ساز، سبب این گردیده است که بسیاری از دانشجویان در رویارویی با مسایل و مشکلات آتی در زندگی آسیب پذیری بیشتری را تجربه کنند. همچنین جهت گیری بسیاری از مدل های نظری و نیز بررسی های مختلف در این زمینه بیانگر وجود برخی تجاربی است که از گذشته های دور در فرد نهاده شده است (ما^۱، ۲۰۲۴). در مجموع آنچه گفته شد می توان چنین استنباط کرد پرداختن به خود ناتوانمندسازی تحصیلی بسیار حائز اهمیت است، از آن جهت که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می کند و سبب می شود تا دانشجویان به جای استفاده از راهکارهای مفید و سازنده جهت رفع چالش های آموزشی که با آن ها مواجه می شوند، به انجام رفتارهایی حاکی از انکار چالش و مشکل پردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر رخ می دهد و باعث می شود تا هرچه بیشتر از واقعیت روبه روی خود فاصله بگیرد و در نتیجه به تضعیف عملکرد منجر گردد (اوکونر و ماهونی^۲، ۲۰۲۳). در این پژوهش اعتقاد بر این است که طرحواره های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی پیش بین مناسبی برای کاهش خود ناتوانمندسازی تحصیلی باشد. از ضرورت های دیگر انجام چنین پژوهشی می توان به خلاء پژوهشی که در این زمینه وجود دارد اشاره نمود. به طوری که تاکنون به صورت همزمان تمامی متغیرهای پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار نگرفته است. بنابراین این پژوهش با هدف پیش بینی خود ناتوانمندسازی تحصیلی بر اساس طرحواره های ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی در دانشجویان انجام شد.

مواد و روش ها

این پژوهش به روش توصیفی-همبستگی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری رشته روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از بین آن ها تعداد ۲۳۵ نفر به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شد. معیارهای ورود شرکت کنندگان به مطالعه شامل؛ علاقه مند به همکاری در پژوهش، فاقد هرگونه بیماری جسمی و روانی، دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری و شاغل به تحصیل در رشته روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال بود. هم چنین معیارهای خروج شامل؛ عدم علاقه مندی به همکاری در پژوهش و بی پاسخ گذاشتن حداقل ۵ درصد از سؤالات پرسشنامه ها بود. از سوی دیگر ملاحظات اخلاقی به شرح 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 آن ها تفسیر نماید. (۴) در صورت مشاهده هرگونه ابهام، راهنمایی های لازم به 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:

Commented [L27]: همان

Commented [L28]: حجم نمونه بر اساس نظر استادان محترم راهنما و مشاور و با در نظر گرفتن احتمال ریزش آزمودنی ها، افزایش دقت و تعمیم پذیری نتایج، به تعداد ۲۳۵ نفر انتخاب شده است.

Commented [L29]: نیم فاصله

Commented [L30]: همان

^۱- Ma

^۲- O'Connor & Mahony

Commented [L31]: حذف

- پرسشنامه خود ناتوان‌سازی^۱: این پرسشنامه توسط میگدلی و همکاران^۲ (۲۰۰۱) ساخته شده و دارای ۲۶ سؤال است. پاسخگویی به سؤالات در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت شامل؛ کاملاً نادرست (۱)، نادرست (۲)، تا اندازه‌ای درست (۳)، درست (۴) و کاملاً درست (۵) صورت می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره این پرسشنامه به ترتیب ۲۶ و ۱۳۰ و خط برش آن نیز ۷۸ می‌باشد. 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. هم‌چنین 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.

Commented [L32]: حذف

- پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه^۳: این پرسشنامه توسط یانگ (۱۹۹۸) ساخته شده و دارای ۷۵ سؤال می‌باشد. هر ۵ آیتم این پرسشنامه یک طرحواره را می‌سنجد و بر روی یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت شامل؛ کاملاً نادرست (۱)، بیشتر نادرست (۲)، تاحدی نادرست (۳)، تقریباً درست (۴)، بیشتر درست (۵) و کاملاً درست (۶) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه ۱۵ طرحواره را در ۵ حوزه شامل؛ (۱) طرد و بریدگی، (۲) خودگردانی و عملکرد مختل، (۳) محدودیت‌های مختل، (۴) دیگر جهت‌مندی و (۵) گوش به‌زنگی بیش از حد می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره این ابزار ۷۵ و ۴۲۰ و نقطه برش آن نیز ۲۶۲/۵ می‌باشد. 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 مقیاس‌ها از ۰/۶۵ تا ۰/۸۵ محاسبه کرده است. هم‌چنین حسین‌لو و همکاران (۱۳۹۸) ضمن تأیید روایی صوری این پرسشنامه با استفاده از نظرات متخصصان روان‌شناسی، پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

Commented [L33]: همان

Commented [L34]: حذف

- پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی^۴: این پرسشنامه توسط گارانسکی و همکاران^۵ (۲۰۰۱) ساخته شده و دارای ۳۶ سؤال می‌باشد که بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت شامل؛ هرگز (۱)، بندرت (۲)، برخی اوقات (۳)، اغلب اوقات (۴) و همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شود. 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 می‌باشد. گارانسکی 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 مقیاس‌ها از ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ محاسبه کرده‌اند. هم‌چنین دهقانی و حکمتیان‌فرد (۱۳۹۹)

^۱- Self-Handicapping Questionnaire

^۲- Midgley & et al

^۳- Primary Incompatible Schemas Questionnaire

^۴- Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

^۵- Garnefski & et al

Commented [L35]: نیم فاصله

پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/82$ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/83$ محاسبه شد.

تحلیل داده‌های این پژوهش در بخش توصیفی با استفاده از میانگین و انحراف استاندارد انجام شد. در بخش استنباطی نیز ابتدا برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنف استفاده شد. از آنجایی که داده‌ها نرمال بودند برای تجزیه و تحلیل آماری از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

سطح معناداری برای تمامی آزمون‌ها $0/05$ لحاظ گردید.

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 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.

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- طرد و بریدگی	۱							
۲- خودگردانی و عملکرد مختل	$0/82^{**}$	۱						
۳- دیگر جهت‌مندی	$0/93^{**}$	$0/69^{**}$	۱					
۴- گوش به‌زنگی بیش از حد	$0/80^{**}$	$0/93^{**}$	$0/69^{**}$	۱				
۵- محدودیت‌های مختل	$0/81^{**}$	$0/94^{**}$	$0/68^{**}$	$0/88^{**}$	۱			
۶- هیجان‌شناختی مثبت	$-0/18^*$	$-0/32^{**}$	$-0/44^{**}$	$-0/39^{**}$	$-0/41^{**}$	۱		
۷- هیجان‌شناختی منفی	$0/37^{**}$	$0/47^{**}$	$0/42^{**}$	$0/15^*$	$0/33^{**}$	$-0/49^{**}$	۱	
۸- خودناتوانمندسازی	$0/39^{**}$	$0/41^{**}$	$0/36^{**}$	$0/40^*$	$0/36^{**}$	$-0/54^{**}$	$0/38^{**}$	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	$-0/54$	$-0/20$	$-0/55$	$0/58$	$-0/09$	$0/18$	$0/76$	$0/94$
کشیدگی	$0/07$	$0/25$	$-0/37$	$0/10$	$0/39$	$0/84$	$1/06$	$-0/56$

$0/01^{**} P, 0/05 P, *$

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 خودناتوانمندسازی (۰/۳۶) منفی و در سطح $0/01$ معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که با افزایش نمرات محدودیت‌های

Commented [L37]: قابل

مختل، نمرات خودناتوانمندی سازی افزایش پیدا می کند و برعکس، سایر روابط نیز به این صورت قابل تفسیر می باشد. در این پژوهش مفروضه هم خطی بودن از طریق ارزیابی مقادیر عامل تورم واریانس^۱ و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت. از سوی دیگر ضریب تحمل و عامل تورم واریانس متغیرهای پیش بین به ترتیب بزرگتر از ۰/۱ و کوچکتر از ۱۰ بود که نشان می دهد مفروضه هم خطی بودن در بین داده های 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 مؤلفه های طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی در پیش بینی خود ناتوانمندی سازی تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج ضرایب چندگانه و بررسی معناداری مدل پیش بینی خود ناتوانمندی سازی تحصیلی بر اساس مؤلفه های

طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	مجدور R	مجدور R تعدیل شده	معناداری
رگرسیون	۴۳۷/۲۴	۵	۱۳۱/۹۶	۱۱/۱۳	۰/۵۴	۰/۳۱	۰/۲۲	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۲۱۷۸/۷۱	۲۲۹	۱۱/۸۴					
کل	۱۵۸۴۶/۵۷	۲۳۴						

Commented [L38]: بولد (bold) شود

Commented [L39]: نوع خط با سایر بخشهای مقاله متفاوت است.

بر اساس نتایج جدول ۲ مدل رگرسیونی پژوهش معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$). از سوی دیگر مقدار همبستگی چندگانه متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک برابر با ۰/۵۴ است و مؤلفه های طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی قادر به پیش بینی ۰/۲۲ از واریانس متغیر خود ناتوانمندی سازی تحصیلی هستند. در جدول ۳ معناداری ضرایب متغیرهای پیش بین مدل رگرسیون پژوهش در پیش بینی خود ناتوانمندی سازی تحصیلی با استفاده از آزمون t ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج پیش بینی خود ناتوانمندی سازی بر اساس مؤلفه های طرحواره ناسازگار اولیه و تنظیم هیجان شناختی

متغیرهای پیش بین	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		سطح معناداری
	B	خطای استاندارد	Beta	t	
مقدار ثابت	۶/۱۲	۱/۱۵		۵/۳۲	۰/۰۳۴
بریدگی و طرد	۰/۱۰	۰/۷۴	۰/۳۹	۱/۵۰	۰/۴۵۸
عملکرد مختل	۰/۶۷	۰/۱۹	۰/۳۰	۳/۵۰	۰/۰۲۴
دیگر جهت مندی	۰/۷۹	۰/۲۱	۰/۳۰	۵/۶۷	۰/۰۰۱
گوش به رنگی	۰/۲۹	۰/۱۷	۰/۱۳	۱/۶۷	۰/۰۹۲
محدودیت های مختل	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۳۱	-۳/۱۵	۰/۰۴۱
هیجان مثبت	-۰/۲۹	۰/۱۶	-۰/۲۲	-۲/۷۴	۰/۰۴۳
هیجان منفی	۰/۲۵	۰/۲۰	۰/۱۸	۲/۹۶	۰/۰۲۶

Commented [L40]: بولد (bold) شود

^۱- Variance Inflation Factor (VIF)

بر اساس نتایج جدول ۳، از ۵ مؤلفه متغیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه، ۳ مؤلفه؛ عملکرد مختل، دیگر جهت‌مندی و محدودیت‌های مختل به لحاظ آماری پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای متغیر خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی می‌باشد ($P < 0/05$) و مؤلفه‌های بریدگی و طرد و گوش به‌زنگی پیش‌بینی کننده معناداری برای این متغیر نمی‌باشد ($P > 0/05$). از طرفی هر ۲ مؤلفه متغیر تنظیم هیجان شناختی به لحاظ آماری پیش‌بینی کننده معناداری برای متغیر خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی می‌باشد ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی خود ناتوانمندی‌سازی تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم 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 اسپيرو و همکاران (۲۰۲۲)، کودو و همکاران (۲۰۲۲)، وفايي قشوني 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 حل مسئله 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 این که 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 به عنوان یک رفتار خود محافظتی در آن‌ها نرخ بیشتری داشته باشد. به‌زعم یانگ و همکاران (۲۰۱۱) سبک مقابله‌ای در برابر طرحواره ممکن است به صورت 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).

Commented [L41]: حذف

Commented [L42]: نیم فاصله

Commented [L43]: نیم فاصله

Commented [L44]: نیم فاصله

Commented [L45]: نیم فاصله

Commented [L46]: بیشتر

Commented [L47]: نیم فاصله

Commented [L48]: نیم فاصله

Commented [L49]:

در بخش دیگری نتایج نشان داد بین خود ناتوانمندسازی 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 فراگیری 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). فراگیری که به‌جای استفاده از راهبردهای ناسازگار، بیشتر از راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان استفاده می‌کند 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 نمی‌توانند از هیجانات مثبت به‌صورت 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 به‌تبع 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 ناتوانمندسازی 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 شرکت‌کنندگان بی‌تأثیر

Commented [L50]: حذف

Commented [L51]: :

Commented [L52]: نیم فاصله

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 ناتوانمندسازی 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 ناتوانمندسازی 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.

منابع

افشاری ع. (۱۴۰۱)، بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با خود ناتوان‌سازی در دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۹۹-۹۱.

<https://edcbmj.ir/article-1-2237-fa.html>

حسینی ابریشمی م.، هاشمی، ز. و عبداللهی، ع. (۱۴۰۰). رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان. *مجله سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵(۴)، ۳۵۰-۳۳۸.

<https://www.sid.ir/paper/985076/fa>

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

https://jpe.atu.ac.ir/article_11543.html

رضایی، ف. (۱۳۹۹). *رابطه طرحواره ناسازگار اولیه خود ناتوان‌سازی تحصیلی در دختران مادر سرپرست*. اولین کنفرانس علمی پژوهشی روانشناسی، مشاوره، علوم تربیتی و علوم اجتماعی. <https://civilica.com/doc/1183236>

زارعی، ل. و خشوعی، م.س. (۱۴۰۱). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۳)، ۱۳۰-۱۱۳.

https://journal.irphe.ac.ir/article_702906.html

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

https://jcp.semnan.ac.ir/article_6125.html

Commented [L53]: با تاریخ موجود در متن، همخوانی ندارد.

- قدمپور، ع.ا.، یوسف‌وند، م. و رجبی، ه. (۱۳۹۷). نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۲۴۰-۲۰۷. https://jep.susb.ac.ir/article_3621.html
- لکی، د.، شکری، ا.، سپاه‌منصور، م.، ابراهیمی، س. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۴(۵۵)، ۳۴۱-۳۲۸. https://journals.iau.ir/article_541258.html
- معراجی، م. (۱۳۹۹). پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس ترس از ارزیابی منفی و باورهای فراشناختی با توجه به نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان. *هفتمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*. <https://civilica.com/doc/1193935>
- موسوی، ا.، درتاج، ف.، ابوالمعالی‌الحسینی، خ. (۱۳۹۹). الگوی علی روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی-اقتصادی با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۱۹(۹۲)، ۱۰۱۰-۹۹۹. <https://ensani.ir/fa/article/435231>
- وفایی‌قشونی، ه. و کوچک‌انظار، ر. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله‌ای با طرحواره‌های ناسازگار اولیه و خود ناتوان-سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی*، ۱(۲)، ۲۰-۱. https://journals.iau.ir/article_684524.html
- 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>
- 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.org/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 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>