

طراحی مدل پیش بینی خودناتوانمندی سازی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی دانشجویان

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

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

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

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

*نویسنده مسئول: matinisadr@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۳/۰۶/۲۰

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۳/۰۵/۰۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل پیش بینی خودناتوانمندی سازی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش میانجی 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 ۲۳۵ نفر به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شد. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های خودناتوانمندی سازی (SHQ) میگدلی و همکاران، (۲۰۰۱)، باورهای فراشناختی (MBQ) ولز و کاتر-هایتن (۲۰۰۴) و تنظیم هیجان شناختی (CERQ) گارانسکی و همکاران، (۲۰۰۱) استفاده شد. داده ها با استفاده از آزمون های آماری همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که باورهای فراشناختی بر خودناتوانمندی سازی تحصیلی دانشجویان اثر مستقیم داشت ($p < 0/001$). همچنین باورهای فراشناختی بر خودناتوانمندی سازی تحصیلی دانشجویان اثر غیرمستقیم داشت ($p < 0/001$). یافته ها نشان داد که باورهای فراشناختی با نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی پیش بین مناسبی برای خودناتوانمندی سازی تحصیلی در دانشجویان است.

واژه های کلیدی: خودناتوانمندی سازی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان شناختی، دانشجویان

مقدمه

خشوعی، (۱۴۰۱). تنش های تحصیلی و شغلی که در دوره دانشجویی فراوان می باشند، می توانند سلامت روانی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند. دانشجویان در مواقع شکست یا ترس از شکست در موقعیت های تحصیلی مجموعه ای از راهبردها را به کار می گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود و

آموزش عالی یکی از اصلی ترین ارکان موفقیت و پیشرفت در تمام کشورهای جهان است و هر جامعه ای که آموزش عالی قوی و کارآمدی داشته باشد امکان بیشتری برای پیشرفت دارد زیرا دانشجویان سرمایه های ارزشمندی هستند که آینده جوامع به تربیت صحیح آنها بستگی دارد. دوران دانشجویی دوره ای مهیج و پرچالش برای دانشجویان است، این افراد در آینده عهده دار تأمین و ارتقای سطح سلامت جامعه خواهند بود (زاعی و

به همین دلیل دچار خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی^۱ می‌شوند (حسینی ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۰).

خودناتوانمندی‌سازی 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 عوامل درونی نسبت دهند، تعریف می‌شود (بانه^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی شامل رفتارهایی است که یادگیرندگان بیشتر برای حفاظت خود از شکست‌های تحصیلی پیش‌رو به کار می‌گیرند به طوری که رفتارهای خودناتوان‌ساز 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). خودناتوانمندی‌سازی 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 به‌طور معجزه‌آسایی موفقیتی به دست آید، فرد با استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی را از خود به نمایش می‌گذارد (آنگور و اسلوسی^۵، ۲۰۲۳).

بسیاری از روانشناسان معتقدند باورهای فراشناختی^۶ در شکل‌گیری و تداوم باورهای خودناتوان‌سازی نقش اساسی دارد (هورواث^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). فلاول^۸ نخستین کسی بود که در سال ۱۹۷۹ اصطلاح فراشناخت را مطرح کرد. از نظر وی فراشناخت هم شامل فرایندهای شناختی و هم شامل تجارب یا تنظیم شناختی است. دانش

فراشناختی به اکتساب دانش پیرامون فرایندهای شناختی و دانش درباره نحوه استفاده از فرایندهای کنترل شناختی اشاره دارد. فراشناخت به ساختارها، دانش و فرایندهای روانشناختی اشاره می‌کند که با کنترل، تغییر و تفسیر افکار و شناخت‌ها سروکار دارد (لنزو^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). به عبارتی باورهای فراشناختی آگاهی دانش انسان با محوریت فرایندهای شناختی و نحوه استفاده شایسته و صحیح از آن‌ها برای دستیابی به اهداف مورد نظر خود است، بنابراین باورهای فراشناختی شامل فرایندها و راهبردهایی است که ارزیابی، نظارت و کنترل شناخت را بر عهده دارند. مدل فراشناختی دو نوع باور فراشناختی را شناسایی کرده است که عبارت از؛ باورهای فراشناختی مثبت و باورهای فراشناختی منفی است (فرگاس و اسپادا^{۱۰}، ۲۰۱۸).

باورهای فراشناخت منفی به کنترل‌ناپذیری و خطرناک بودن افکار و تجارب شناختی مربوط می‌شود و باورهای فراشناختی مثبت از نگرانی، اندیشناک بودن، تهدید و راهبردهای مشابه، برداشتی مثبت دارد و فواید و سودمندی‌های درگیر شدن در فعالیت‌های شناختی تشکیل دهنده نشانگان شناختی توجه^{۱۱} را مشخص می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای فراشناختی قادر به پیش‌بینی خودناتوانمندی‌سازی است (هامونیر و وارسکان^{۱۲}، ۲۰۱۸). موتابی و عزیزاده اصلی (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان دادند بین آگاهی فراشناختی و خودناتوانمندی‌سازی رابطه معکوس وجود دارد و افزایش آگاهی‌های فراشناختی، خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی را کاهش می‌دهد. هم‌چنین دهقانی و حکمتیان‌فرد (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای نتیجه گرفتند باورهای فراشناختی توان پیش‌بینی خودناتوانمندی‌سازی دانش‌آموزان را دارند. از سوی دیگر قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی دریافتند باورهای فراشناختی به‌صورت منفی خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

1- Academic Self-Handicapping

2- Bae

3- Mingo

4- Choi Yang

5- Ongor & Uslusoy

6- Metacognitive Beliefs

7- Horvath

8- Flavell

9- Lenzo

10- Fergus & Spada

11- Cognitive Attention Syndrome

12- Hamonniere & Varescon

لاکا^۶، ۲۰۱۹). به طور کلی، می‌توان گفت که راهبردها و باورهای فراشناختی، زمینه‌درگیری علمی، منبع کنترل درونی، اسنادهای مثبت، انگیزش پیشرفت بیشتر، خلاقیت و سازندگی و خودمسئولیت‌پذیری را در افراد فراهم کرده و حس اعتماد به‌نفس را در امور زندگی تقویت می‌کند و افراد را قادر می‌سازد که مشکلات را شناسایی نمایند، فعالیت‌های خود را مورد آزمایش و بررسی قرار دهند، آزاد و مستقل عمل کنند و بهترین راه‌حل‌ها را در امور مختلف ارائه دهند (لو^۷، ۲۰۲۴). از سوی دیگر باورهای مثبت و خودآگاهی شناختی که از جمله باورهای فراشناختی مثبت هستند، باعث ایجاد این احساس در فرد می‌شوند که همیشه موفقیت‌های تحصیلی خود را بیشتر برآورد کند و نسبت به کسب موفقیت در آینده امیدوار باشد، هم‌چنین خود را بیشتر برآورد کند و نسبت به کسب موفقیت در آینده امیدوار باشد؛ همین خودآگاهی شناختی باعث می‌شود که فراگیران نسبت به توانایی‌ها و ضعف‌های خودآگاهی کامل داشته باشد و از توانایی‌هایشان در جهت کسب موفقیت و از بین بردن ضعف‌های تحصیلی خود استفاده کنند؛ بنابراین زمانی که فراگیر به خودآگاهی شناختی و باور مثبت درباره خود و توانایی‌هایش رسید، به تدریج از میزان خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی‌اش کاسته و بر موفقیت‌های تحصیلی خود اضافه می‌کند (مانسوتا^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). کنترل‌ناپذیری و افکار منفی و تضاد شناختی باعث می‌شود که فراگیر به جای تمرکز بر انجام تکالیف و کسب موفقیت بیشتر، بر شکست‌های تحصیلی و انجام ندادن تکالیف درسی تمرکز کند؛ بنابراین دانشجویان به دلیل تلاش نکردن و شکست‌های متوالی تحصیلی ناشی از باورهای فراشناختی منفی، به تدریج دچار خودناتوانمندی‌سازی می‌شود (ما^۹، ۲۰۲۴). غفارزاده و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی دریافتند جهت‌گیری هدف در رابطه بین باورهای فراشناختی و خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان اثر میانجی‌گری داشت. معراجی

یکی از سازه‌هایی که مطالعه آن در ارتباط با خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی مورد توجه روانشناسان قرار دارد تنظیم هیجان شناختی^۱ است. بر اساس نظریه گراس^۲ تنظیم هیجانی شامل گستره‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری هشیار و ناهشیار 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^۳، ۲۰۱۹). تنظیم هیجان فرایندی است که مسئول آغاز، نگهداری، اصلاح و تغییر مسیر حالت‌های هیجانی است. در واقع پیشنهادهای نظری، تنظیم هیجان را به‌عنوان فرایندی با هدف به حداکثر رساندن احساسات مثبت و به حداقل رساندن موارد منفی تعریف می‌کنند (سانداج^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). یادگیرندگان ماهر به کمک راهبردهای شناختی به پیشرفت دست می‌یابند و با استفاده از راهبردهای فراشناختی بر راهبردهای شناختی نظارت می‌کنند تا پیشرفت خود را بهبود بخشند. به عبارتی دیگر می‌توان گفت که آموزش راهبردها و باورهای فراشناختی، زمینه‌درگیری علمی، منبع کنترل درونی، اسنادهای مثبت، انگیزش پیشرفت بیشتر، خودکارآمدی بیشتر را فراهم و افراد را قادر به شناسایی مشکلات و بررسی فعالیت‌های خود و انتخاب راه‌حل‌های مناسب می‌سازد (نوردال و ولز^۵، ۲۰۲۰).

باورهای فراشناختی به دانشجویان کمک می‌کند تا توجه خود را از افکار آزارنده درباره فشارهای وارد شده در روابط خانوادگی و مسائل آموزشی متوقف کرده و در جهت سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت، سلامت روان، سلامت بدن و مراقبت از خود هدایت کند (پاپالئون تیونو-

6- Papaleontiou-Louca

7- Lo

8- Mansueto

9- Ma

1- Cognitive Emotion Regulation

2- Gross

3- Torrence & Connelly

4- Sundag

5- Nordahl & Wells

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 خودناتوانمندی سازی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی در دانشجویان انجام شد.

روش شناسی

این پژوهش به روش توصیفی-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 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 روانشناسی 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 آنها 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:

(۱۳۹۹) نیز در پژوهشی نشان داد باورهای فراشناختی در پیش بینی خودناتوانمندی سازی تحصیلی نقش دارند و ترس از ارزیابی منفی و باورهای فراشناختی می تواند با نقش واسطه گری تنظیم شناختی هیجانی، خودناتوانمندی سازی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نماید.

در مجموع می توان گفت پرداختن به خودناتوانمندی سازی تحصیلی از آن جهت حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در دانشجویان تقویت می کند و باعث می شود تا آنان به جای استفاده از راه های سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی، به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسأله بپردازند (یو و مک للان^۱، ۲۰۱۹). وجود برخی عوامل زمینه ساز، سبب گردیده است که بسیاری از دانشجویان در رویارویی با مسایل و مشکلات آتی در زندگی آسیب پذیری بیشتری را تجربه کنند. هم چنین 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 نهادینه شده است (عسکرنجان و همکاران، ۱۴۰۱). براساس آنچه گفته شد می توان چنین استنباط کرد پرداختن به خودناتوانمندی سازی 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 آنها مواجه می شوند، به انجام رفتارهایی حاکی از انکار چالش و مشکل بپردازند. 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 او منجر گردد (اوکونر و ماهونی^۲، ۲۰۲۳). با توجه به نتایج تحقیقات به نظر می رسد تنظیم هیجان شناختی بین باورهای فراشناختی با خودناتوانمندی سازی تحصیلی نقش واسطه ای داشته باشد. از ضرورت های دیگر انجام چنین پژوهشی

^۱- Yu & McLellan

^۲- O'Connor & Mahony

- پرسشنامه خودناتوان‌سازی: این پرسشنامه توسط میگدلی^۱ و همکاران (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 تحلیلی 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 تحلیلی 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 باورهای فراشناختی: این پرسشنامه توسط ولز و کاتر-هایتن^۲ (۲۰۰۴) ساخته شده و دارای ۳۰ سؤال می‌باشد که بر روی یک مقیاس ۴ درجه‌ای شامل؛ مخالفم (۱)، کمی موافقم (۲)، نسبتاً موافقم (۳) و کاملاً موافقم (۴) نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه مذکور دارای ۵ مؤلفه شامل؛ مهارن‌پذیری و خطر، باورهای مثبت درباره نگرانی، وقوف شناختی یا خودآگاهی شناختی، اطمینان به حافظه یا اطمینان شناختی و نیاز به مهار افکار است. حداقل و حداکثر نمره این ابزار ۳۰ و ۱۲۰ و نقطه برش آن نیز ۷۵ می‌باشد. ولز و کاتر-هایتن (۲۰۰۴) روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۶۱ و پایایی آن را با استفاده از روش بازآزمایی (با فاصله ۲ هفته) برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۷۶ تا ۰/۹۳ محاسبه کرده‌اند. هم‌چنین قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد.

- پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی: این پرسشنامه توسط گارائفسکی^۳ و همکاران (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. حداقل و حداکثر نمره این ابزار ۳۶ و ۱۸۰ و نقطه برش آن نیز ۱۰۸ می‌باشد. 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 مقیاس‌ها از ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ محاسبه کرده‌اند. هم‌چنین دهقانی و حکمتیان‌فرد (۱۳۹۹) پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ 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-اسمیرنوف استفاده شد. از آنجایی که داده‌ها نرمال بودند برای تجزیه و تحلیل آماری از آزمون-های آماری همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری در سطح معناداری ۰/۰۵ استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها از طریق نرم‌افزارهای SPSS ویراست ۲۶ و PLS ویراست ۳ انجام شد.

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

^۱- Midgley

^۲- Wells & Cater-Haiten

^۳- Garnefski

(۱۱/۰۶ درصد) نیز در مقطع دکتری تحصیل می کردند. در جدول ۱ یافته های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

معیار سن آزمودنی ها $31/58 \pm 3/94$ بود. از سوی دیگر ۱۵۰ نفر (۶۳/۸ درصد) در مقطع کارشناسی، ۵۹ نفر (۲۵/۱۱ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۲۶ نفر

جدول ۱. بررسی شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

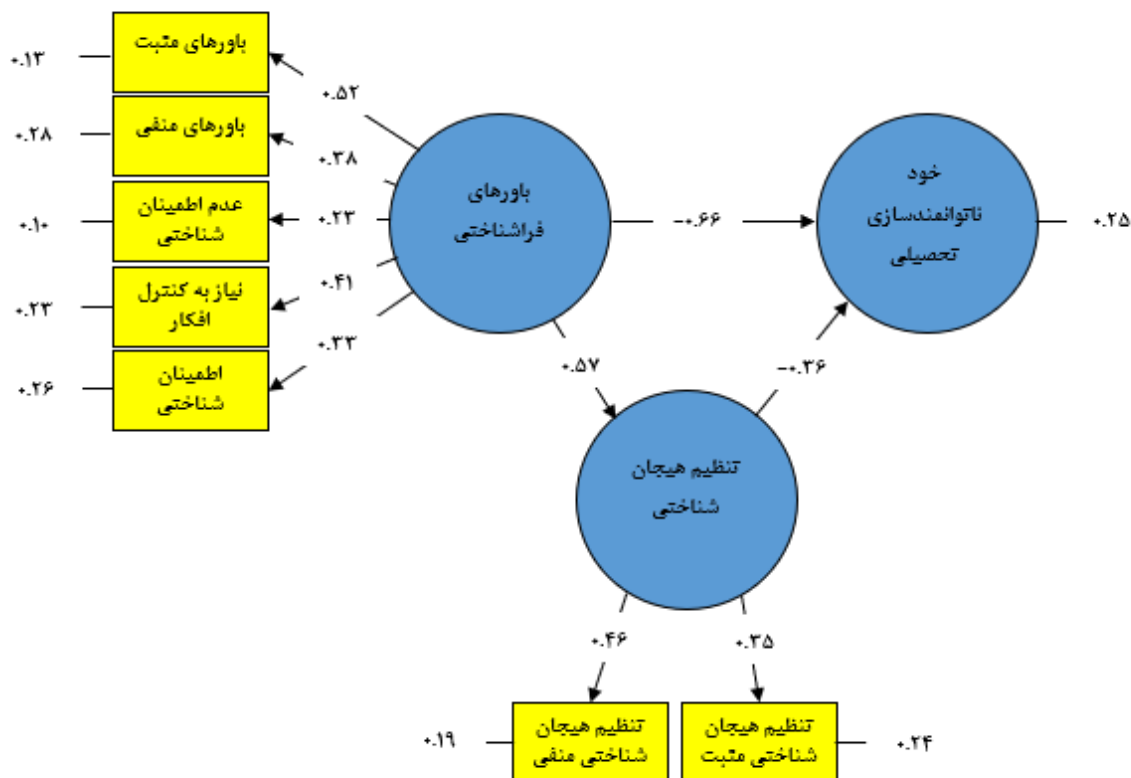
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- باورهای مثبت	۱							
۲- باورهای منفی	-۰.۱۸*	۱						
۳- عدم اطمینان شناختی	۰.۳۶**	-۰.۵۱**	۱					
۴- نیاز به کنترل افکار	-۰.۴۱**	۰.۶۶**	۰.۵۹**	۱				
۵- اطمینان شناختی	۰.۴۴**	-۰.۶۳**	-۰.۵۸**	۰.۳۱**	۱			
۶- هیجان شناختی مثبت	۰.۲۰*	-۰.۳۵**	-۰.۶۴**	-۰.۳۶**	۰.۴۷**	۱		
۷- هیجان شناختی منفی	-۰.۲۵**	۰.۳۱**	۰.۴۵**	۰.۱۶*	-۰.۳۹**	-۰.۴۳**	۱	
۸- خودناتوانمندی سازی	-۰.۲۷**	۰.۲۶**	۰.۴۰**	۰.۱۹*	-۰.۲۹**	-۰.۷۳**	۰.۶۲**	۱
میانگین	۱۱/۱۵	۱۱/۲۹	۱۰/۷۱	۱۰/۷۶	۱۰/۸۵	۵۲/۸۷	۴۹/۳۵	۱۴/۰۵
انحراف معیار	۲/۹۴	۳/۲۲	۲/۳۰	۲/۵۵	۲/۶۵	۶/۸۸	۷/۶۷	۳/۷۹
کجی	۱/۳۲	۱/۰۵	۱/۷۹	۱/۹۱	۱/۱۵	۰/۱۸	۰/۷۶	۰/۹۴
کشیدگی	۱/۳۱	۱/۱۲	۱/۱۳	۱/۰۱	۱/۲۷	۰/۸۴	۱/۰۶	-۰/۵۶

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

که به دلیل قرار گرفتن در بازه ۲/۵۰ الی ۱/۵۰، نشان دهنده استقلال خطاها است. به منظور آزمون مدل مورد نظر یعنی بررسی نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی از روش معادلات ساختاری استفاده شد.

بر اساس نتایج جدول ۱ با توجه به این که شاخص های کجی و کشیدگی در محدوده ± 2 قرار داشت، داده ها دارای توزیع نرمال بود. جهت بررسی رابطه بین آن ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. هم چنین نتایج جدول مذکور نشان می دهد که بین متغیرهای مدل رابطه همبستگی معناداری وجود دارد. برای نمونه رابطه بین باورهای مثبت با خودناتوانمندی سازی (۰/۲۷) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این یافته نشان می دهد که با افزایش نمرات باورهای مثبت، نمرات خودناتوانمندی سازی کاهش پیدا می کند و برعکس، سایر روابط نیز به این صورت فابل 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. هم چنین نتیجه آزمون دوربین-واتسون ۱/۹۸ محاسبه شده

^۱- Variance Inflation Factor (VIF)



شکل ۱- مدل نهایی تأیید شده

بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد. همچنین اثر غیرمستقیم باورهای فراشناختی بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی (۰/۲۰-) و اثر کل باورهای فراشناختی بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی (۰/۸۶-) بود.

مدل اجرا شده در شکل ۱ نشان می‌دهد که متغیر باورهای فراشناختی (۰/۶۶-) بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد. همچنین متغیر باورهای فراشناختی (۰/۵۷) بر تنظیم هیجانی شناختی اثر مستقیم دارد. از سوی دیگر متغیر تنظیم هیجانی شناختی (۰/۳۶-) دارد.

جدول ۲. ضرایب اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم متغیرها در خودناتوانمندی‌سازی دانشجویان

مقدار احتمال	مقدار تی	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	مسیرها	اثر کل
<۰/۰۰۱	۴/۹۹	-۰/۸۹	-۰/۸۶	باورهای فراشناختی ← خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی	اثر کل
<۰/۰۰۱	۴/۸۴	-۰/۷۱	-۰/۶۶	باورهای فراشناختی ← خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی	اثر مستقیم
<۰/۰۰۱	۳/۷۰	۰/۶۳	۰/۵۷	باورهای فراشناختی ← تنظیم هیجان شناختی	اثر غیرمستقیم
<۰/۰۰۱	۲/۲۶	-۰/۴۴	-۰/۳۶	تنظیم هیجان شناختی ← خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی	اثر غیرمستقیم
<۰/۰۰۱	۱/۵۶	-۰/۲۵	-۰/۲۰	باورهای فراشناختی ← خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی	اثر غیرمستقیم

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر کل باورهای فراشناختی (۰/۸۶-)، $t=4/99$ ، $p<0/001$ بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی منفی و معنادار، باورهای فراشناختی با مقادیر (۰/۵۷)، $t=3/70$ ، $p<0/001$ بر تنظیم هیجان شناختی مثبت و معنادار و تنظیم هیجان شناختی با مقادیر (۰/۳۶-)، $t=2/26$ ، $p<0/001$ اثرات مستقیم باورهای فراشناختی (۰/۶۶-)، $t=4/84$ ، $p<0/001$ بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی منفی و معنادار بود. همچنین اثرات مستقیم باورهای فراشناختی (۰/۵۷)، $t=3/70$ ، $p<0/001$ بر تنظیم هیجان شناختی مثبت و معنادار و تنظیم هیجان شناختی (۰/۳۶-)، $t=2/26$ ، $p<0/001$ بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی منفی و معنادار بود.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر کل باورهای فراشناختی (۰/۸۶-)، $t=4/99$ ، $p<0/001$ بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی منفی و معنادار، باورهای فراشناختی با مقادیر (۰/۵۷)، $t=3/70$ ، $p<0/001$ بر تنظیم هیجان شناختی مثبت و معنادار و تنظیم هیجان شناختی (۰/۳۶-)، $t=2/26$ ، $p<0/001$ اثرات مستقیم باورهای فراشناختی (۰/۶۶-)، $t=4/84$ ، $p<0/001$ بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی منفی و معنادار بود. همچنین اثرات مستقیم باورهای فراشناختی (۰/۵۷)، $t=3/70$ ، $p<0/001$ بر تنظیم هیجان شناختی مثبت و معنادار و تنظیم هیجان شناختی (۰/۳۶-)، $t=2/26$ ، $p<0/001$ بر خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی منفی و معنادار بود.

فراشناختی (۰/۲۰، $t= ۱/۵۶$ ، $p<۰/۰۰۱$) بر خودناتوانمندی سازی تحصیلی منفی و معنادار بود.

($p<۰/۰۰۱$) بر خودناتوانمندی سازی تحصیلی منفی و معنادار بود. از سوی دیگر اثر غیرمستقیم باورهای

جدول ۳. شاخص های برازش مدل آزمون شده در خودناتوانمندی سازی دانشجویان

P	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	χ^2	شاخص برازندگی
<۰/۰۰۱	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۰۳	۱/۹۹	۴۱۷/۶۰	مقادیر مشاهده شده
-	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۸۵	>۰/۹۰	<۰/۰۸	<۳	-	مقادیر مطلوب

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. 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، ۲۰۱۸). از طرفی می توان گفت که باورها از مؤلفه های فراشناختی تشکیل می شوند که کنش وری تفکر و سبک مقابله را هدایت می کنند و نیز از آن تأثیر می پذیرند. علاوه بر این، فراشناخت بر پردازش هیجانی، از طریق تأثیر دانش و راهبردهای فراشناختی بر روی تغییر باورها اثر می گذارد. علاوه بر این باور فراشناختی ارتباط قوی با علت شناسی روانشناختی اختلالات دارد. رویکرد فراشناختی بر این باور است که افراد به این دلیل دچار آشفتگی می شوند که فراشناخت آنان به الگوی خاصی از پاسخدهی به تجربه های درونی منجر می شود که موجب تداوم هیجان منفی و تقویت باورهای منفی می شود. به عبارت دیگر باورهای فراشناختی منفی و ارزیابی منفی افکار و احساسات که همراه با تجربه منفی حالت هیجانی پدید می آید، رضایت افراد را از عملکرد خود کاهش می دهد و منجر به خودناتوانمندی سازی تحصیلی می شود (لنزو و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به نتایج جدول ۳، برای مدل آزمون شده شاخص نکویی برازش^۱، (۰/۹۵) می باشد که بیشتر از (۰/۹۰) می باشد. شاخص نکویی برازش تعدیل شده^۲، (۰/۹۱) می باشد که بیشتر از (۰/۸۵) می باشد. شاخص نکویی تطبیقی^۳، (۰/۹۱) می باشد که بیشتر از (۰/۹۰) می باشد. شاخص برازش هنجار شده^۴، (۰/۹۳) می باشد که بیشتر از (۰/۹۰) می باشد. مجذور خی بر درجه آزادی^۵، (۱/۹۹) می باشد که کمتر از (۳) است. هم چنین ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۶ نیز (۰/۰۳) می باشد که کمتر از (۰/۰۸) است. با توجه به این یافته ها می توان گفت که مدل آزمون شده پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی مدل پیش بینی خودناتوانمندی سازی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی دانشجویان بود. نتایج نشان داد اثر مستقیم و غیرمستقیم باورهای فراشناختی بر متغیر خودناتوانمندی سازی تحصیلی معنادار بود. این یافته با نتایج پژوهش های مینگو (۲۰۲۳)، موتابی و علیزاده اصلی (۱۴۰۱) غفارزاده و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت بر اساس نظریه گراس، تنظیم هیجان شامل گستره ای از

1- Goodness of Fit Index (GFI)

2- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

3- Comparative Fit Index (CFI)

4- Normalized fit index

5- Chi Square/Degrees of Freedom

6- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

دیگر به‌شمار می‌رود. با توجه به نتایج بدست آمده، پیشنهادات کاربردی زیر قابل ارائه می‌باشد: مشابه این پژوهش برای دانشجویان سایر شهرها نیز انجام شود. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، علاوه بر پرسشنامه از روش‌های دیگر نظیر مصاحبه هم استفاده شود. دوره‌هایی مانند ایجاد تغییر در باورهای فراشناختی منفی دانشجویان و فراهم ساختن راهبردهای جانشین برای مقابله با این باورها و بهبود و افزایش باورهای فراشناختی در آن‌ها در دانشگاه‌ها برگزار شود تا بتوان از طریق بهبود و تغییر باورهای فراشناختی، خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی دانشجویان را کاهش داد. دوره‌هایی مانند مداخلات آموزشی تنظیم شناختی هیجان در جهت بهبود و افزایش تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان، در دانشگاه‌ها و محیط‌های آموزشی برگزار شود تا بتوان از طریق ارتقاء تنظیم شناختی هیجان در فراگیران، معضلاتی مانند خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی را کاهش داد.

منابع

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

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

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)، ۱۳۰-۱۱۳.

عسکرنجار، ز، یعقوبی، ح. و حسن‌آبادی، ح.ر. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی طرحواره‌های

هم‌چنین در راستای تبیین نتایج مشاهده شده می‌توان گفت که فراشناخت، آنچه را که افراد مورد توجه قرار داده و وارد حیطه هوشیاری خود می‌نماید و نیز ارزیابی‌ها و تأثیر انواع راهبردهایی که برای تنظیم افکار و احساساتشان به‌کار می‌برند را شکل می‌دهد. بدین معنا که فراشناخت توجه را هدایت می‌کند، سبک تفکر را تعیین می‌کند و پاسخ‌های مقابله‌ای را اگر به روشی نادرست پردازش کند به دانش‌ناکارآمد هدایت می‌کند (هامونیر و وارسکان، ۲۰۱۸). فراشناخت به عنوان یک عامل کلی در آسیب‌پذیری نسبت به اختلالات روانی به‌شمار می‌رود؛ بنابراین افکار باید به منظور عملکرد خوب و بهره‌مندی از سلامتی کنترل شوند. از این‌رو وجود باور فراشناختی باعث می‌شود افراد احساس کنترل شخصی بیشتری داشته باشند و در نتیجه این امر باعث افزایش احساس کفایت تحصیلی در آن‌ها می‌شود. از سوی دیگر باور فراشناختی باعث می‌شود افراد در مورد توانایی‌ها و شایستگی‌های خود تردید کمتری داشته باشند که این مسأله در سلامت روانی آن‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷) و موجب کاهش خودناتوانمندی‌سازی تحصیلی می‌گردد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود که می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: نتایج پژوهش به دانشجویان رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال محدود بود. بنابراین بایستی در تعمیم نتایج آن به سایر جوامع، جانب احتیاط را رعایت کرد. از آن‌جایی که پرسشنامه‌های مورد استفاده و گزینه‌های موجود جهت پاسخ به عبارات آن به‌صورت بسته تنظیم شده بود، لذا این امر پاسخ‌دهندگان را محدود و امکان پاسخگویی بیشتر و تشریح نظرات خود را به آن‌ها نمی‌داد. با وجود تلاش بسیار، پژوهشگر موفق نشد تا پژوهشی که به‌طور مستقیم به این موضوع پرداخته باشد، پیدا کند. عدم کنترل تمام متغیرها در حیطه‌های فرهنگی، اقتصادی، خانوادگی و به عبارتی همسان نبودن جامعه از نظر حیطه‌های فرهنگی، اقتصادی، خانوادگی یکی از محدودیت‌های

Hamonniere, T., Varescon, I. (2018). Metacognitive beliefs in addictive behaviours: A systematic review. *Addictive Behaviors*, 85, 51-63.

<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.05.018>

Horvath, D., Kovacs-Toth, B., Olah, B., Fekete, Z. (2024). Trends in the dose-response relationship between adverse childhood experiences and maladaptive metacognitive beliefs: A cross-sectional study. *Comprehensive Psychiatry*, 132, 152489.

<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2024.152489>

Lenzo, V., Sardella, A., Martino, G., Quattropiani, M.C. (2020). A systematic review of metacognitive beliefs in chronic medical conditions. *Frontiers in Psychology*, 10, 287-305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02875>

Lo, M.T. (2024). Understanding momentary engagement in university students: Exploring the interaction between competence and value beliefs on emotions and cognitive engagement A multilevel investigation. *Learning and Individual Differences*, 11, 102435.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102435>

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>

Mansueto, G., Marino, C., Palmieri, S., Offredi, A., Sarracino, D., Sassaroli, S. et al. (2022). Difficulties in emotion regulation: The role of repetitive negative thinking and metacognitive beliefs. *Journal of Affective Disorders*, 308, 473-483.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.086>

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>

Nordahl, H., Wells, A. (2020). Social anxiety and work status: the role of negative metacognitive beliefs, symptom severity and cognitive-behavioral factors. *Journal of Mental Health*, 29(6), 665-669. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1340622>

O'Connor, Y., Mahony, C. (2023). Exploring the impact of augmented reality on student academic self-efficacy in higher education. *Computers in Human Behavior*,

ناسازگار اولیه با میانجی‌گری انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی. *روانشناسی بالینی*، ۱۴(۱)، ۳۷-۴۸.

غفارزاده، ن.، ساکن‌آذری، ر.، عبدالله‌پور، م.آ. و محب، ن. (۱۴۰۱). پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی، کمال‌گرایی با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان: ارائه مدل ساختاری. *تازه‌های علوم شناختی*، ۲۴(۲)، ۴۳-۵۶.

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

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.

موتابی، س. و عزیززاده‌اصلی، ا. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌گری چشم‌انداز زمان در رابطه بین آگاهی فراشناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۶(۴)، ۶۹۱-۶۸۶.

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>

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>

Fergus, T.A., Spada, M.M. (2018). Moving toward a metacognitive conceptualization of cyberchondria: Examining the contribution of metacognitive beliefs, beliefs about rituals, and stop signals. *Journal of Anxiety Disorders*, 60, 11-19.

<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.09.003>

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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01486)

Yu, J., Mclellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010>

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>

Papaleontiou-Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54, 56-62.

<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>

Sundag, J., Zens, C., Ascone, L., Thome, S., Lincoln, T.M. (2018). Are schemas passed on? A study on the association between early

Quarterly Journal of Educational Psychology Skills
Islamic Azad University Tonekabon Branch
Vol. 15, No. 2, summer 2024, No 58



Journal of Educational
Psychology

Designing a Model for Predicting Academic Self-Handicapping based on Metacognitive Beliefs with the Mediating Role of Students' Cognitive Emotion Regulation

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

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

Abstract

The present research was conducted with the aim of designing a model for predicting academic self-disability based on metacognitive beliefs with the mediating role of 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 from self-handicapping questionnaires (SHQ) Migdeli and et al, 2001), metacognitive beliefs (MBQ) Wells and Cater-Heighten (2004) and cognitive emotion regulation (CERQ) Garanevsky and et al, 2001) was used. The data were analyzed using Pearson's correlation and structural equations statistical tests. The results showed that metacognitive beliefs had a direct effect on students' academic self-disability ($p < 0.001$). Also, metacognitive beliefs had an indirect effect on students' academic self-disability ($p < 0.001$). The findings showed that metacognitive beliefs with the mediating role of cognitive emotion regulation are suitable predictors for academic self-disability in students.

Keywords: Academic Self-Disability, Metacognitive Beliefs, Cognitive Emotional, Students
