

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱/۱۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۴/۱

نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی

عزت‌اله قدم‌پور*^۱ مهدی یوسف‌وند^۲ هومن رجبی^۳

چکیده

دانشجویان در مواقع شکست یا ترس از شکست در موقعیت‌های تحصیلی، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آن‌ها به‌عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود و به همین دلیل دچار خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شوند. مطالعات بسیاری به بررسی عوامل مؤثر در خودناتوان‌سازی تحصیلی پرداخته و عوامل زیادی را شناسایی کرده‌اند. هدف از این پژوهش، بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بود. جامعه این پژوهش را همه دانشجویان دانشگاه لرستان تشکیل می‌دادند. اعضای نمونه ۳۵۰ نفر (۲۰۰ زن و ۱۵۰ مرد) از دانشجویان مقطع کارشناسی بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند (حجم نمونه با توجه به جدول مورگان برآورد شد). برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های تنظیم‌شناختی-هیجانی گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱)، خودناتوان‌سازی تحصیلی میگلی (۲۰۰۰)، خوش‌بینی تحصیلی شیرر و کارور (۱۹۸۵)، باورهای فراشناختی ولز و کاترایت-هاتن (۲۰۰۴) استفاده شد. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی ساده و رگرسیون چندگانه همزمان تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی، پذیرش، توجه مثبت مجدد، تمرکز بر تفکر، باورهای مثبت، خودآگاهی شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار و خرده‌مقیاس‌های مقصدانستن خود، توجه مجدد به برنامه‌ریزی،

^۱ دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول) e.ghadampour@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران bberaka@yahoo.com

^۳ دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران Hooman.R@yahoo.com

مصیبت‌بار تلقی کردن، تضاد شناختی، کنترل‌ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار، با خودناتوان‌سازی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد خوش‌بینی 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، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؛ علاوه بر این، متغیرهای پیش‌بین به طور کلی ۵۰/۱ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین می‌کند. به‌طور کلی نتایج حاکی از اهمیت نقش متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بود؛ بنابراین چنانچه با استفاده از روش‌های آموزشی بتوان میزان خوش‌بینی تحصیلی، تنظیم شناختی هیجان و استفاده از باورهای فراشناختی مثبت را افزایش داد، می‌توان سطح خودناتوان‌سازی تحصیلی را به میزان قابل‌ملاحظه‌ای پایین آورد.

واژگان کلیدی: باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان، خودناتوان‌سازی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی.

مقدمه

«خودناتوان‌سازی^۱» به مجموعه‌ای از عملکردها و فعالیت‌ها گفته می‌شود که فرد آن‌ها را به کار می‌گیرد تا بهانه و عذری را برای شکست خود فراهم کرده و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (تایس^۲، ۱۹۹۸)؛ به عبارتی دیگر خودناتوان‌سازی مجموعه‌ای از رفتارهاست که به فرد امکان می‌دهد شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (آلتر و فورگس^۳، ۲۰۰۶). مطالعات اولیه، خودناتوان‌سازی را متشکل از دو بُعد رفتاری و هیجانی دانسته‌اند (فراری^۴، ۱۹۹۲). مواردی مانند تغییر دادن میزان یا

1. self-handicapping

2. Taiss

3. Alter & fourgse

4. Ferrari

کیفیت تمرین (رودوالد، سالتزمن و وایت مر^۱، ۱۹۸۵)، ایجاد مشکلات جسمی یا گزافه‌گویی درباره آن‌ها (شیرر و پرکینز^۲، ۱۹۸۳) و یا تمرکز بر عیب‌های واقعی یا خیالی (آگلی و اینگرام^۳، ۱۹۸۵)، برخی ویژگی‌های رفتاری هستند که نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. احساس ترس از شکست، ناامیدی، دلهره و اضطراب قبل از انجام فعالیت‌های کلاسی و یا برزبان‌آوردن حرف‌های بدبینانه، همگی نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموز از بُعد هیجانی هستند (فراری، ۱۹۹۲).

«کاوینگتون^۴» (۱۹۹۲) با طرح نظریه «خود-ارزشی»^۵ تبیین دیگری از خودناتوان‌سازی ارائه و آن را به حیطة نظام آموزشی و تحصیلی وارد کرد. کاوینگتون (۱۹۹۲) خودناتوان‌سازی تحصیلی را به صورت رفتارهایی که دانش‌آموزان برای اجتناب از شکست‌های تحصیلی در مدرسه به کار می‌گیرند، تعریف کرده است. در تعریفی دیگر خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان راهبردی که دانش‌آموزان برای حفظ عزت‌نفس خود (با اجتناب از احمق به نظر رسیدن به هنگام عملکرد ضعیف) به کار می‌گیرند، در نظر گرفته می‌شود (لانگهان، چیا هوئی، ینگهو، منگشیان و شانگهسیو^۶، ۲۰۰۹).

برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند، افرادی که خوش‌بینی تحصیلی پایین‌تری دارند، خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند (مرکولا^۷، ۲۰۰۲). چنان‌چه شخص جهت‌گیری خوشبینانه‌ای به آینده داشته باشد، موقعیت‌های دشوار را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و توانایی حل مشکلات را دارد (سگرسٹوم و سفتون^۸، ۲۰۰۵). خوش‌بینی تحصیلی یک ساختار نوظهور و متشکل از کارآمدی جمعی و اعتماد به والدین و

¹. Rhodwalt, Saltzman & Wittmer

². Scheier & Perkins

³. Ingram & Augelli

⁴. Covington

⁵. theory of self - worth

⁶. Langhan, Chiahoi, Yenghoo, Mengshian & Shunghesue

⁷. Mercola

⁸. Segreshtome & Seftom

دانش‌آموزان است که برای نخستین بار به واسطه هوی، تارتر و وولفولک^۱ (۲۰۱۳) شناسایی شده است؛ در واقع می‌توان گفت خوش‌بینی تحصیلی از برجسته‌ترین سازه‌های شخصیتی و متشکل از شناخت‌های مثبت است (کارور و شیر، زگراشتوم^۲، ۲۰۱۰)، که نوع رفتارهای فرد را تعیین می‌کند (شیر و کارور^۳، ۲۰۰۱). از طرفی این ساختار یکی از ویژگی‌های جمعی پنهان مدارس است که به عنوان ابزاری برای اندازه‌گیری فرهنگ مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرد (هوی و میشل^۴، ۲۰۰۸). افراد خوش‌بین تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص تبیین می‌کنند و توانایی‌های خود را در گذر از این تجربه‌ها دست‌کم نمی‌گیرند (سلیگمن^۵، ۱۹۹۸). خوش‌بینی می‌تواند نگرانی‌ها، شک و تردید افراد را در یک موقعیت مشکل تسلی دهد و آن‌ها را دلگرم کند که تلاش خود را در جهت رسیدن به اهداف ادامه دهند (بای‌لیس و چیپرفیلد^۶، ۲۰۱۲). به بیان دیگر، خوش‌بینی به یک پیش‌آمدگی عاطفی و شناختی اشاره دارد که مستلزم چگونگی ارزیابی و پیش‌بینی پیامدهای زندگی از سوی شخص است (استراسل، مک کی و پلنت^۷، ۲۰۰۰).

برخی از مطالعات نشان داده‌اند که رابطه معکوسی بین خوش‌بینی تحصیلی و خودنا‌توان‌سازی تحصیلی وجود دارد (هوی و اسمیت^۸، ۲۰۰۷؛ هوی، رودنبرگ، ایمز و تارتر^۹، ۲۰۰۶؛ مک‌گوئیگان و هوی^{۱۰}، ۲۰۰۶)، به این صورت که هرچقدر میزان خوش‌بینی خوش‌بینی

^۱. Hoen, Tartre & Volfolk hoei

^۲. Carver, Scheier, & Segerstrom,

^۳. Scheier & Corver

^۴. Hoen & Miscal

^۵. Seligman

^۶. Bailis & Chipperfield

^۷. Strassle, Mckee & Plant

^۸. Hoen & Smith

^۹. Hoen, Rodenberg, Eimse & Tartre

^{۱۰}. Mc Goeigan & Hoen

فرد بالاتر باشد میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی در او کمتر است و بالعکس (کارور و شیر، زگراشتوم، ۲۰۱۰).

فرداس، فریر، نانز، پینیرو و روستاریو^۱ (۲۰۱۶) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و متغیر راهبردهای دفاعی بدبینانه، رابطه مثبت و معنی‌دار و با خوش‌بینی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. از دیگر نتایج مطالعه این بوده است که از بین متغیرهای خوش‌بینی و راهبردهای دفاعی بدبینانه، خوش‌بینی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. کلارک و مک‌کان^۲ (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی با عنوان رابطه ابعاد بیرونی و درونی خودناتوان‌سازی با انگیزش (درونی و بیرونی)، رفتارهای خودتخریبی و خوش‌بینی نسبت به آینده، به این نتیجه رسیدند که خودناتوان‌سازی با متغیرهای انگیزش و خوش‌بینی نسبت به آینده، رابطه منفی و معنی‌دار و با رفتارهای خودتخریبی، رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. از دیگر نتایج مطالعه این بود که از بین متغیرهای رفتارهای خودتخریب‌گری، خوش‌بینی و انگیزش، رفتارهای خودتخریب‌گری پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌باشد.

بررسی‌ها نشان داده است که باورهای شناختی و فراشناختی^۳ نیز در شکل‌گیری و تداوم باورهای خودناتوان‌سازی نقش اساسی دارند (استراسل، مک‌کی و پلنت، ۲۰۰۰). در این مقاله بر باورهای فراشناختی تأکید شده است. فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است که شامل دانش، فرآیند و راهبردهای ارزیابی، نظارت یا کنترل شناخت است (ولز^۴، ۲۰۰۰؛

^۱. Ferradas, Freire, Nunez, Pineiro & Rosario

^۲. Clarke & MacCann

^۳. Cognitive and metacognitive beliefs

^۴. Wells

هستند (ولز، ۲۰۰۶). الگوی نظری که در رابطه با باورهای فراشناختی وجود دارد، الگوی ولز (۲۰۰۶) است که نگرانی، نشخوار فکری، تمرکز توجه به منابع تهدید و به کارگیری راهبردهای مقابله ناکارآمد را ناشی از الگوهای تفکر ناسازگار می‌داند (ولز، ۲۰۰۰).

مطالعات نشان داده‌اند افراد دارای باورهای فراشناختی منفی (تضاد شناختی، کنترل‌ناپذیری و خطر افکار، نیاز به کنترل افکار) اضطراب عمیق دارند و معتقدند که توانایی آن‌ها برای داشتن عملکرد مناسب کافی نیست (ولز، ۲۰۰۰)، که این عامل زمینه‌ساز ایجاد خودناتوان‌سازی در آن‌ها می‌شود (میلی، کارارسی، پویل و بایلی^۲، ۲۰۱۶). باور فراشناختی منفی، یک مفهوم چندوجهی و دربرگیرنده دانش (باورها) فرایندها و راهبردهایی است که شناخت را به صورت منفی ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند (موسس و بیرد^۳، ۲۰۰۲).

برخی پژوهش‌ها به بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی پرداخته‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای فراشناختی منفی باعث می‌شوند فرد در زمینه تحصیلی غالباً احساس شکست کند، به طوری که حتی از عهده تکالیف نسبتاً ساده نیز برنیاید (وینمن^۴، ۲۰۰۸). باورهای فراشناختی منفی، فرد را در برابر استرس‌های تحصیلی ناتوان می‌کند، خودناتوان‌سازی تحصیلی را افزایش و عملکرد حافظه را کاهش می‌دهند (پارکز-استم، گلویتزر و اوتین گن^۵، ۲۰۱۰).

^۱ . Peresli & Gutala

^۲ . Melli, Carraresi, Poli & Bailey

^۳ . Moses & Baird

^۴ . Veenman

^۵ . Parcze – Steme, Glotizer & Otien gen

نقش جوانگریزی کلمنتین، (باورهای) دانش‌مطلعه تنظیم‌دینشان در این باره که خودناتوان‌سازی تحصیلی با باورهای فراشناختی منفی، رابطه مثبت و معنی‌دار و با باورهای فراشناختی مثبت، رابطه

منفی و معنی‌دار دارد. کارسیفو، سونگ، دیو، وانگ و ژانگ^۲ (۲۰۱۷) نیز در مطالعه خود با عنوان بررسی نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی منفی و مثبت در ارتباط بین نگرانی، خودناتوان‌سازی و عواطف منفی، به این نتیجه رسیدند که بین باورهای فراشناختی منفی و خودناتوان‌سازی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داده است که بین باورهای فراشناختی مثبت و خودناتوان‌سازی تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد؛ علاوه بر نتایج ذکر شده، این یافته نیز به دست آمده است که قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی‌کننده برای خودناتوان‌سازی، باورهای فراشناختی هستند.

گاوریک، موسکوویچ، رُوا و مک‌کاب^۳ (۲۰۱۷) نیز در مطالعه خود نشان دادند که بین خودناتوان‌سازی تحصیلی با متغیرهای اضطراب و باورهای فراشناختی، رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. از دیگر یافته‌های این مطالعه این بوده است که قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی‌کننده برای خودناتوان‌سازی تحصیلی، باورهای فراشناختی (مثبت و منفی) هستند. علاوه بر مطالعاتی که در راستای رابطه بین خوش‌بینی تحصیلی و باورهای فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی صورت گرفته است، برخی از پژوهش‌ها به نقش سایر متغیرها، از جمله تنظیم شناختی هیجان^۴ در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی پرداخته‌اند (کرنز، فوربز، گاردینر و مارشال^۵، ۲۰۰۸).

تنظیم شناختی هیجانی، به‌عنوان فرآیند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرآیندهای اجتماعی-روانی، فیزیکی در

^۱ . Jiang & Kleitman

^۲ . Carciofo, Song, Du, Wang & Zhang

^۳ . Gavric, Moscovitch, Rowa & McCabe

^۴ . Cognitive emotion regulation

^۵ . Kearns, Forbes, Gardiner & Marshall

به انجام رساندن اهداف تعریف می شود (ویمز و تامپسون^۱، روال شناختی تنظیم هیجانی^۲، شایبل و استنفلد^۳ از استراتژی‌های رفتاری و شناختی برای تغییر در مدت زمان یا شدت تجربه یک هیجان

است (گراس و تامپسون^۲، ۲۰۰۷). یکی از متداول‌ترین این راهبردها، تنظیم هیجان با استفاده از راهبردهای شناختی است. شناخت‌ها یا فرآیندهای شناختی به فرد کمک می‌کند که هیجان‌ها و احساس‌های خود را تنظیم کرده و به وسیله شدت هیجان‌ها مغلوب نشود (حسینی، ۱۳۸۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند، افرادی که خودناتوان‌سازی تحصیلی بالایی دارند، از راهبردهای تنظیم هیجان برای اصلاح یا تعدیل تجربه هیجانی خود به خوبی استفاده نمی‌کنند (حسینی، ۱۳۸۸). صالحی (۱۳۹۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دو راهبرد شناختی تنظیم هیجان، از جمله مصیبت‌بار تلقی کردن و نشخوار فکری، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی باشند. کاپاآیدین^۳ (۲۰۰۹) در مطالعه خود نشان داد که تنظیم شناختی هیجان پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان و میزان خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان است؛ به طوری که دانش‌آموزانی که تنظیم هیجان بالاتری داشته باشند میزان اضطراب و خودناتوان‌سازی کمتری دارند.

لیو، نگ، لی و آی^۴ (۲۰۱۶) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که افراد دارای سطح بالای خودناتوان‌سازی، تنظیم شناختی هیجانی پایین‌تری دارند؛ به عبارتی، بین تنظیم شناختی هیجانی و خودناتوان‌سازی رابطه منفی وجود دارد. از دیگر نتایج مطالعه آن‌ها، این بوده است که خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم شناختی هیجان‌ها پیشرفت و ارزش‌ها، پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای خودناتوان‌سازی هستند. کلاپ^۵ (۲۰۱۶) در پژوهش خود با عنوان نقش خودنظم‌دهی و تنظیم هیجان‌ها در پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی به این

1. Vimz & pina

2. Grass & Tamposon

3. Capaaydin

4. Luo, Ng, Lee & Aye

5. Klapp

نتیجه خوش بینی دانشجویان به توانایی خود در تنظیم هیجان‌های خود را امیدبخیزی انجام می‌دهند، در مطالعه از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. از دیگر نتایج مطالعه این بود که دانش‌آموزان خودنظم‌ده توانایی خود را بالاتر از سایر همکلاسی‌ها برآورد می‌کنند و همین

عامل باعث کاهش خودناتوان‌سازی آن‌ها در زمینه تحصیلی می‌شود. نتیجه دیگر مطالعه کلاب این بود که تنظیم دقیق هیجان‌های پیش‌بینی‌کننده قوی و معنی‌داری برای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. کوکورا^۱ (۲۰۱۱) در مطالعه خود با عنوان بررسی مهمترین وابسته‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی، به این نتیجه رسید که از بین تعداد زیادی از متغیرها، تنظیم شناختی هیجان، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ها برای خودناتوان‌سازی تحصیلی هستند. از دیگر نتایج مطالعه کوکورا این بود که بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و خوش‌بینی و عزت‌نفس نیز رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد.

به‌طور کلی باید گفت که خودناتوان‌سازی یک تلاش پیشگیرانه برای دستکاری دیدگاه دیگران نسبت به نتایج عملکرد است و زمینه را برای اسناد فراهم می‌سازد. از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که بسیاری از پژوهشگران دریافته‌اند اغلب مردم، به‌ویژه قشر تحصیل‌کرده، درگیر خودناتوان‌سازی می‌شوند؛ آن‌ها قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت‌نفس آن‌ها را تهدید کند، به‌جای آن که مسئولیت کامل شکست را بپذیرند، در پی یافتن دلیل قابل‌قبولی برای شکست، قبل از بروز آن هستند (ترینا، ۲۰۰۲). چون کودکان از دیدگاه دیگران شناختی ندارند اصولاً این تمایلات از سنین نوجوانی آغاز می‌شود. در این سطح رشد، افراد متوجه دیدگاه دیگران نسبت به توانایی‌هایشان می‌شوند. تلاش پایین و عملکرد بالا، به ادراک توانایی بالا و تلاش بالا و عملکرد پایین، به ادراک فقدان توانایی می‌انجامد؛ در واقع، خودناتوان‌سازی تجلی یک خیال و اندیشه خودبینانه و خودپسندانه

^۱. Cocorada

استقراری وقتی نوجوان احساس می کند هویت خود را متوجه شده است؛ زبانی نشانه‌ها و نمادها را به کار می برد و واقعیت دیگران است که وقوع خودناتوان سازی را افزایش می دهد؛ بنابراین مؤثرتر و مفیدتر است که ارزیابی تمایلات خودناتوان سازی در دانشجویان دانشگاه صورت پذیرد (ترینا،

۲۰۰۲). از آنجایی که خودناتوان سازی تحصیلی به عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می شود و به طور کلی تأثیر پایداری بر میزان خوش بینی و باورهای فکری و هیجانی فرد می گذارد و مانع رشد در بزرگسالی می شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد؛ هرچند باید گفت که تنها فهمیدن این مسئله که بسیاری از دانشجویان رفتارهای خودناتوان ساز در زمینه تحصیلی را انجام می دهند، کافی نیست؛ بلکه مهم این است که بدانیم چه عواملی می تواند پیش بینی کننده آن باشد؛ بنابراین و با توجه به پیشینه مطالعاتی و ضرورت های بیان شده، هدف از این مطالعه بررسی نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان است. بر این اساس، فرضیه های پژوهش عبارت اند از:

- ۱- بین خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان و خودناتوان سازی تحصیلی رابطه وجود دارد.
- ۲- خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان، خودناتوان سازی تحصیلی را پیش بینی می کنند.

روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ تشکیل می دادند که تعداد آنها براساس آماري که از معاونت آموزشی دانشگاه مربوط گرفته شد، برابر با ۱۲۳۴۶ دانشجو در کل که از این تعداد ۷۵۴۰ نفر دانشجوی مقطع کارشناسی بودند.

بنیادساختوسخوشحیجیم تحصیلی؛ باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی نهیجان: ۱۵۰ نفر مرد) به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. به این صورت که؛ در مرحله اول، با مراجعه به معاونت آموزشی، لیستی از همه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه

لرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ به صورت اینترنتی در اختیار محققان قرار گرفت. در مرحله دوم، به هر یک از افراد جامعه یک کد یا شماره اختصاص داده شد (در این مطالعه برای هر دانشجو شماره دانشجویی اش به عنوان کد در نظر گرفته شد). در مرحله سوم، براساس لیستی که به صورت اینترنتی در پیش روی محققان بود، بدون اینکه نسبت به رشته تحصیلی آنها آگاهی داشته باشند شروع به کلیک کردن روی شماره دانشجویی افراد به صورت تصادفی می کردند. این کار تا آنجایی صورت گرفت که همه ۳۵۰ نفر نمونه انتخاب شدند. در مرحله چهارم و پس از مشخص شدن اعضای نمونه، دانشجویانی که کد دانشجویی آنها به صورت تصادفی انتخاب شده بود مشخصاتشان به طور کامل یادداشت می شد. در مرحله پنجم و پس از مشخص شدن رشته تحصیلی، دانشکده و شماره تماس هر عضو از نمونه، با وی تماس گرفته و پس از هماهنگی لازم پرسش نامه های پژوهش (خودناتوان سازی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان و خوش بینی تحصیلی) در اختیارش قرار می گرفت. پس از پرکردن پرسش نامه ها در زمان مشخص، آنها از شرکت کننده دریافت می شدند. این کار برای همه افرادی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند انجام شد و نهایتاً پس از جمع آوری داده ها و محاسبه نمرات کسب شده برای هر شرکت کننده، تجزیه و تحلیل های آماری لازم بر روی آنها انجام و نتایج گزارش شدند.

ابزار پژوهش

۸ الف. مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ و مقیاس^۲ خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳ (مقیاس^۴ خودناتوان‌سازی^۵)

(۲۰۰۰) شامل ۶ گویه است که میزان استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودناتوان‌سازی

تحصیلی را نشان می‌دهد. هر یک از گویه‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموز با

استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند. تمام گویه‌های این مقیاس‌ها ۵ درجه‌ای بوده که از دامنه کاملاً نادرست (۱)، تا کاملاً درست (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. میگلی و اردن^۳ (۱۹۹۵) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش داده‌اند. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ و تنصیف به دست آورد و ارقام ۰/۷۸ و ۰/۷۶ را گزارش کرد. همچنین پایایی این مقیاس در تحقیق حاضر محاسبه شد که ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۷ بود. در مطالعه هیرت، دیپ و گوردون^۴ (۱۹۹۱) روایی صوری و روایی مبتنی بر سازه مقیاس خودناتوان‌سازی میگلی را مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین در مطالعه حاضر روایی صوری و محتوایی مقیاس مربوط توسط صاحب‌نظران و متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مورد تأیید قرار گرفت.

ب. پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی: این آزمون را شیرر و کارور (۱۹۸۵) تهیه کرده‌اند و دارای ۱۰ گویه است. آزمودنی با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) توافق خود را اعلام می‌کند. کیوا ماکی، راسل، ژنگ، راج و فورگس^۵ (۲۰۰۵) در مطالعه خود ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵ را برای مقیاس خوش‌بینی تحصیلی به دست آورده‌اند. اکائر و کاسدی^۶ (۲۰۰۷) نیز برای این مقیاس ضریب آلفای ۰/۸۰ را گزارش کرده‌اند. در ایران نسخه اولیه این آزمون در اصفهان اعتباریابی شد و پایایی کل آزمون براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی با استفاده از روش وابسته به ملاک

1. academic self-handicapping scale

2. Midegly

3. Midegly & Urdan

4. Hirt, Deppe & Gordon

5. Kivimaki, Rousele, Zheng, Roch & Forgesh

6. O'connor & Cassidy

مقیاس خوش بینی که تحصیلی خوبتر یعنی فراشناختی بگنجد. ضمیمه ۵/۱۳۸۵ و با خود تسلط یابی ضمیمه ۷۳/۰ گزارش شده است (کجباف، عریضی و خدا بخشی، ۱۳۸۵). در مطالعه‌ای دیگر ضریب آلفای آزمون با فاصله ده روز به روش بازآزمایی ۷۰/۰ گزارش شده است (گودرزی، ۱۳۸۱). در مطالعه حاضر نیز پایایی مقیاس خوش بینی تحصیلی با استفاده از

روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و روایی محتوایی و صوری نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد.

ج. پرسشنامه باورهای فراشناختی^۱: پرسشنامه باورهای فراشناخت (ولز و کاتریت - هاتن، ۲۰۰۴)، یک پرسشنامه خودگزارشی ۳۰ گویه‌ای است که تفاوت‌های فردی را درباره باورهای فراشناخت، قضاوت‌ها و گرایش‌های نظارت‌گری ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه شامل ۵ خرده مقیاس تضادشناختی (گویه‌های شماره ۸، ۱۴، ۱۷، ۲۴، ۲۶، ۲۹)، باورهای مثبت (گویه‌های شماره ۱، ۷، ۱۰، ۱۹، ۲۳، ۲۸)، خودآگاهی شناختی (گویه‌های شماره ۳، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۳۰)، کنترل‌ناپذیری و خطر افکار (گویه‌های شماره ۲، ۹، ۲۱) و نیاز به کنترل افکار است (گویه‌های شماره ۶، ۲۰، ۲۷). خرده مقیاس‌های باورهای مثبت و خودآگاهی شناختی مربوط به مولفه باورهای فراشناختی مثبت و خرده مقیاس‌های کنترل‌ناپذیری و خطر افکار، تضادشناختی و نیاز به کنترل افکار مربوط به مولفه باورهای فراشناختی منفی هستند. هر گویه بر روی مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت، از موافق نیستم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) نمره‌گذاری می‌شود. ولز و کاتریت-هاتون (۲۰۰۴) در پژوهشی همسانی درونی، روایی همگرا و همچنین پایایی آزمون و بازآزمون را مناسب و قابل قبول گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه فراشناخت از ۷۲/۰ تا ۸۹/۰ و ضریب همبستگی آن با مقیاس اضطراب صفت اسپیل‌برگر بین ۲۶/۰ تا ۷۳/۰ گزارش شده است (نریمانی و ابوالقاسمی، ۱۳۸۴). در مطالعه حاضر نیز پایایی مقیاس باورهای فراشناختی با استفاده از روش آلفای

^۱. Meta Cognitive Believe Questionnaire (MCQ)

کرونباخ ۰/۷۵ و روایی محتوایی و صیوری تنظیمات اوستفاده از نطیبه شمره، متخصصین حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین برای تک تک ابعاد تضادشناختی ($\alpha=0/71$)، باورهای مثبت ($\alpha=0/67$)، خودآگاهی شناختی ($\alpha=0/65$)، کنترل ناپذیری و خطر افکار ($\alpha=0/75$) و نیاز به کنترل افکار است ($\alpha=0/62$) پایایی مطلوب به دست آمد.

د) پرسشنامه تنظیم شناختی-هیجانی^۱(CERQ): پرسشنامه تنظیم شناختی-هیجانی توسط گارنفسکی، دوربان، لوپامر و همکاران^۲(۲۰۰۱) تهیه شده است و شامل ۹ زیرمقیاس متفاوت است. تعداد کل سؤالات این پرسش نامه ۳۶ ماده است. زیرمقیاس های این پرسشنامه شامل «مقصدانستن خود»^۳، «مقصدانستن دیگران»^۴، «پذیرش»^۵، «توجه مجدد به برنامه ریزی»^۶، «توجه مثبت مجدد»^۷، «تمرکز بر تفکر»^۸، «بازاریابی مثبت»^۹، «درجای خود قراردادن»^{۱۰}، «مصیبت بار تلقی کردن»^{۱۱} می باشد. هر کدام از زیر مقیاس های این پرسشنامه دارای ۴ گزینه است. زیرمقیاس های مقصدانستن خود، مقصدانستن دیگران، توجه مجدد به برنامه ریزی و مصیبت بار تلقی کردن، راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان و زیرمقیاس هاس پذیرش، توجه مثبت مجدد، تمرکز بر تفکر، بازاریابی مثبت و درجای خود قراردادن، راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان هستند. برای سنجش هر کدام از زیرمقیاس های این پرسش نامه از گویه های خاصی به شرح زیر استفاده شده است: مقصدانستن خود (گویه های ۱، ۷، ۱۰، ۱۵)، مقصدانستن دیگران (۲۱، ۲۷، ۳۰، ۳۳)،

^۱.Cognitive Emotion Regulation Questionnaire(CERQ)

^۲.Guarensphki, Durbun, Lopamer, & et al.

^۳.Self-Blame

^۴.Blaming Others

^۵.Acceptance

^۶.Refocus On Planning

^۷.Positive Refocusing

^۸.Rumination Or Focus On Thought

^۹.Positive Reappraisal

^{۱۰}.Putting Into Perspective

^{۱۱}. Putting Into Perspective

توجه مجددی به تنظیم ریبای (گویه‌های ۲؛ تنظیم شناختی) هیجانیت بار تلقی کردن (گویه‌های ۴، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۵)، از جمله راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان و زیرمقیاس‌ها س پذیرش (گویه‌های ۹، ۱۳، ۲۸، ۳۶)، توجه مثبت مجدد (گویه‌های ۱۱، ۱۲، ۲۹، ۳۵)،

تمرکز بر تفکر (گویه‌های ۵، ۶، ۲۶، ۳۴)، بازاریابی مثبت (گویه‌های ۱۰، ۲۳، ۳۱، ۳۴) و درجای خود قراردادن (گویه‌های ۳، ۱۴، ۱۷، ۲۴، ۳۲).

هرچه نمره کسب شده در هر زیرمقیاس بالاتر باشد، آن راهبرد توسط فرد بیشتر استفاده شده است. تحقیقات بر روی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان نشان داده‌اند که تمامی زیرمقیاس‌های این آزمون از همسانی درونی خوبی برخوردار هستند. نمره هر راهبرد از طریق جمع نمرات داده شده به هر یک از عبارات تشکیل دهنده آن راهبرد به دست می‌آید و می‌تواند در دامنه‌ای از ۴ تا ۲۰ قرار بگیرد. پایایی کل راهبردهای سازگار و ناسازگار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۹۰/۰ و ۸۷/۰ به دست آمده است (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). در مطالعه یوسفی (۱۳۸۲) پایایی پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۸۲/۰ گزارش شده است؛ همچنین روایی پرسشنامه در مطالعه یوسفی (۱۳۸۲) از طریق همبستگی میان نمره راهبردهای سازگار و ناسازگار، با نمرات مقیاس افسردگی و اضطراب پرسشنامه ۲۸ سوالی سلامت عمومی (گلدبرگ و هیلر^۱، ۱۹۷۹) بررسی شد و به ترتیب ضرایبی برابر ۳۵/۰- و ۳۷/۰ به دست آمده است. در پژوهش جایروند، اسدی و سلطانی (۱۳۹۲) پایایی کل راهبردهای سازگار و ناسازگار بر روی نمونه ۱۰۰ نفری از افراد با خودکشی ناموفق با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۸۱/۰ و ۸۲/۰ به دست آمد. پایایی ابزار مربوط در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۷ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسش‌نامه است؛ همچنین برای تک‌تک ابعاد مقصدانستن خود ($\alpha=0/62$)، مقصدانستن دیگران

¹.Goldbergh & Hileir

($\alpha=0/76$)، توجه مجدد به برنامه ریزی ($\alpha=0/69$) و مصیبت بی‌ریزی ($\alpha=0/81$)
 از جمله راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان و زیرمقیاس‌های پذیرش ($\alpha=0/73$)،
 توجه مثبت مجدد ($\alpha=0/68$)، تمرکز بر تفکر ($\alpha=0/72$)، بازاریابی مثبت ($\alpha=0/75$) و
 درجای خود قراردادن ($\alpha=0/70$) پایایی مطلوب به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل: در پژوهش حاضر از روش‌های آماری، مانند میانگین و انحراف معیار، ضریب همبستگی ساده (برای ترسیم همبستگی ساده بین متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان) و رگرسیون چندگانه (برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی از روی متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان به‌طور همزمان) استفاده شده است.

یافته‌ها

اطلاعات مربوط به انحراف استاندارد، میانگین، حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای

پژوهش در جدول (۱) گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش

متغیرها	شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
خوش‌بینی		۳۱/۲۸	۶۷/۲	۱۰	۵۰
	تضاد شناختی	۳۴/۱۷	۳۴/۳	۶	۳۰
	باورهای مثبت	۳۶/۲۳	۷۸/۱	۶	۳۰
باورهای فراشناختی	خودآگاهی شناختی	۴۶/۲۰	۲۳/۲	۵	۲۵
	کنترل‌ناپذیری و خطر افکار	۱۳/۱۴	۵۶/۴	۳	۱۵
	نیاز به کنترل افکار	۵۶/۱۹	۵۷/۵	۳	۱۵
	مقصدانستن خود	۱۷/۱۴	۹۰/۳	۴	۱۶
تنظیم شناختی هیجان	مقصدانستن دیگران	۲۳/۱۹	۸۶/۴	۴	۱۶
	پذیرش	۲۴/۱۷	۶۵/۲	۵	۲۰
	توجه مجدد به برنامه‌ریزی	۱۴/۱۶	۲۳/۳	۴	۱۶
	توجه مثبت مجدد	۱۶/۱۵	۲۷/۳	۴	۱۶

															۱۲. تضادشناختی
															۱۳. کنترل ناپذیری و خطر افکار
															۱۴. باورهای مثبت
															۱۵. خودآگاهی شناختی
															۱۶. نیاز به کنترل افکار

$p < 0.01$ ** $p < 0.05$ *

همانطور که نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد، بین خوش‌بینی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری در سطح $p < 0.01$ وجود دارد؛ یعنی با افزایش خودناتوان‌سازی تحصیلی میزان خوش‌بینی تحصیلی پایین می‌آید. نتایج همچنین نشان می‌دهد که بین خرده مقیاس‌های مقصدانستن خود، توجه مجدد به برنامه‌ریزی، مصیبت‌بار تلقی کردن، تضادشناختی، کنترل ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0.01$ وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان مقصدانستن خود، توجه مجدد به برنامه‌ریزی، مصیبت‌بار تلقی کردن، تضادشناختی، کنترل ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار، خودناتوان‌سازی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. هرچند بین خودناتوان‌سازی تحصیلی با در جای خود

مقرر دادن، بازاریابی مثبت و مقصودانه تنظیم‌کننده‌ها از اولویت‌های وجودی دارند. اهمیت این یافته‌ها نشان داد که بین پذیرش، توجه مثبت لحاظ آماری معنی‌دار نیست. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که بین پذیرش، توجه مثبت مجدد، تمرکز بر تفکر، باورهای مثبت، خودآگاهی شناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری در سطح $p < 0/01$ وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان پذیرش،

توجه مثبت مجدد، تمرکز بر تفکر، باورهای مثبت، خودآگاهی شناختی، خودناتوان‌سازی تحصیلی کاهش می‌یابد.

در مرحله بعد برای بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناخت و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد که نتایج در قالب جدول (۳) گزارش شده است. برای استفاده از مدل رگرسیون مفروضه‌های آن مورد آزمون قرار گرفتند. نتایج آزمون دوربین واتسن برای بررسی استقلال خطاها، هم‌خطی بودن متغیرهای پیش‌بین با دو شاخص تحمل و عامل تورم خطا (VIF) بررسی شد. برای متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان مقادیر عددی آزمون دوربین واتسن (۸۹/۰) بیان‌کننده استقلال خطاها بود. شاخص‌های هم‌خطی نیز حاکی از آن بود که بین متغیرهای پیش‌بین هم‌خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکاست.

جدول ۳. رگرسیون چندگانه همزمان خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان و

خودناتوان‌سازی تحصیلی

R ²	R	P	t	Beta	SE	B	متغیر پیش‌بین
		۰/۰۰۱	۶/۲۵	-۰/۵۲۸	۰/۱۳۹	۰/۲۱۴	خوش‌بینی تحصیلی
		۰/۰۰۱	۶/۳۲	-۰/۶۱۸	۰/۱۲۵	۰/۲۰۳	باورهای فراشناختی مثبت
۰/۵۰۴	۰/۷۱	۰/۰۰۱	۶/۳۸	۰/۵۴۱	۰/۱۲۸	۰/۲۳۱	باورهای فراشناختی منفی
		۰/۰۰۱	۵/۳۶	-۰/۴۱۷	۰/۱۲۰	۰/۲۱۱	راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان

به منظور بررسی اینکه خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی مثبت و منفی و راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان پیش‌بینی کننده میزان خودناتوان‌سازی

تحصیلی دانش‌آموزان هستند و به منظور تعیین سهم هر یک از این متغیرهای پیش‌بینی در میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد که یافته‌های آن در جدول (۳) گزارش شده است. براساس جدول شماره (۳) مقدار ضریب R^2 برابر با ۰/۵۰۴ است که به این معناست، خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی مثبت و منفی و راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان ۵۰/۴ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی را تبیین می‌کنند. همچنین براساس جدول (۳) هر پنج متغیر پیش‌بین سهم معناداری در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دارند، به گونه‌ای که خوش بینی تحصیلی ($\beta=۰/۰۰۱$, $p=۰/۰۰۱$)، باورهای فراشناختی مثبت ($\beta=۰/۰۰۱$, $p=۰/۰۰۱$)، و راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان ($\beta=-۰/۴۱۷$, $p=۰/۰۰۱$) به صورت منفی، و باورهای فراشناختی منفی ($\beta=۰/۵۴۱$, $p=۰/۰۰۱$) و راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان ($\beta=۰/۶۰۸$, $p=۰/۰۰۱$) به صورت مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی کرده‌اند.

بحث

این پژوهش با هدف بررسی نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه لرستان انجام شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و براساس سؤالات مطرح شده یافته‌های ارزشمندی از این مطالعه به دست آمد.

۸. یافته‌ها نشان داد که بین خوش بینی تحصیلی و خودناتوان‌سازی، تحصیلی رابطه منفی

و معنی‌دار بین راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان (مفردانستن خود، توجه مجدد به برنامه‌ریزی، مصیبت‌بار تلقی کردن) با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مثبت و

معنی‌داری بین راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان (پذیرش، توجه مثبت مجدد، تمرکز بر تفکر) با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که بین باورهای فراشناختی مثبت (باورهای مثبت و خودآگاهی شناختی) با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار و بین باورهای فراشناختی منفی (تضادشناختی، کنترل‌ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار) با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

نتایج به دست آمده از این یافته با مطالعات هوی و همکاران (۲۰۰۶)، هوی و اسمیت (۲۰۰۷)، مک گوئیگان و هوی (۲۰۰۶)، کارور و شیپر، زگراشتوم (۲۰۱۰)، فراداس، فریر، نانز، پیرو و روساریو (۲۰۱۶) و کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین یافته مبنی بر رابطه بین خوش بینی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌توان گفت چنانچه شخص جهت‌گیری خوشبینانه‌ای به آینده داشته باشد، موقعیت‌های دشوار را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و بر این باور است که توانایی گذر از مشکلات را دارد که همین باور و خوش بینی باعث می‌شود فرد توانایی‌های خود را دست‌کم نگیرد و در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست یابد. همچنین نتایج مربوط به رگرسیون نشان داد که خوش بینی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای خودناتوان‌سازی تحصیلی است.

همچنین این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد، افرادی که نسبت به محیط و مسائلی که برای آن‌ها پیش می‌آید، چه از بُعد تحصیلی و چه از سایر ابعاد، دید خوش‌بینانه‌ای دارند و توانایی‌های خود را بالاتر ارزیابی می‌کنند همیشه عملکرد خوبی داشته و به

موفقیت‌های بی‌نهایتی در مسیر رسیدن به اهداف شخصی، کنونی و آینده‌ای می‌شود تا کمتر دچار خود ناتوان‌سازی تحصیلی شوند و یا چنانچه دچار خود ناتوان‌سازی تحصیلی هستند، از میزان آن کاسته شود؛ همچنین می‌توان یافته‌های این مطالعه را مبنی بر اینکه خوش‌بینی تحصیلی برای خود ناتوان‌سازی تحصیلی یک پیش‌بینی‌کننده معنادار است، ضمن مقایسه با نتایج مطالعات فراداس و همکاران (۲۰۱۶) و کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) تبیین کرد.

بر مبنای مطالعه فراداس و همکاران (۲۰۱۶) می‌توان این‌گونه تبیین کرد، افرادی که خوش‌بینی تحصیلی پایینی دارند، به تحصیل و موفقیت تحصیلی عمدتاً دیدی منفی و بدبینانه دارند و همین عاملی می‌شود برای اینکه به هنگام اولین شکست تحصیلی انگیزه و امید خود را از دست بدهند و به صورت تدریجی دچار خود ناتوان‌سازی تحصیلی شوند؛ همچنین بر اساس مطالعه مذکور می‌توان گفت افرادی که سطح خوش‌بینی تحصیلی آن‌ها پایین است برای کسب موفقیت تلاش نمی‌کنند به این خاطر که برای آن‌ها موفقیت تحصیلی اهمیت پایینی دارد و همین بی‌اهمیتی موفقیت تحصیلی برای آن‌ها عاملی می‌شود برای اینکه سطح خود ناتوان‌سازی تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا کند.

از دیگر دلایل تبیین این یافته‌ها و همسویی با مطالعه کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) این است که خوش‌بینی دقیقاً نقطه مقابل بدبینی است و بدبینی یکی از ویژگی‌هایی است که باعث می‌شود افراد دچار خود ناتوان‌سازی در زمینه‌های مختلف به ویژه زمینه تحصیلی شوند؛ پس کاملاً مشخص است افرادی که خوش‌بینی تحصیلی پایینی دارند، به دلیل بدبینی‌ای که نسبت به موفقیت و تحصیل دارند، دارای بالاترین سطح از خود ناتوان‌سازی تحصیلی هستند.

همچنین یافته‌های مربوط به رگرسیون نشان داد که راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان (مقصدانستن خود، توجه مجدد به برنامه‌ریزی، مصیبت‌بار تلقی کردن) به صورت مثبت و معنی‌دار و راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان (پذیرش، توجه مثبت مجدد،

تمرکز بر تفکر) به صورت منفی و معنی‌دار، مطالعه‌ی مشکلات منشی و کشتی‌های تغییراتی شمارچه‌ها تا این سه ماه از تحصیلی هستند.

نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج مطالعات کاپا آیدین (۲۰۰۹)، حسنی (۲۰۱۰)، صالحی و همکاران (۱۳۹۰)، لیو، نگ، لی و آی (۲۰۱۶)، کلاب (۲۰۱۶) و کوکورا (۲۰۱۱) همسو است. یکی از دلایل تبیین این یافته در همسویی با یافته‌های مطالعه کلاب (۲۰۱۶) است. بر مبنای مطالعه کلاب (۲۰۱۶) می‌توان این یافته را این گونه

تبیین کرد که راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم هیجانی، خودنظم‌دهی و در کل تنظیم شناختی هیجان‌ها در پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. دانش‌آموزانی که تنظیم هیجان‌ها خود را به خوبی انجام می‌دهند در مدرسه از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به تبع آن توانایی‌های خود را بیش‌برآورد می‌کنند؛ بنابراین بر اساس نتایج مطالعه کلاب (۲۰۱۶) و در تبیین یافته مطالعه حاضر مبنی بر پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم هیجانی مانند نظم‌دهی هیجانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند، باعث کاهش سطح خودناتوان‌سازی تحصیلی در آن‌ها می‌شود. همچنین از دیگر تبیین‌های این یافته و در همسویی با نتیجه دیگر مطالعه کلاب (۲۰۱۶) می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که به جای استفاده از راهبردهای ناسازگار بیشتر از راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان استفاده می‌کنند و به عبارتی دانش‌آموزان خودنظم‌ده هستند، معمولاً در زمینه تحصیلی توانایی‌های خود را بالاتر از سایر همکلاسی‌ها برآورد می‌کنند و همین عامل باعث ایجاد یک حس برتری برای کسب موفقیت‌های بیشتر در آن‌ها می‌شود، به طوری که همین احساس برتری باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی آن‌ها می‌شود.

همچنین از تبیین‌های دیگر برای یافته این مطالعه مبنی بر پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر مبنای راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان، همسویی با یافته

که کوکورا (۲۰۱۶) در مطالعه‌ی مقابله‌ای نتایج تحقیق خود را در مقایسه‌ی هیجان‌بین مطالعه است. پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر مبنای راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان را بر مبنای مطالعه‌ی کوکورا (۲۰۱۱) می‌توان این را این‌گونه تبیین کرد که راهبردهای ناسازگار باعث ایجاد یک احساس منفی نسبت به خود شخص و موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی می‌شود. افرادی که از راهبردهای ناسازگار استفاده می‌کنند معمولاً با اولین شکست تحصیلی که مواجه می‌شوند خود را می‌بازند و از تلاش دست می‌کشند و همین

عاملی می‌شود برای اینکه به تدریج دچار خودناتوان‌سازی در همه‌ی ابعاد به‌ویژه در بُعد تحصیلی شوند.

از دلایل دیگر برای تبیین این یافته، مقایسه‌ی نتایج به‌دست آمده با مطالعات صالحی (۱۳۹۰)، کاپاآیدین (۲۰۰۹) و لیو و همکاران (۲۰۱۶) است. بر مبنای مطالعه‌ی صالحی (۱۳۹۰) می‌توان این یافته را این‌گونه تبیین کرد که راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان مانند مصیبت‌بار تلقی کردن و نشخوار فکری، به دلیل این که باعث بزرگ‌نمایی شکست‌های تحصیلی و تکرار ذهنی این شکست‌ها می‌شود، به تدریج باعث ایجاد احساس خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموز می‌شود.

بر مبنای نتایج مطالعه‌ی کاپاآیدین (۲۰۰۹) می‌توان یافته‌ی مطالعه‌ی حاضر را نیز این‌گونه تبیین کرد که راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان پیش‌بینی‌کننده‌ی اضطراب، امتحان و میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان است، به این صورت که دانش‌آموزانی که بیشتر از راهبردهای ناسازگار و کمتر از راهبردهای سازگار تحصیلی استفاده می‌کنند به مراتب بیشتر دچار احساس اضطراب می‌شوند و همین احساس اضطراب به تدریج باعث می‌شود که دانش‌آموزان هنگام روبه‌رو شدن با تکالیف درسی توانایی خود را دست‌کم گرفته و دچار شکست شوند؛ بنابراین و به تدریج این احساس اضطراب و شکست‌ها باعث ایجاد احساس خودناتوان‌سازی تحصیلی در آن‌ها می‌شود.

همچنین این یافته را که رهبران در مطالعات روان‌نگارشی ناسیازگانه تنظیم هیجانی

پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای خودناتوان‌سازی تحصیلی هستند را براساس نتایج مطالعه لیو و همکاران (۲۰۱۶) این‌گونه تبیین کرد که تنظیم شناختی هیجانی مربوط به کنترل و تنظیم افکار، عواطف و احساسات در رابطه با شرایط پیش‌آمده است. طبیعی است افرادی که بر شناخت و ذهن خود کنترل بیشتری داشته باشند، بهتر می‌توانند با شرایط مختلف کنار بیایند و موفق‌تر عمل کنند؛ بنابراین همین کنترل عواطف و باورها در زمینه تحصیلی بسیار مفید و مؤثر است، به نحوی که افراد با تنظیم شناختی هیجانی بالاتر

کارآمدتر و موفق‌تر هستند و توانایی‌های خود را بیش‌برآورد می‌کنند و حال آنکه افراد با تنظیم شناختی هیجان پایین، توانایی‌های خود را دست‌کم می‌گیرند و در زمینه‌های مختلف به‌ویژه تحصیلی ناموفق و ناکارآمد عمل می‌کنند.

همچنین یافته‌های مربوط به رگرسیون نشان داد که باورهای فراشناختی منفی (تضادشناختی، کنترل‌ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار)، به‌صورت مثبت و معنی‌دار و باورهای فراشناختی مثبت (باورهای مثبت و خودآگاهی شناختی) به‌صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای خودناتوان‌سازی تحصیلی هستند. نتایج حاصل از این یافته با مطالعات ولز (۲۰۰۰)، وینمن (۲۰۰۸) و پارکز-استم، گلویتزر و اوتین گن (۲۰۱۰)، ژیانگ و کلیتمن (۲۰۱۷)، گاوریگ، موسکوویچ، رُوا و مک‌کاب (۲۰۱۷) و کارسیفو، سونگ، دیو، وانگ و ژانگ (۲۰۱۷) همسو است. از دلایل تبیین این یافته این است که افرادی که در معرض اختلالاتی مانند پریشانی فکر و ناتوانایی در کنترل افکارشان قرار دارند، نمی‌توانند برای داشتن یک عملکرد تحصیلی خوب و مناسب تلاش کنند؛ چراکه تمرکز لازم را ندارند؛ از طرفی افرادی که نسبت به افکار، انتظارات، باورها، اهداف و علایق خود آگاهی و بر آنها تسلط کافی دارند، به راحتی می‌توانند برای داشتن یک عملکرد خوب تلاش کنند و در زمینه تحصیلی بسیار موفق و بهینه عمل کنند.

نقش آموزش یافته تلخیصی، محورهای فراسنخشی، مقایسه با شناختی الایتان قبلی تبیین کرد. براساس نتایج

مطالعه کارسیفو و همکاران (۲۰۱۷) بین باورهای فراسنخشی منفی و خودناتوان سازی، رابطه مثبت و معنی داری و بین باورهای فراسنخشی مثبت با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. از دلایل تبیین برای این یافته این است که باورهای فراسنخشی منفی، زمینه را برای مختل کردن فکر از طریق گرایش به سمت افکار منفی فراهم می کنند؛ بنابراین همین افکار منفی موجود در ذهن دانش آموزان باعث می شود هنگام شکست در برخی تکالیف، به جای تلاش بیشتر دچار درماندگی شود. به طوری که همین

درماندگی ناشی از افکار منفی به تدریج باعث ایجاد خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموز می شود.

از دیگر دلایل تبیین این یافته و همسویی با مطالعه جیانگ و کلیتمن (۲۰۱۷) این است که، باورهای مثبت و خودآگاهی شناختی که از جمله باورهای فراسنخشی مثبت هستند، باعث ایجاد این احساس در دانش آموز می شوند که همیشه موفقیت های تحصیلی خود را بیش برآورد کند و نسبت به کسب موفقیت در آینده امیدوار باشد؛ همچنین خودآگاهی شناختی باعث می شود که دانش آموز نسبت به توانایی ها و ضعف های خود آگاهی کامل داشته باشد و از توانایی های خود در جهت کسب موفقیت و از بین بردن ضعف های تحصیلی خود استفاده کند؛ بنابراین زمانی که دانش آموز به خودآگاهی شناختی و باور مثبت درباره خود و توانایی هایش رسید، به تدریج از میزان خودناتوان سازی تحصیلی اش کاسته و بر موفقیت های تحصیلی خود اضافه می کند؛ علاوه بر این از دیگر تبیین های این یافته و در همسویی با نتیجه دیگر مطالعه جیانگ و کلیتمن (۲۰۱۷) مبنی بر اینکه باورهای فراسنخشی منفی برای خودناتوان سازی تحصیلی پیش بینی کننده های معنی داری هستند، می توان گفت که کنترل ناپذیری و خطر افکار، تضاد شناختی و نیاز به کنترل افکار مربوط، باعث می شود که یک دانش آموز به جای تمرکز بر انجام تکالیف

کلاس و کسب موفقیت بیشتر، بر شکست‌ها عطا تعالی و اولیای تربیتی؛ اینجانب بدین تکریم تقدیر ۳۳۷

تمرکز کند؛ بنابراین دانش آموز به دلیل تلاش نکردن و شکست‌های متوالی تحصیلی ناشی از باورهای فراشناختی منفی، به تدریج دچار خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شود.

همچنین این یافته را که باورهای فراشناختی مثبت و منفی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای خودناتوان‌سازی تحصیلی هستند، می‌توان براساس نتایج مطالعه گاوریک، موسکوویچ، رُو و مک‌کاب (۲۰۱۷) این‌گونه تبیین کرد که، باورهای فراشناختی منفی باعث می‌شوند دانش آموز به جای موفقیت‌ها بر شکست‌های تحصیلی تمرکز کنند. همچنین دانش آموز به جای اینکه موفقیت‌های تحصیلی خود را بزرگ در نظر بگیرد و بر این اساس

احساس شایستگی و عزت‌نفس کند، بیشتر شکست‌های تحصیلی خود را بزرگ می‌کند و بر آن‌ها تأکید می‌کند؛ بنابراین با این طرز تفکری که ایجاد شده و ناشی از باورهای فراشناختی منفی است، دانش آموز به تدریج دچار احساس خودکم‌بینی در زمینه تحصیلی و نهایتاً خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شود.

مهمترین محدودیت مطالعه حاضر این بوده است که نمونه مورد بررسی و شرکت‌کنندگان حاضر در مطالعه، تنها از بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه لرستان انتخاب شده‌اند؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر جوامع و مقاطع، باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به این که پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان و خوش بینی تحصیلی متأثر از جنسیت شرکت‌کنندگان نیز است، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به بررسی موضوع مربوط با اعمال نقش جنسیت پرداخته شود. با توجه به این که خودناتوان‌سازی تحصیلی یک سازه پویا و تغییرپذیر است، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آینده به تأثیر سایر متغیرها، مانند آموزش راهبردهای فراشناختی بر تغییر سطح خودناتوان‌سازی تحصیلی به صورت آزمایشی پرداخته شود.

منابع

۱. جایروند، علی؛ اسدی، زهره؛ سلطانی، احمد. (۱۳۹۲). رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری والدین با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های ایلام در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲. اندیشه‌های نوین تربیتی ۹(۷)، ۶۹-۵۰.
۲. حسنی، علی. (۱۳۸۸). رابطه علی بین خودبینی، شوخ‌طبعی، سلامت روان و امید به زندگی در دبیران مقطع راهنمایی شهرستان ایذه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۳. صالحی، حسن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
۴. کجیاف، محمدباقر؛ عریضی، حمیدرضا؛ خدابخشی، مهدی. (۱۳۸۵). هنجاریابی، پایایی و روایی مقیاس خوش‌بینی و بررسی رابطه بین خوش‌بینی، خودتسلط‌یابی و افسردگی در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴، مجله مطالعات روان‌شناختی الزهرا، ۲(۱) و ۶۸-۵۱.

۵. کیه درزی، علی. (۱۳۸۱). رابطه علی فصلنامه نگار مطالعات روانشناسی تربیتی، پنجم، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۲

سلامت جسمانی در بین دانشجویان دانشگاه چمران اهواز. مجله علوم تربیتی دانشگاه

شهید چمران، ۳(۱ و ۲)، ۳۴-۱۹.

۶. نریمانی، رضا؛ ابوالقاسمی، صمد. (۱۳۸۴). ساخت و اعتباریابی مقدار برای سنجش

اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی. اهواز فصلنامه علوم تربیتی،

روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲(۴)، ۷۱-۶۰.

۷. هاشمی شیخ‌شبان، اسماعیل. (۱۳۸۰). بررسی رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی، عملکرد

تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان اهواز. پایان‌نامه

دکترای دانشگاه شهید چمران اهواز.

۸. یوسفی، کریم. (۱۳۸۲). رابطه علی بین نگرش‌های مذهبی، خوش‌بینی، سلامت روانی

و سلامت جسمانی در دانشجویان دانشگاه کردستان، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی،

۳(۱)، ۹۸-۱۱۴.

9. Alter, G., & Fourgse, H. (2006). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23(14): 113-131.

10. Augelli, T., & Ingram, D. (1985). Classrooms, coals structures and student motivation, *Jornal of Education Psycology*, 79(4): 406-414.

11. Bailis, D. S., & Chipperfield, J. G. (2012). Hope and optimism. In: Ramachandran VS. *Encyclopedia of Human Behaviour*. 2nd ed. UK: Elsevier, 69(18): 172-188.

12. Capaaydin, Y. (2009). High school student's emotions and emotional regulation during test taking. *Department of educational sciences Middle East technical university Ankara*, 48(17):110-128.

13. Carciofo, R., Song, N., Du, F., Wang, M. M., & Zhang, K. (2017). Metacognitive beliefs mediate the relationship between mind wandering, self-handicapping and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 107(18): 78-87.

14. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *clinical psychology*. Covington, M. U. (1994). *The self-worth theory of*

achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85(1): 5-20.

15. Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations, Optimism about the future and behaviors: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100(16): 6-11.

16. Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 53(14): 57– 64.

17. Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, Cambridge university press.

18. Ferradas, M. M., Freire, C., Nunez, J. C., Pineiro, I., & Rosario, P. (2016). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping, academic optimism and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, In Press, Corrected Proof, Available online.

19. Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26(1): 75-84.

20. Gavric, D., Moscovitch, D. A., Rowa, K., & McCabe, R. E. (2017). Post-event processing in social anxiety disorder: Examining the mediating roles of positive metacognitive beliefs and perceptions of performance. *Behaviors Research and Therapy*, In Press, Accepted Manuscript, Available online.

21. Goldbergh, D & Hileir, R. (1979). Reliability and validity of state metacognitive inventory: potential for assessment. *The Journal of Educational Research*, 86(4): 234-245.

۲۳۸ فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰، تابستان ۱۳۹۷

22. Grass, E. & Tamposon, G. (2007). *The possible selves of optimist and pessimist. Journal of Research in Personality*, 28 (2): 133-41.

23. Guarensphki, R., Durbun, J., Lopamer, F., & Forese, P. (2001). *Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology*, 25(12): 21-37.

24. Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). *Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3): 981 - 991.

25. Hoes, H & Mischel, T. (2008). *The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? Contemporary Educational Psychology*, 22(7): 415-435.

26. Hoes, H., Rodenberg, F., Eimse, T., & Tartre, D. (2006). *The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. Journal of Research in Personality*, 4(6): 1161-1178.

27. Hoes, H & Smith, Z. (2007). *Test anxiety and mathematics anxiety as a function of mediated learning experience and metacognitive skills. Thesis of doctoral philosophy in counselor education, university of Wyoming.*

28. Hoes, H., Tartre, G., & Wolfolk, H. (2013). *The interactive effect of optimism with goal orientation on attention bias. Contemporary Psychology*, 7(2): 41- 50.

29. Jiang, Y., & Kleitman, S. (2017). *Metacognition beliefs and motivation: Links between confidence, self-protection, academic self-handicapping and self-enhancement. Learning and Individual Differences*, 37(14): 222-230

30. Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). *When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. The Australian Educational Researcher*, 35(3): 21-36.

31. Kivimaki, W., Rousele, T., Zheng, J., Roche, U & Forges, E. (2005). *Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. Journal of Personality and Individual Differences*, 42(7): 1301- 1310.

32. Klapp, A. (2016). *The importance of self-regulation and negative emotions for predicting educational outcomes and self-handicapping – Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory and*

33. Langhan, H., Chiahoi, G., Yenghoo, K., Mengshian, F., & Shunghesue, F. (2009). Incorporating self-handicapping and defensive pessimism into a longitudinal of the academic process. <http://self.uws.edu.au>.

34. Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and emotion as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50(15): 275-282.

35. Martin, V. C. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Review*, 96(5): 201-220.

36. McGoeigan, F & Hoei, H. (2006). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 79(14): 406-414.

37. Melli, G., Carraresi, C., Poli, A., & Bailey, R. (2016). The role of metacognitive beliefs in health anxiety. *Personality and Individual Differences*, 89(14): 80-85.

38. Mercola, J. (2002). Optimism may protect against heart disease. *Psychosomatic Medicine*, 82(2):102-111.

39. Midgley, C. (2000). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2): 61-75.

40. Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(5): 389-411.

41. Moses, L.J., & Baird, J.A. (2002). Metacognition. In R.A. Wilson & F.C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

42. O'Connor, R., & Cassidy, F. (2007). Effectiveness of group therapy based on hope therapy approach to increase the life expectancy of women with breast cancer. [dissertation]. Ferdowsi University of Mashhad.

43. Parcze-Steme, K., Glotizer, G., & Otiengen, F. (2010). Incorporating self-handicapping and defensive pessimism into a longitudinal of the academic process. <http://self.uws.edu.au>

44. Peresli, G., & Gutala, F. (1990). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic

۹۴۰
فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۴۰، تابستان ۱۳۹۷

efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(14): 528-535.

45. Rhodwalt, F., Saltzman, K., & Wittmer, R. (1985). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. 18(14): 62-79.

46. Scheier, MF. & Corver, CS. (2001). *Optimism pessimism, and psychological wellbeing*. In E. C. Change (Ed.), *optimism and pessimism: Implications for theory research and practice*. Washington DC: American Psychological Association, 25(4): 189-216.

47. Scheier, MF. & Perkins, GJ. (1983). *Goal-Based Scenarios: A radical look at education*. *Journal of the Learning Sciences*, 3(4): 429-453.

48. Segreshome, G., & Seftom, H. (2005). *Optimistic's effects during a brief stressor*. *Pers Soc Psychol Bull*, 31(1): 111-20.

49. Seligman, MA. & Csikszent, MH. (2000). *Positive psychology: American Psychologist*, 45(19): 55(1).

50. Seligman, ME. (1998). *Positive social science*. *APA Monitor*, 29(1): 2-5.

51. Strassle, CG. Mckee, EA. & Plant, DD. (2000). *Optimism an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely*. *Personality Assessment*, 72(2):190-199.

52. Taiss, M. (1998). *Integration self-worth Motivation Theory and Need Achievement Theory: A Quadripolar Representation of eelf-Handicapping and Defensive Pessimism*, 80(14): 40-57.

53. Trina, R. H. (2002). *Self-handicapping among Comparison of Honors and traditional college students utilization*, Retrived from [www. Google. Com](http://www.Google.Com).

54. Veenman, M. (2008). *Test anxiety and metacognitive skillfulness. Developmental and educational psychology, social and behavioural sciences, university of leiden*, 17(8):225-239.

55. Vimz, B. & pina, w. (2010). *The assessment of emotion regulation: Improving construct validily in research on psychopathology in Yoth*. *Journal of psycholological Behaviour assessment*, published online, 10(1):169-178.

56. Wells, A. (2000). *Emotional disorders and meta-cognition: In motive cognitive therapy*. *Led chichester: wiley and sons*, 20(5):14-25.

۵۷. Wells, A. (2006). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22(14): 165-191.
۵۸. Wells, A., & Cater-Haiten, H. (2004). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(7): 389-411.