

مقایسه‌ی باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب‌شناختی در دانش‌آموزان مبتلا به نشانگان اختلال اضطراب امتحان و عادی

A comparison of the metacognitive beliefs and pathological Worry in students with Test anxiety disorder symptoms and normal students

علی فرهادی^۱، یزدان موحدی^۲، هانیه خرازی نوتاش^۳، آرزو لشنی^۴، رضا محمدزادگان^۵

A. Farhadi, Y. Movahedi, H. Kharazi notash, A. Lashani, R. Mohammadzadegan

پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۹/۳۰

Abstract

چکیده

Objective: Background and aim: Metacognition is a multi-dimensional concept that including knowledge, processes, and strategies for appraisal, monitoring, and control of cognition. The aim of this research was to investigate a comparison of the components of metacognitive beliefs and pathological Worry in students with test anxiety disorder symptoms and normal students.

Method: In this causal comparative study 670 students were selected from high school Students of Tabriz city by using cluster-random sampling and answer to spellberger Anxiety test questioner. Then 100 students with test anxiety disorder were selected and matched with 100 normal student. also they answered demographic questions and the Penn State Worry Questionnaire (PSWQ) as well as Wells and Cartwright metacognitive questionnaire. Data were analyzed with multivariate analysis of variance.

Results: The results showed that there was significant differences between the scores of students with test anxiety and normal students in components of the metacognitive beliefs and pathological Worry ($P < 0.01$).

Conclusion: Metacognitive beliefs are effective factors in student's general health. Also, it is possible to promote students' mental health by changing metacognition beliefs which enhance maladaptive and negative thinking styles and general negative beliefs.

Keywords: Metacognitive beliefs, Pathological Worry, Test Anxiety

هدف: فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است، که دربرگیرنده‌ی دانش، فرایندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت و یا کنترل می‌کنند. هدف این پژوهش بررسی مقایسه‌ی باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب‌شناختی در دانش‌آموزان مبتلا به نشانگان اختلال اضطراب امتحان با دانش‌آموزان عادی بود.

روش: در این مطالعه علی-مقایسه‌ای، تعداد ۶۷۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تبریز به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیل برگر پاسخ دادند. سپس تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز که مبتلا به اختلال اضطراب امتحان بودند انتخاب و با ۱۰۰ دانش‌آموز عادی هم‌تا شدند. همچنین آنها علاوه بر اطلاعات دموگرافیک، به پرسشنامه‌های باورهای فراشناختی ولز و کارترایت، و نگرانی پنسلوانیا پاسخ دادند. داده‌ها با روش تحلیل واریانس چندمتغیره تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین نمرات دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان و عادی در مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب‌شناختی تفاوت معناداری وجود داشت ($P < 0.01$).

نتیجه‌گیری: باورهای فراشناختی عوامل مؤثری در سلامت روانی دانش‌آموزان است؛ و می‌توان با تغییر فراشناخت‌هایی که شیوه تفکر منفی و ناسازگارانه، و همچنین باورهای منفی عمومی را زیاد می‌کنند، سلامت روانی دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

کلیدواژه‌ها: باورهای فراشناختی، نگرانی آسیب‌شناختی و اضطراب امتحان.

1. Lorestan University of Medical Science

2. Ph. D Student of Cognitive Neuroscience, Tabriz University

3. M. A of Clinical Psychology, Tabriz University of Medical Science

4. M. A of Clinical Psychology

5. M. A of General Psychology, Tabriz University

Email: yazdan_movahedi@yahoo.com

۱. استادیار دانشگاه علوم پزشکی لرستان

۲. دانشجوی دکتری تخصصی علوم اعصاب شناختی، دانشگاه تبریز

۳. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه علوم پزشکی تبریز

۴. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی

۵. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تبریز

* نویسنده مسئول:

مقدمه

اضطراب امتحان، یک مشکل مهم آموزشی است که سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو را در سرتاسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد. اضطراب امتحان یک واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است. این هیجان با احساس نوعی از تنش، تشویق و برانگیختگی سیستم عصبی خودکار مشخص می‌شود (مهرابی‌زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹). اضطراب امتحان، سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تأثیر سوء می‌گذارد و به‌عنوان یکی از پدیده‌های فراگیر و مشکل‌ساز میان دانشجویان و دانش‌آموزان می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهینه‌ی آنان به ویژه هنگام ارزشیابی، اثر منفی بگذارد (محمودی عالمی، ۱۳۷۹).

اسپیل برگر^۱ (۱۹۸۰) دو مؤلفه‌ی نگرانی^۲ و هیجان‌پذیری^۳ را برای اضطراب امتحان مطرح می‌کند: مؤلفه‌ی مهم نگرانی و فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بد امتحان دادن، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد می‌شود. مؤلفه‌ی دیگر هیجان‌پذیری است که به واکنش‌های عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند. مدل فرآیند انتقالی اسپیل برگر و واگ^۴ (۱۹۹۵) تئوری جامعی از اضطراب امتحان است که به ادراکات بین فردی، شناخت‌ها، پردازش اطلاعات و مکانیزم‌های بازیابی مربوط می‌شود و تأثیر نگرانی و هیجان‌پذیری را بر عملکرد تحصیلی بررسی می‌کند. طبق این مدل، اضطراب امتحان یک صفت است که در موقعیت‌های ارزیابی برانگیخته می‌شود.

عوامل متعددی می‌توانند در بروز اضطراب امتحان مؤثر باشند. بر مبنای مدل عملکرد اجرایی-خودتنظیمی^۵ ولز (۲۰۰۰)، باورهای فراشناختی مثبت و منفی، از طریق فعال نمودن نشانگان شناختی-توجهی، فرآیند خودتنظیمی را دچار سوگیری نموده و زمینه‌ساز آسیب‌های روان شناختی می‌شود (ولز، ۲۰۰۰). نشخوار فکری مؤلفه‌ی شناختی افسردگی و نگرانی مؤلفه‌ی شناختی اضطراب است (دیوی^۶ و ولز، ۲۰۰۶؛ ولز، ۲۰۱۰). نگرانی به‌عنوان زنجیره‌ای از افکار و تصورات توصیف می‌شود که به طور منفی، بر عواطف اثر می‌گذارد و به‌طور نسبی غیرقابل کنترل است. همچنین عوامل فراشناختی با نگرانی مرضی در بزرگسالان دارای اختلالات اضطرابی، مرتبط است (الیس و هادسن^۷، ۲۰۱۰). در این دیدگاه فراشناخت به‌عنوان عاملی در نظر گرفته می‌شود که در صورت فعال شدن، زمینه‌ساز مشکلات روان شناختی می‌شود و بر عملکرد فرد، اثری تخریبی دارد.

1. Spielberger
2. worry
3. emotionality
4. Vagg
5. Executive Performance of self-regulation
6. Davey
7. Ellis & Hadson

باورهای مثبت و منفی درباره نگرانی با تصمیم‌گیری به صورت تکانشوری و اجتناب در موقعیت حل مسئله و اختلال اضطراب و افسردگی رابطه مثبت دارد (یاریس^۸، ۲۰۱۰؛ اسپادا^۹، جورجیو^{۱۰} و ولز، ۲۰۱۰). با در نظر گرفتن مفهوم سازی‌های متفاوت از فراشناخت و پژوهش‌های صورت گرفته درباره نقش فراشناخت با توانایی‌های شناختی و آسیب‌های روان‌شناختی می‌توان گفت که فراشناخت سازه‌ای است که هم با توانایی‌های شناختی رابطه دارد و هم می‌تواند زمینه‌ساز اختلال‌های روان‌شناختی شود. پس فراشناخت یکی از فرآیندهای عالی شناختی است که بر عملکرد فرد اثرات متفاوتی دارد.

از سویی، یکی از عوامل مؤثر در اختلالات اضطرابی، سازه شناختی نگرانی است. نگرانی فرآیندی شناختی است که با افکار مداوم و تکراری در مورد دلواپسی‌های شخصی از یک سو و مشکل در پایان دادن به این زنجیره افکار، از سوی دیگر، اشاره دارد. به بیان دیگر، نگرانی موجب ادامه یافتن نگرانی است، که به طور برجسته ماهیت کلامی و انتزاعی داشته و با شک و تردید همراه است (جونگ میر^۴، بک^۵ و رید^۶، ۲۰۰۹). برکوویک^۷، رابینسون^۸، پروزینسکی^۹ و دی پری^{۱۰} (۱۹۸۳) نگرانی را زنجیره‌ای از افکار و تصوراتی انباشته از عاطفه منفی و نسبتاً کنترل‌ناپذیر تعریف می‌کنند، که در حقیقت تلاشی است برای حل مسأله روانی در مورد موضوعی که پیامدش نامعلوم، اما منفی است. به عقیده برکوویک، رای^{۱۱} و استوبر^{۱۲} (۱۹۹۸) نگرانی به دو دسته تقسیم می‌شود: نگرانی بهنجار و نگرانی آسیب‌شناختی (به نقل از کوین، اویمت، سیدز و دوزویس^{۱۳}، ۲۰۰۸). نگرانی آسیب‌شناختی بر مبنای فراوانی، شدت و مدت نگرانی، توانایی در کنترل آن و تداخل در کارکرد افراد، از نگرانی بهنجار متمایز می‌شود (ریق و آندرسون^{۱۴}، ۲۰۰۴). به بیان دیگر، هنگامی نگرانی جنبه‌ی آسیب‌شناختی به خود می‌گیرد که مزمن، افراطی و کنترل‌ناپذیر باشد و به از بین رفتن لذت زندگی فرد منجر شود (کوین و همکاران، ۲۰۰۸). نگرانی به‌عنوان یک راهبرد کاهنده اضطراب، از طریق تجسم‌های اضطراب‌برانگیز به گزاره‌های کلامی مانع دسترسی فرد به خاطرات آسیب‌زا به شکل تصورات می‌گردد. بارلو^{۱۵} (۲۰۰۲) نگرانی را نشانگر نوعی تلاش برای حل مسأله به شکل فعالیت ذهنی بر روی موضوعی می‌داند که احتمالاً با عواقب منفی همراه است.

-
8. Yaris
 9. Spada
 10. Georgiou
 1. Jong-Meyer
 2. Beck
 3. Riede
 4. Berkovec
 5. Robinson
 6. Pruzinsky
 7. Depree
 8. Raey
 9. Stober
 10. Covin, Ouimet, Seeds & Dozois
 11. Rygh & Anderson
 12. Barlow

در بیشتر مدل‌های شناختی- رفتاری درباره‌ی نگرانی، تأکید بر روی جنبه محتوایی شناخت‌ها می‌باشد و کمتر به این مسأله توجه شده است که فرآیندهای کنترل‌کننده نظام پردازش اطلاعات و باورهای فرد درباره این نظام چه نقشی را می‌توانند در ایجاد نگرانی آسیب‌شناختی داشته باشند. این مسأله به طور ویژه در نظریه فراشناختی اختلالات اضطرابی (ولز^۱، ۱۹۹۵) به طور جامع مورد بحث قرار گرفته است.

در این راستا، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که باورهای فراشناختی مثبت و منفی با آمادگی فرد در برابر نگرانی، رابطه مثبت دارد (کاترایت-هاتون^۲ و ولز، ۱۹۹۷؛ ولز و پاپاجورجیو^۳، ۱۹۹۵). باورهای فراشناختی و نگرانی با اختلال اضطراب امتحان و اضطراب حالت نیز رابطه دارند (ولز و کارتر^۴، ۲۰۰۱؛ ولز، ۲۰۰۵؛ تان^۵، مولدینگ^۶، ندجکویچ^۷ و ریس^۸، ۲۰۱۰؛ اسپادا، جیورجیو و ولز، ۲۰۱۰؛ کاپلان^۹، ۲۰۰۸؛ راسیز^{۱۰} و ولز، ۲۰۰۸). متیوز، هیلی یارد و کامپیل^{۱۱} (۱۹۹۹) در پژوهشی ارتباط باورهای فراشناختی را با تنش، نگرانی، تفکر نامربوط به امتحان و علائم بدنی همراه با اضطراب امتحان نشان دادند. همچنین، سه مؤلفه‌ی فراشناختی خودآگاهی شناختی، باورهای مثبت در مورد نگرانی و باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار با اضطراب امتحان مرتبط بودند. آنها همچنین نشان دادند افرادی که توانش شناختی پایینی دارند نسبت به اضطراب امتحان آسیب پذیرترند. اورسون، اسمدلاکا و توبیاس^{۱۲} (۱۹۹۴) در پژوهشی نشان دادند که فراشناخت و اضطراب امتحان با موفقیت تحصیلی رابطه‌ی معنی‌داری دارند. تید، آندرسون و تریالت^{۱۳} (۲۰۰۳)، کیت و فرز^{۱۴} (۲۰۰۵) و دیویس و لیساکر^{۱۵} (۲۰۰۵) باورهای فراشناختی مختل را در افراد مبتلا به اضطراب امتحان گزارش کردند. استوبر و ایزر^{۱۶} (۲۰۰۲) نیز بین اضطراب امتحان و فرحافظه‌ی ۵۶ دانشجو رابطه نشان دادند. با توجه به نقش متغیرهای روان‌شناختی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان و یافته‌هایی که بعضی مواقع متناقض است، انجام این پژوهش مهم و ضروری می‌باشد. با توجه به مباحث صورت گرفته پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی اضطراب امتحان و نگرانی آسیب‌شناختی در دانش‌آموزان مبتلا به نشانگان اختلال اضطراب امتحان و عادی انجام گرفت.

-
13. Wells
 1. Cart-wright, Hatton
 2. Papageorgiou
 3. Carter
 4. Tan
 5. Moulding
 6. Nedeljkovic
 7. Kyrios
 8. Kaplan
 9. Roussis
 10. Matthews, Hillyard & Campell
 11. Everson, Smodlaka & Tobias
 12. Thiede, Anderson & Thriault
 13. Keieth & Frese
 14. Davis & Lysaker
 15. Stober & Esser

روش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود، که در آن مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب شناختی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان و عادی با هم مقایسه شدند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می‌دهند. نمونه‌ی این پژوهش شامل ۱۰۰ دانش‌آموز دارای اضطراب امتحان بالا و ۱۰۰ دانش‌آموز عادی بود که به‌صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند:

ابتدا فهرست مدارس دبیرستانی شهر تبریز به‌طور مجزا تهیه و پس از انتخاب ۷ مدرسه به صورت تصادفی، مجدداً به‌صورت تصادفی از هر مدرسه ۱۰۰ دانش‌آموز انتخاب گردید، و پس از توضیح اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی‌ها، پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیل برگر در اختیار آنان قرار داده شد که ۳۰ تا از پرسشنامه‌ها به خاطر مخدوش بودن کنار گذاشته شدند و در مجموع ۶۷۰ دانش‌آموز به پرسشنامه اضطراب امتحان پاسخ دادند. پس از تکمیل پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان، ۱۰۰ دانش‌آموز که بر اساس نقطه برش مقیاس مبتلا به اضطراب امتحان بودند و ۱۰۰ دانش‌آموز عادی شناسایی شدند، که مجدداً به آنان مراجعه نموده و پرسشنامه اطلاعات جمعیت‌شناختی، پرسشنامه باورهای فراشناختی و پرسشنامه نگرانی آسیب‌شناختی در اختیار آنان قرار داده شد. معیار ورود به پژوهش این بود که دانش‌آموز بیماری خاص روان‌شناختی یا پزشکی نداشته باشد، در غیر این صورت از پژوهش کنار گذاشته می‌شدند.

ابزار

الف) مقیاس باورهای فراشناختی: مقیاس فراشناخت ساخته ولز و کارت رایت هاتون (۲۰۰۴) است. یک مقیاس ۳۰ گویه‌ای خودگزارشی است که باورهای افراد را درباره‌ی تفکرشان می‌سنجد و شامل پنج مؤلفه باور مثبت درباره نگرانی، باور منفی درباره نیاز به کنترل فکر، اطمینان شناختی، خودآگاهی شناختی و باور منفی درباره کنترل‌ناپذیری می‌باشد. در ایران شیرین‌زاده دستگیری (۱۳۸۵) ضریب همسانی درونی آن را به کمک ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱، و برای خرده مقیاس‌های آن در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ و پایایی بازآزمایی این آزمون را در فاصله زمانی چهار هفته برای کل مقیاس ۰/۷۳ و برای خرده مقیاس‌های آن در دامنه ۰/۵۹ تا ۰/۸۳ گزارش کرده است.

ب) مقیاس نگرانی آسیب شناختی: یک مقیاس خودسنجی برای ارزیابی صفت نگرانی مرضی عمده است. این مقیاس ۱۶ ماده‌ای است و از تحلیل مواد ۱۶۱ آیتم به وجود آمده و دارای ثبات درونی بالا و پایایی مطلوبی است. نمره‌گذاری متشکل از یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است و دامنه نمرات

بین ۱۶ تا ۸۰ می باشد. پایایی آزمون به روش همسانی درونی ۰/۸۶ و به روش بازآزمایی با چهار هفته فاصله ۰/۷۷ گزارش شده است. اعتبار همزمان آزمون با آزمون اضطراب بک مطلوب گزارش شده است ($r=0/49$) (شیرین‌زاده دستگیری، ۱۳۸۵).

ج) مقیاس اضطراب امتحان: در این پژوهش برای سنجش اضطراب امتحان از پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیل برگر (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان شامل دو خرده آزمون نگرانی و هیجان پذیری است که تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را در اضطراب امتحان می‌سنجد. این پرسشنامه خود گزارشی است و هر آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای به هر ماده پاسخ می‌گویند. این گزینه‌ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی همسانی درونی، تصنیف و بازآزمایی این پرسشنامه در پژوهشی که ابوالقاسمی (۱۳۸۱) در اهواز انجام داد، به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۹۰ گزارش شده است. ضریب همبستگی پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان با خرده آزمون‌های بازدارنده ($r=0/40$) و تسهیل‌کننده ($r=0/67$) اضطراب امتحان و تعریف سازه ($r=0/47$) معنی‌دار ($P < 0/01$) می‌باشد (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴).

روش اجرا: برای اجرای پژوهش حاضر ابتدا پس از اخذ مجوزهای لازم، پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان توزیع شد.

یافته‌ها

برای به دست آوردن میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش از آمار توصیفی و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن در جداول زیر نشان داده شده‌اند.

جدول ۱: آمارهای توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) مربوط به افراد مبتلا به نشانگان اختلال اضطراب امتحان و عادی

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	مؤلفه	آزمودنی‌ها
۱۰۰	۲/۱۹	۱۴/۹۶	باور مثبت درباره	اضطراب امتحان
۱۰۰	۲/۷۸	۱۱/۴۱	نگرانی	عادی
۱۰۰	۳/۰۸	۱۸/۴۲	باور منفی درباره	اضطراب امتحان
۱۰۰	۳/۶۰	۱۴/۷۳	نیاز به کنترل افکار	عادی
۱۰۰	۲/۹۱	۱۵/۲۲	اطمینان شناختی	اضطراب امتحان
۱۰۰	۴/۰۷	۱۲/۳۲		عادی
۱۰۰	۳/۰۶	۱۹/۸۹	خودآگاهی	اضطراب امتحان
۱۰۰	۳/۴۳	۱۶/۲۳	شناختی	عادی
۱۰۰	۳/۱۱	۱۶/۸۷	باور منفی درباره	اضطراب امتحان
۱۰۰	۴/۰۰	۱۴/۳۴	کنترل ناپذیری	عادی
۱۰۰	۷/۵۷	۸۶/۳۶	باورهای	اضطراب امتحان
۱۰۰	۱۰/۷۰	۷۰/۰۳	فراشناختی	عادی
۱۰۰	۸/۰۷	۵۳/۹۴	نگرانی آسیب	اضطراب امتحان
۱۰۰	۷/۵۰	۴۵/۹۷	شناختی	عادی

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چندمتغیری، پیش فرض همگنی واریانس با آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نتایج، پیش فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای مورد بررسی هر دو گروه تأیید شد. این آزمون برای هیچ کدام از متغیرها معنی‌دار نبود. همچنین برای بررسی فرض همگنی کوواریانس‌ها از آزمون ام باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که تفاوت کوواریانس‌ها معنی‌دار نیست و در نتیجه پیش فرض همگنی کوواریانس‌ها برقرار است.

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان مبتلا به نشانگان اختلال اضطراب امتحان و عادی حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

نام آزمون	ارزش	F	P
اثر پیلایی	۰/۵۴۲	۳۸/۰۶	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۴۵۸	۳۸/۰۶	۰/۰۰۱
اثر هلتنینگ	۱/۱۸	۳۸/۰۶	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه‌ی خطا	۱/۱۸	۳۸/۰۶	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بین دو گروه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان و عادی در باور مثبت درباره نگرانی، باورمنفی درباره نیاز به کنترل افکار، اطمینان شناختی، خودآگاهی شناختی، باورمنفی درباره‌ی کنترل‌ناپذیری و باورهای فراشناختی و همچنین نگرانی آسیب‌شناختی تفاوت مشاهده می‌شود.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره دانشجویان با هدف تعیین تفاوت بین دو گروه در متغیرها

منبع پراکندگی	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
گروه	باور مثبت درباره نگرانی	۶۳۰/۱۱۲	۱	۶۳۰/۱۱۲	۱۰۹/۶۳	۰/۰۰۱
	باورمنفی درباره نیازه کنترل افکار	۶۸۰/۸۰	۱	۶۸۰/۸۰	۶۰/۵۰	۰/۰۰۱
	اطمینان شناختی	۴۲۰/۵۰	۱	۴۲۰/۵۰	۳۳/۴۷	۰/۰۰۱
	خودآگاهی شناختی	۶۶۹/۷۸	۱	۶۶۹/۷۸	۶۳/۲۲	۰/۰۰۱
	باورمنفی درباره کنترل‌ناپذیری	۳۲۰/۰۴	۱	۳۲۰/۰۴	۲۴/۸۷	۰/۰۰۱
	باورهای فراشناختی	۳۱۷۶/۰۴	۱	۳۱۷۶/۰۴	۱۵۵/۰۱	۰/۰۰۱
	نگرانی	۱۳۳۳۳/۴۴	۱	۱۳۳۳۳/۴۴	۵۱/۹۰	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب شناختی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان و عادی بود. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان از باورهای فراشناختی مختل‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند. این نتیجه با یافته‌های متیوز و همکاران (۱۹۹۹) اورسون و همکاران (۱۹۹۴) تید و همکاران (۲۰۰۳) کیت و فرز (۲۰۰۵) دیویس و لیساکر (۲۰۰۵) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت

که طبق مدل عملکرد اجرایی- خودتنظیمی ولز (۲۰۰۰) این مؤلفه‌ها باعث فعال شدن نشانگان شناختی- توجهی می‌شوند. بنابراین، فرآیند خود تنظیمی را دچار سوگیری نموده و زمینه ساز پردازش نگرانی و به وجود آمدن فرا نگرانی می‌شود. فعال شدن فرا نگرانی، نظارت مداوم بر تهدید و به کار گیری راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار را به دنبال دارد، که نتیجه چنین فرآیندی، بروز اختلالات اضطرابی خواهد بود. از طرف دیگر، مؤلفه خودبازبینی بازدارنده نگرانی می‌باشد. بر مبنای مدل عملکرد اجرایی- خودتنظیمی و نقش نشانگان شناختی- توجهی در شکل گیری آسیب‌های روان شناختی می‌توان گفت: خودبازبینی از فعالیت نشانگان شناختی- توجهی، جلوگیری می‌نماید. در فرآیند خودبازبینی، فرد سبک تفکر خود را مورد بازبینی قرار داده و افکار خود را ارزیابی می‌نماید. در نتیجه افکار آسیب‌زا، اصلاح شده و به تولید یک دانش سازگار منجر خواهند شد. دلیل این ادعا، ارتباط مثبت خودبازبینی و سایر مؤلفه‌های حالت فراشناختی با خود تنظیمی است (آرتینو^۱، ۲۰۰۸؛ نوس^۲، ۲۰۰۸). بنابراین می‌توان گفت تقویت فراشناخت منجر به شکل‌گیری سبک تفکر فراشناختی می‌شود. سبک تفکر فراشناختی، قابلیت‌های شناختی و عملکرد فرد را تقویت نموده و از آسیب‌های روان شناختی پیشگیری می‌نماید. و به بیان دیگر می‌توان گفت حالت فراشناختی دارای نقش بازدارنده در فرآیند نگرانی است. بر عکس چنانچه باورهای فراشناختی معطوف به نگرانی افزایش یابد، منجر به شکل‌گیری سبک تفکر عینی شده و بروز آسیب‌های روان شناختی را به دنبال خواهد داشت. در تبیین این امر می‌توان گفت که باورهای فراشناختی، عواملی زیربنایی هستند که در تحول و پایداری پریشانی روانشناختی به ویژه اضطراب امتحان درگیر هستند و می‌توانند شواهدی برای تأثیر باورهای فراشناختی بر اضطراب امتحان فراهم نمایند. به علاوه، می‌توان بیان کرد که باورهای فراشناختی به عنوان عاملی برای تشدید اضطراب امتحان می‌باشند. باورهای فراشناختی و عدم توانایی مقابله با اضطراب امتحان باعث می‌شود فرد در فضایی استرس آمیز نتواند از استعدادهای خود به خوبی استفاده نماید و بهزیستی فرد مختل می‌شود.

1. Artino
2. Knouse

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان از نگرانی آسیب‌شناختی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند. این نتیجه با یافته‌های پژوهشی دیگر هم خوانی دارد (کاترایت- هاتون و ولز، ۱۹۹۷؛ ولز و پاپاجورجیو، ۱۹۹۵؛ متیوز، هیلی، وارد و کامپبل، ۱۹۹۹). در تبیین این یافته‌ها می‌توان اظهار داشت، طبق مدل فراشناختی اختلالات هیجانی (ولز، ۲۰۰۰) به جای اینکه نگرانی را یک نشانه محض اضطراب در نظر بگیرد، تأکید شده است که افراد باورهای مثبتی را در ارتباط با کارآیی نگرانی در کمک به مقابله پرورش می‌دهند. سپس به واسطه فعال‌شدن باورهای فراشناختی مبتنی بر غیرقابل‌کنترل بودن و خطر، نوعی دیگری از نگرانی تحت عنوان فرانگرانی در آنها شکل می‌گیرد. فرانگرانی موجب برانگیختن واکنش‌های جسمانی اضطراب، به راه انداختن رفتارهایی برای اجتناب از موقعیت‌های تهدید آمیز و راهبردهایی برای کنترل فکر می‌گردد. در نتیجه عدم مورد چالش قرار گرفتن باورهای کنترل‌ناپذیری و خطر و نیز عدم مواجهه با شواهد اخلاقی که ثابت می‌کنند نگرانی قابل کنترل، بدون صدمه و غیرمداوم است، نگرانی در چنین افرادی پایدار باقی می‌ماند (دیوی و ولز، ۲۰۰۶).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بیان می‌کنند که افراد مبتلا به اختلال اضطراب امتحان، باورهای فراشناختی مختل‌تری دارند و نگرانی خود را در مورد نگرانی بیشتر و در مورد موفقیت کمتر برآورد می‌کنند. همچنین، باورهای فراشناختی منجر به افزایش نگرانی آسیب‌شناختی در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان می‌شود. بنابراین، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند برای پیش‌گیری از نگرانی آسیب‌شناختی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان حائز اهمیت باشد.

پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به مطالعه‌ی باورهای فراشناختی و نگرانی آسیب‌شناختی در سایر اختلالات دانش‌آموزان پرداخته شود. یافته‌های پژوهش حاضر را باید به دیده‌ی احتیاط نگریست. این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه‌های خودگزارشی بوده و امکان استفاده از مصاحبه بالینی مقدور نبوده است. همچنین، پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان انجام شده است و به همین دلیل باید از تعمیم این یافته‌ها به سایر دانش‌آموزان اجتناب گردد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۱)؛ اثربخشی دو روش درمانی آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس و حساسیت-زدایی منظم در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دوم دبیرستان شهرستان اهواز. مجله‌ی روان‌شناسی ۸(۳): ۵۹-۵۰.
- ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد (۱۳۸۴)؛ *آزمونهای روانشناختی*. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- شیرین‌زاده دستگیری، صمد (۱۳۸۵)؛ مقایسه باورهای فراشناختی و مسئولیت‌پذیری در بیماران دچار اختلال وسواسی-اجباری، اضطراب منتشر و افراد بهنجار. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شیراز.
- محمودی‌عالمی، قهرمان (۱۳۷۹)؛ بررسی تأثیر قاطعیت درمانی بر میزان اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های دولتی شهرستان قائم شهر سال (۱۳۷۸)؛ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۹)؛ بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان بر رابطه‌ی خودکارآمدی و جایگاه مهار آن با توجه به متغیر هوش. مجله علوم تربیتی و روانشناسی. سال هفتم، دوره سوم، شماره ۱ و ۲: ۷۲-۵۵.
- Artino, Jr. A. R. (2008). *Learning online: understanding academic success from a self-Regulated learning perspective*, Unpublished Doctoral Dissertation, Connecticut University.
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. (2nd Ed). New York: Guilford Press.
- Borkovec, T. D., & Roemer, L. (1995). Perceived functions of worry among generalized anxiety disorder subjects: Distraction from more emotionally distressing topics? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26, 25-30.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9-16.
- Cartwright . Hatton, S. , & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The metacognitions questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*. 11: 279 . 315.
- Covin, R., Ouimet, A. J., Seeds, P. M., & Dozois, D. J. A. (2008). A meta-analysis of CBT for pathological worry among clients with GAD. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 108-116.
- Davey, G. L. , & Wells, A. (2006). *worry and its psychological disorders*. John Wiley & Sons, Ltd, England.. Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Jhon Wiley & Sons. LTD.
- Davis, W., & Lysaker, L., (2005). Cognitive behavioral therapy and functional and meta-cognitive outcomes in schizophrenia: A single case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12 (4), 468-478.
- Ellis, D. M. , & Hudson, J. L. (2010). The metacognitive model of generalization anxiety disorder in children and adolescents, *Clin Child Fam Psycho Rev*, 13: 151-163.

- Everson, H.T., Smolaka, I. & Tobias, S. (1994). Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: A cognitive analysis. *Anxiety, Stress, and Coping*, 7 (1), 85-96.
- Jong-Meyer, R. D., Beck, B., & Riede, K. (2009). Relationships between rumination, worry, intolerance of uncertainty and meta-cognitive beliefs. *Personality and Individual Differences*, 46, 547-551.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation and selfregulated learning: What the purpose? *Educational Psychology Review*, 20, 477-484.
- Keieth, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion Control and Meta-cognition as Mediators of Performance Effects. *Journal of Applied Psychology*, 90, 677-691.
- Knouse, L. E. (2008). *AD/HD, Meta memory, and Self- Regulation in context*, unpublished Doctoral Dissertation, faculty of The Graduate school, Greensboro University.
- Matthews, G., Hillyard, E.J., & Campell , S.E. (1999). Meta-cognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 111-126.
- Roussis, p. , & wells, A. (2008). Psychological factors predicting stress symptoms. Metacognition, *Thought control and varieties of worry, Anxiety, Stress & Coping*, 21 (3), 213- 225.
- Rygh, J. L., & Anderson, W. C. (2004). *Treating generalized anxiety disorder: Evidence-based, tools and techniques*. New York: Guilford Press.
- Spada, M. M. , Georgiou, G. A. , & Wells, A. (2010). The relationship among metacognition, attention al control, and state anxiety. *Cognitive Behavior Therapy*, 39 (1), 64 . 71.
- Spielberger, C.D. (1980). *Preliminary Professional Manual for the Test Anxiety Inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C.D., & Vagg, P.R. (1995). *Book: Test anxiety: Theory, assessment and treatment*, Washangton DC, US: Taylor and Francis.
- Stober, J., & Esser, K. (2002). Effective of emotive- rational therapy in treatment of test anxiety. *Journal of Rational- Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 20(5), 465- 479.
- Tan,s. Moulding, R. , Nedeljkovic, M. , & Kyrios, M. (2010). Metacognitive, Cognitive and Developmental predictors of Generalized Anxiety disorder symptoms, *Clinical Psychologist*, 14 (3), 84- 89.
- Thiede, K.W., Anderson, M, A., & Thrriault, D. (2003). Accuracy of meta-cognitive monitoring affects of learning of text. *Journal of Educational Psychology Association*, 95(1), 66-73.
- Wells, A. (1995). *Metacognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder*. Behavioral and cognitive psychotherapy. 23: 301-320.
- Wells, A. (2005). The metacognitive model of G. A. D: Assessment of meta-worry and Relationship with DSM-IV Generalized Anxiety Disorder, *Cognitive therapy and Research*, 29 (1), 107-121
- Wells, A. (2010). Metacognitive Therapy for anxiety and depression Cognitive behavioral therapy *book reviews*, 6 (1): 1-4.

-
- Wells, A. , & Carter, K. (2010). Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Metacognition and worry in GAD, panic disorder, Social phobia, depression and non-patients. *Behavioral therapy*. 32: 85-102
 - Wells, A. , & Papageorgiou, C. (1995). *Worry and the incubation of intrusive images following stress*. *Behavioral Research and therapy*. 33: 579-583.
 - Wells, A. , & Certwright-Hatton, S. (2004). A short form of metacognition questionnaire. *Behaviour Research and therapy*, 42(40): 385-396.
 - Yaris, S. (2010). The mediating role of Meta Cognition on the relationship among depression / Anxiety/ Negative impact of life experiences and smoking dependence. *Unpublished, M. S Dissertation*.