

The Relationship between Meta Cognitive Beliefs and Students' Test Anxiety Coping Styles, Given the Role of Ambivalent Attachment

Fahimeh Ghahvehchi, Ali Fathi-Ashtiani,
Parviz Azadfallah

پذیرش نهایی: ۹۲/۲/۳۱

پذیرش اولیه: ۹۲/۲/۱۴

تاریخ دریافت: ۹۱/۴/۴

رابطه‌ی باورهای فراشناختی و سبک‌های مقابله با اضطراب امتحان دانش‌آموزان با توجه به نقش دلبستگی دوسوگرا

فهیمة قهوه چی^۱، علی فتحی آشتیانی^۲، پرویز آزاد فلاح^۳

Abstract

This study was conducted to examine the relationship between meta cognitive beliefs and female students' test anxiety coping styles by considering the role of ambivalent attachment. In a correlative study, 202 female students in the third grade of Yazd's middle school were selected by random cluster sampling and then completed the Spielberger Anxiety questionnaire, Meta cognitive Beliefs Questionnaire and Collins and Raid attachment questionnaire. Pearson's correlation test and regression analysis were used to analyze the data. The present study showed that there was a positive relationship between test anxiety and cognitive beliefs, avoidant coping style, emotional-based coping style and ambivalent attachment. Also there was direct and significant relationship between meta cognitive beliefs and avoidant coping style, issue-oriented copying style, emotional-based coping style and ambivalent attachment. Emotional coping styles were also positively and significantly oriented with ambivalent attachment. Results of the step by step regression analysis showed that meta cognitive beliefs explained 27% of the variance the test anxiety by themselves, while the coping style along with meta cognitive beliefs explained approximately 32% of the variance of test anxiety and if ambivalent attachment added to meta cognitive beliefs and coping style, 34% of the variance of test anxiety can be explained approximately. Due to the effectiveness of the proper use of coping styles in dealing with the test anxiety, the necessary trainings in this area can prevent the students from being challenged by the test anxiety which could have many negative effects on their performance. Also parents as those having a role in the formation of their children's attachment should undergo necessary training.

Keywords: Meta Cognitive Beliefs, Coping Style, Test Anxiety, Ambivalent Attachment.

چکیده

این مطالعه با هدف تعیین رابطه باورهای فراشناختی و سبک‌های مقابله با اضطراب امتحان با توجه به نقش دلبستگی دو سوگرای دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. در یک مطالعه از نوع همبستگی، ۲۰۲ دانش‌آموز مقطع سوم راهنمایی شهر یزد به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر، پرسشنامه باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله (CISS)، دلبستگی کولینز و رید را تکمیل کردند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج مطالعه حاضر نشان داد اضطراب امتحان با باورهای فراشناختی، سبک مقابله اجتنابی و هیجان‌مدار و دلبستگی دو سوگرا همبستگی مثبت و معنادار دارد. همچنین بین باورهای فراشناختی با سبک‌های مقابله اجتنابی، مسأله‌مدار، هیجان‌مدار و دلبستگی دو سوگرا رابطه مستقیم و معنادار به دست آمد. از طرفی همبستگی سبک‌های مقابله هیجان‌مدار با دلبستگی دو سوگرا مثبت و معنادار بود. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نیز نشان داد متغیر باورهای فراشناختی به تنهایی ۲۷ درصد واریانس اضطراب امتحان را تبیین کرد. در حالی که متغیر سبک مقابله به همراه باورهای فراشناختی تقریباً ۳۲ درصد از واریانس اضطراب امتحان و در صورتی که دلبستگی دوسوگرا به دو متغیر باورفراشناختی و سبک مقابله اضافه گردد تقریباً ۳۴ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کنند. با توجه به تأثیری که استفاده مناسب از سبک‌های مقابله در رویارویی با اضطراب ناشی از امتحان دارد، می‌توان با آموزش‌های لازم در این حوزه مانع از در چالش قرار گرفتن بسیاری از دانش‌آموزان با پدیده اضطراب امتحان که تأثیر منفی زیادی در کاهش عملکرد تحصیلی دارد شد. همچنین لازم است والدین به عنوان کسانی که در شکل‌گیری دلبستگی کودکان نقش دارند نیز تحت آموزش‌های لازم قرار بگیرند.

کلیدواژه‌ها: باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله، اضطراب امتحان، دلبستگی دوسوگرا.

۱. (نویسنده مسئول)، کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس، f.ghahvehchi@gmail.com

۲. استاد دانشگاه علوم پزشکی بقیه ا...، مرکز تحقیقات علوم رفتاری

۳. دانشیار دانشگاه تربیت مدرس تهران



مقدمه

است که شناخت را ارزیابی، تنظیم و کنترل می‌کند (ولز، ۲۰۰۰). نظریه‌ی کارکرد انحصاری خودتنظیمی (S-REF^۱: ولز و ماتیوز، ۱۹۹۴) عوامل چندگانه‌ی فراشناختی را به عنوان مؤلفه‌های کنترل کننده پردازش اطلاعات که رشد و دوام اختلالات روانشناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در نظر می‌گیرد. این تئوری گسترش و درمان بیماری‌هایی نظیر اختلال اضطرابی تعمیم یافته، هراس اجتماعی، وسواس‌های فکری، PTSD، و افسردگی را تحت تأثیر قرار داده است (ولز، ۲۰۰۰؛ ولز و سمبی، ۲۰۰۴). CAS^۲ از دانش فراشناختی افراد حاصل می‌شود، به طوری که در موقعیت‌های مشکل‌زا و فرایندهای سائقی (جلسه امتحان) فعال می‌شوند (ماتیوز و ولز، ۲۰۰۴). دانش فراشناختی به باورها و نظریاتی که افراد در مورد حالت‌های شناختی و هیجانی خودشان دارند (شکست در امتحان) اشاره می‌کند (ماسز و بیرد، ۲۰۰۲). از این رو باورهای فراشناختی از طریق دو مؤلفه‌ی CAS و S-REF در موقعیت‌های ارزیابی از قبیل امتحان، نقش خود را ایفا می‌کنند. بنابراین باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان ارتباط دارد. یافته‌ها نشان داده‌اند باورهای فراشناختی با تنش، نگرانی، تفکر نامربوط به امتحان و علائم بدنی همراه با اضطراب امتحان مرتبط‌اند. همچنین سه مؤلفه‌ی فراشناختی شامل خودآگاهی شناختی، باورهای مثبت در مورد نگرانی و باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار، با اضطراب امتحان مرتبط بودند (ماتیوز و همکاران، ۱۹۹۹). اسپادا و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی نقش واسطه‌ای فراشناخت بر اضطراب در مطالعه پرداختند، نتایج نشان داده است فراشناخت و اضطراب امتحان با یکدیگر همبستگی مثبت و معناداری دارند (اسکیتا، ۲۰۰۲). همچنین تید و همکاران، ۲۰۰۳؛ کیت و همکاران، ۲۰۰۵؛ استوبر و همکاران، ۲۰۰۲ بین باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان رابطه‌ی معناداری به دست آوردند. دانش‌آموزان به عنوان گروهی از افراد، به دلایل مختلف در طول تحصیل خود درجاتی از اضطراب

اضطراب امتحان به اضطراب ناشی از نگرانی مربوط به پیامدهای منفی یا ضعیف در امتحان اطلاق می‌گردد (زیدنر و متیو، ۲۰۰۵). دانستن تجربیات هیجانی دانش‌آموزان در طول امتحان، به دلیل اثرات زبان بار در عملکرد و موفقیت‌های تحصیلی و به طور کلی بهزیستی روانشناختی، همواره از نگرانی‌های محققان و مشاوران بوده است. اضطراب امتحان یکی از هیجان‌های وابسته به موقعیت ارزیابی است (پوتوان و همکاران، ۲۰۱۰) و به تفاوت‌های فردی در گستره‌ای که فرد ارزیابی‌هایش را تهدید آور می‌شمارد، اشاره می‌کند. اضطراب امتحان به حس منفی، نگرانی، برانگیختگی روانشناختی و رفتارهای همراه با نگرانی در مورد شایستگی در امتحان اشاره می‌کند (زیدنر و همکاران، ۲۰۰۵). گرچه اضطراب امتحان امری تازه نیست، اما سابقه‌ی انجام پژوهش‌های تجربی و میدانی در این باره به چند دهه‌ی اخیر باز می‌گردد. مطالعات انجام شده میزان شیوع اضطراب امتحان را ۱۰ الی ۳۰ درصد و در ایران ۱۷.۲ درصد گزارش کرده‌اند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۱). برخی پژوهشگران معتقدند میزان همه‌گیری اضطراب امتحان در دختران بیش از پسران است (خسروی و همکاران، ۱۳۸۷؛ ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). اسپیلبرگر (۱۹۸۰) دو مؤلفه‌ی نگرانی و هیجان‌پذیری را برای اضطراب امتحان مطرح می‌کند: مؤلفه‌ی نگرانی، فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره‌ی 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، آشفتگی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند.

فراشناخت یکی از متغیرهایی است که در جریان اضطراب امتحان مختل می‌گردد (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۸). فراشناخت تحت عنوان شناخت در مورد شناخت تعریف شده است. یک مفهوم چند بعدی است که شامل دانش، فرایندها و راهبردهایی

^۱ Self-Regulatory Executive Function(S-REF)

^۲ Cognitive attentional syndrome



افسردگی و اضطراب رابطه‌ی معناداری یافت شد. به عبارت دیگر دل‌بستگی یک فرایند دو سویه از ارتباط هیجانی می‌باشد که اگر این فرایند گسیخته وار باشد، ممکن است فرد را در تشکیل مبنای ایمنی که لازمه‌ی بهداشت روانی در دوران بزرگسالی است، با شکست مواجه کند (هین شاو و همکاران، ۱۹۹۹). در همین راستا پژوهش‌ها نشان داده‌اند کودکانی که فاقد الگوی صحیح دل‌بستگی می‌باشند اغلب عصبی و ستیزه‌جو هستند. در واقع اضطراب و ارتباط آن با روابط دل‌بستگی جایگاه خاصی دارد و شکل‌گیری اضطراب بر فرایند شکل‌گیری دل‌بستگی تبیین می‌شود. پژوهشگران تأکید بسیاری بر تأثیر روابط دل‌بستگی بر رشد اضطراب و خط سیر تحولی اختلال‌های اضطرابی داشته‌اند. بالبی معتقد است حالت‌های اضطراب و افسردگی که در دوره‌ی بزرگسالی و نیز شرایط آسیب روانی رخ می‌دهد، به گونه‌ای معنادار و سیستماتیک با حالت‌های اضطرابی، ناامیدی و گسلس (عدم دل‌بستگی) توصیف شده در دوره‌ی کودکی ارتباط دارد (بالبی، ۱۹۷۳). اسروف (۱۹۸۸) معتقد است روابط دل‌بستگی اولیه را می‌توان به عنوان عامل خطر یا حفاظت‌کننده جهت آسیب‌شناسی بعدی در نظر گرفت. از طرفی طبق مدل حالت-رگه اضطراب، اضطراب امتحان شکلی از اضطراب صفت است. افراد دارای اضطراب امتحان بالا در موقعیت‌های امتحان و ارزیابی، به‌طور هیجانی پاسخ می‌دهند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

همچنین فرض بر این است که نظریه‌ی دل‌بستگی یکی از قوی‌ترین نظریاتی است که آمیختگی عمیقی با مفهوم مقابله دارد (اسکیمت و همکاران، ۲۰۰۲). در واقع دلایل متعددی وجود دارد در مورد این که نظریه‌ی دل‌بستگی چگونه می‌تواند به عنوان یک نظریه‌ی چترگونه برای مطالعه مفهوم مقابله استفاده شود؛ اول این که دل‌بستگی به میزان قابل توجهی قادر به پیش‌بینی آسیب‌پذیری یا حالت ارتجاعی در مقابل رویدادهای استرس‌آور است (بالبی، ۱۹۹۸). براین اساس، نظریه‌ی دل‌بستگی قادر به تبیین تفاوت‌های فردی در تنظیم هیجانات یا تنظیم عاطفی است. در هریک از فرایندهای مقابله‌ای، سبک دل‌بستگی از طریق توجهی که به

به خصوص اضطراب امتحان را نشان می‌دهند و این امر ضرورت بررسی راهبردهای مقابله‌ای را در آنها برجسته می‌سازد. ساراسون (۱۹۹۴) نشان داده که اکثر استرس‌ها و اضطراب امتحان دانش‌آموزان به علت فقدان پیامد مهارت‌های مقابله است. مفهوم مقابله در سال ۱۹۶۶ توسط لازاروس معرفی شد و از آن پس شیوه‌ی مقابله افراد با مشکلات شان مورد بررسی قرار گرفت و شامل ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی است و می‌تواند همراه با حل مشکل یا سازگاری با مشکل بدون ارائه‌ی راه حل انجام شود (سارافینو، ۲۰۰۸؛ ترجمه ابهری و همکاران، ۱۳۸۶). روش‌های مقابله روش‌هایی برای مقابله با استرس و حل مشکلات زندگی می‌باشند و برای ارتقا زندگی به مطلوب‌ترین سطح ممکن، افراد می‌توانند راه‌های مختلف مقابله با استرس را بیاموزند (هاتون و همکاران، ۲۰۰۷؛ ترجمه قاسم زاده، ۱۳۸۵). اندلر و پارکر براساس تحقیقی به منظور بررسی فرایند عمومی مقابله، افراد را بر حسب سه نوع اساسی سبک مقابله‌ای متمایز می‌سازند، سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی. پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در کاهش عامل کلی اضطراب به طور معناداری مؤثر است (کاکاوند و پارسا منش، ۱۳۸۹). همچنین آموزش مهارت‌های مقابله در کاهش اضطراب امتحان مؤثر است (پاشایی و همکاران، ۱۳۸۸).

رابطه‌ی کیفیت دل‌بستگی با آسیب‌های روانشناختی از جمله حوزه‌هایی است که مجموعه‌ی وسیعی از پژوهش‌های روانشناختی را به خود اختصاص داده است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰). دل‌بستگی به ارتباط عمیق و پایداری گفته می‌شود که بین کودک و مراقبش در سال اول زندگی برقرار می‌شود، این مسأله به طور عمیقی تمام جنبه‌های زندگی فرد از قبیل ذهن، هیجانات، جسم و ارتباطات فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (هین شاو و همکاران، ۱۹۹۹). الگوهای رفتاری بزرگسالی که تحت تأثیر دل‌بستگی دوره‌ی کودکی است می‌تواند بهنجار و سالم باشد و هم می‌تواند رنگ اختلال به خود بگیرد؛ مثلاً در بررسی لویز و همکاران (۲۰۰۲) بین الگوهای ناایمن دل‌بستگی با اختلالاتی چون



۰/۹۲ و ضرایب اعتبار بازآزمایی بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۰) در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. بنابراین اعتبار و روایی آن مناسب است. در این مطالعه اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد.

۲. پرسشنامه‌ی *فراشناخت (MCQ-30)*: این پرسشنامه توسط ویلز و کاریت-هاتن (۲۰۰۴) به منظور ارزیابی و اندازه‌گیری باورهایی در مورد نگرانی و افکار، فرایندهای فراشناختی از قبیل میل به تمرکز و نظارت بر فکرکردن ساخته شده است (سالیم و همکاران، ۲۰۰۹)، شامل ۵ خرده مقیاس است: (۱) باورهای مثبت در مورد نگرانی (۲) باورهای منفی در مورد نگرانی‌های مربوط به کنترل ناپذیری و خطر (۳) اعتماد شناختی (۴) نیاز به کنترل افکار (۵) وقوف شناختی. سوالات بر روی یک مقیاس لیکرت از موافق نیستم=۱ تا کاملاً موافقم=۴ پاسخ داده می‌شود. سطح آلفای کرونباخ در مقیاس کلی ۰/۹۰ بوده و آلفا برای هریک از خرده مقیاس‌ها از ۰/۷۵ تا ۰/۸۳ گزارش شده است (سالیم و همکاران، ۲۰۰۹). به گفته ابراک و همکاران (۲۰۰۸) همبستگی درونی آیتم‌های MCQ-30 بالاتراز ۰/۳ بود، و میزان همبستگی برای کل مقیاس در حدود ۰/۳۱ تا ۰/۶۸ بود. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ برای کل مقیاس و بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ برای عامل‌ها بود. همبستگی بین خرده مقیاس‌ها معنادار و پایا بود. شیرین زاده دستگیری (۱۳۸۵) در پژوهشی که انجام داد ضریب همسانی درونی را برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ به دست آورد. اعتبار بازآزمایی بعد از ۴ هفته برای کل مقیاس ۰/۷۳ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۵۹ تا ۰/۸۳ بود. در این مطالعه میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۶۱ به دست آمد.

۳. مقیاس *دلبستگی کولینز و رید (RAAS)*: شامل خود ارزیابی از مهارت‌های ایجاد روابط خود-توصیفی شیوه‌ی شکل دهی به دلبستگی‌های نزدیک است و مشتمل بر ۱۸ ماده است که توسط علامت گذاری روی یک مقیاس ۵

مدیریت رویدادهای استرس آور اعمال می‌کند (میک لینسر و همکاران، ۱۹۹۱) و اطلاعاتی که پردازش می‌گردد وارد عمل می‌شود (زوف و همکاران، ۱۹۹۵). با توجه به اهمیتی که سبک دلبستگی در سیر تحولی اختلالات اضطرابی دارد و با در نظر گرفتن این نکته که عده‌ی زیادی از دانش‌آموزان دچار علائم مربوط به اضطراب امتحان هستند و پژوهش‌های انجام شده اغلب در حوزه‌ی اضطراب عمومی و صفت بوده‌اند، لازم است پژوهشی به منظور بررسی رابطه‌ی اضطراب امتحان با هر یک از متغیرهای باورهای فراشناختی و سبک مقابله انجام گیرد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه‌ی اضطراب امتحان در کنار هر یک از متغیرهای باورهای فراشناختی و سبک‌های مقابله، با توجه به نقش دلبستگی دوسوگرا انجام شده است.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه‌ی توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش، دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی مدارس دولتی نواحی دو گانه‌ی یزد بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند. تعداد ۲۰۲ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار

۱. پرسشنامه‌ی *اضطراب امتحان اسپیلبرگر*: این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد و دارای دو خرده آزمون "نگرانی" و "هیجان‌پذیری" است که تفاوت‌های فردی شرکت‌کنندگان را در اضطراب امتحان نشان می‌دهد. این پرسشنامه، خود گزارشی است و هر یک از شرکت‌کنندگان بر اساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای (هرگز؛ گاهی اوقات؛ اغلب و همیشه) به هر ماده پاسخ می‌دهد. این گزینه‌ها بر اساس مقادیر ۱؛ ۲؛ ۳ و ۴ نمره گذاری می‌شوند در این آزمون سوالات فرد، مربوط به مؤلفه‌ی نگرانی و سوالات زوج، مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی (۱۳۸۱) به فارسی ترجمه و اعتبار یابی شده است. ضرایب آلفای کرونباخ در نمونه‌های دختر و پسر بالای



جدول ۱. میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان، باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب امتحان	۵۴/۰۲	۱۰/۷۷
باورهای فراشناختی	۷۵/۲۷	۱۲/۱۵
سبک‌های مقابله	۶۶/۸۷	۱۰/۷۹
دلبستگی دو سوگرا	۱۴/۶۱	۵/۴۰

دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات ابتدا از روش همبستگی برای بررسی ضریب همبستگی استفاده شد. سپس به منظور بررسی و تعیین قدرت پیش بینی کنندگی متغیرهای باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله و دلبستگی دو سوگرا بر اضطراب امتحان، از تحلیل رگرسیون استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان، باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله و سبک‌دوسوگرا را در شرکت کنندگان نشان می‌دهد. به منظور بررسی رابطه ی باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله و دلبستگی دو سوگرا با اضطراب امتحان، از همبستگی پیرسون استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، اضطراب امتحان با باورهای فراشناختی، سبک مقابله ی اجتنابی و هیجان مدار و دلبستگی دو سوگرا همبستگی مثبت و معنادار دارد. براساس نتایج جدول ۲، باورهای فراشناختی با سبک‌های مقابله ی اجتنابی، مسئله‌مدار، هیجان مدار و دلبستگی دو سوگرا، رابطه ی مستقیم و معنادار دارد. همچنین همبستگی مثبتی بین سبک‌های مقابله ی هیجان

درجه ای از نوع لیکرت برای هر ماده (۱=اصلاً ویژگی من نیست تا ۵=کاملاً ویژگی من می‌باشد) سنجیده می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌های هر یک از سبک‌های ایمن، اجتنابی و دوسوگرا به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۸۵ به دست آمده است که نشانه ی همسانی درونی مقیاس دلبستگی است. در این مطالعه تنها از خرده مقیاس دلبستگی دو سوگرا استفاده شد که اعتبار آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

۴. پرسشنامه ی مقابله با موقعیت تنیدگی‌زا (CISS): اندلر و پارکر (۱۹۹۰) پرسشنامه ی مورد نظر را برای ارزیابی انواع سبک‌های مقابله که توسط افراد در موقعیت‌های تنیدگی زا مورد استفاده قرار می‌گیرد، مطرح نمودند. این آزمون شامل ۴۸ سؤال است که پاسخ‌های هر سؤال با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱نمره) تا خیلی زیاد (۵نمره) مشخص شده است. در نهایت سبک غالب فرد با توجه به نمره‌هایی که در آزمون کسب می‌کند، مشخص می‌شود. نتایج اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و فراهانی و همکاران (۱۳۸۷) بیانگر پایا بودن آزمون مورد نظر است. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و سبک‌های مسأله مدار، هیجان مدار و اجتنابی به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۴ به

جدول ۲. ماتریس همبستگی باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله و دلبستگی دو سوگرا

متغیرها	اضطراب امتحان	باورهای فراشناختی	سبک مقابله اجتنابی	سبک مقابله مسئله مدار	سبک مقابله هیجان مدار	دلبستگی دو سوگرا
اضطراب امتحان	۱					
باورهای فراشناختی	.۴۱۸**	۱				
سبک مقابله مسئله مدار	.۰۸۸	.۲۱۱**	.۳۰۶**	۱		
سبک مقابله هیجان مدار	.۴۵۸**	.۶۳۳**	.۱۱۴	.۱۱۹	۱	
دلبستگی دو سوگرا	.۳۶۴**	.۳۲۷**	.۰۲۱	.۰۰۷	.۳۲۹**	۱

p<0/05



جدول ۳: تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی اضطراب امتحان

مدل	منبع تغییرات	مجموع مربعات	میانگین مجزورات	درجه آزادی	R	R ²	F	سطح معناداری
گام اول (باورهای فراشناختی)	رگرسیون باقیمانده	۳۶۴۰.۵۳۰	۳۶۴۰.۵۳	۱	۰/۵۲۷	۰/۲۷۸	۴۹/۷۲۰	۰/۰۰۰۱
گام دوم (باورهای فراشناختی، سبک‌های مقابله)	رگرسیون باقیمانده	۹۴۴۵.۴۸۶	۷۳.۲۲	۱۲۹	۰/۵۶۲	۰/۳۱۶	۲۹/۵۹۸	۰/۰۰۰۱
گام سوم (باورهای فراشناختی، سبک مقابله، دلبستگی دو سوگرا)	رگرسیون باقیمانده	۴۱۳۸/۱۳۴	۶۹/۹۰۵	۱۲۸	۰/۵۸۱	۰/۳۳۷	۲۱/۵۶۳	۰/۰۰۰۱
		۴۴۱۶/۱۱۷	۱۴۷۲/۰۳۹	۳	۰/۲۶۷			
		۸۶۶۹/۸۹۸		۱۲۷				

بین فراشناخت و اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد. یافته‌ی به دست آمده را می‌توان بدین ترتیب تبیین کرد که زیربنای فراشناخت راهبردهای خودتنظیمی است که با فعال شدن سندرم توجهی-شناختی به منظور ایجاد حالت آمادگی در فرد برای مقابله با اضطراب امتحان، با توجه به روند سلسله واری که منجر به افزایش هیجانات منفی و نگرانی‌ها می‌شود، در نهایت این نگرانی‌ها به نحو بیمارگونه‌ای منجر به افزایش اضطراب امتحان در فرد می‌گردند.

همچنین اضطراب امتحان با هریک از سبک‌های مقابله هیجان مدار و اجتنابی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد. این بدین معناست که هر چه اضطراب امتحان دانش‌آموزان افزایش یابد از سبک‌های مقابله‌ی هیجان مدار و اجتنابی بیشتر استفاده می‌کنند. این یافته همسو با پژوهش آيسان و همکاران (۲۰۰۱) است که به این نتیجه رسیدند که هر چه اضطراب امتحان دانش‌آموزان بیشتر باشد، از سبک‌های مقابله‌ی نامناسب‌تری استفاده می‌کنند. اضطراب امتحان ناشی از دو مؤلفه‌ی فراشناختی- نگرانی و مهارت‌های مقابله‌ی ناکارآمد است. از میان سبک‌های مقابله، سبک مسأله مدار مبتنی بر استدلال و شامل جستجوی اطلاعات درباره‌ی مسأله و تغییر ساختار مسأله است، در حالی که در سبک هیجان مدار فرد تمام تلاشش متوجه کاهش احساسات ناخوشایند است و شامل عصبانی شدن و پرداختن به رفتارهای توأم با اشتغال ذهنی است که در این حالت به صورت یک چرخه‌ی معیوب، منجر به ایجاد و افزایش اضطراب امتحان در فرد می‌گردد، همچنین سبک اجتنابی شامل فعالیت‌ها و تغییرات شناختی است که هدف

مدار با دلبستگی دوسوگرا به دست آمد. به منظور مشخص ساختن نقش میانجی‌گر دلبستگی دوسوگرا در بررسی رابطه‌ی باورهای فراشناختی و سبک‌های مقابله در اضطراب امتحان، از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در گام اول متغیر باورهای فراشناختی، در گام دوم سبک مقابله و در گام سوم دلبستگی دوسوگرا وارد معادله شدند.

نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد در گام اول، متغیر باورهای فراشناختی به تنهایی ۲۷ درصد واریانس اضطراب امتحان را تبیین کرد. در گام دوم، متغیر سبک مقابله وارد معادله شد و به همراه باورهای فراشناختی تقریباً ۳۲ درصد از واریانس اضطراب امتحان را پیش بینی کردند. در گام سوم دلبستگی دوسوگرا به همراه دو متغیر باورهای فراشناختی و سبک مقابله تقریباً ۳۴ درصد از واریانس اضطراب امتحان را در سطح ۰/۰۰۱ تبیین کردند. براین اساس می‌توان گفت سبک دلبستگی دوسوگرا می‌تواند در تبیین واریانس اضطراب امتحان نقش داشته باشد.

بحث و نتیجه گیری

در این مطالعه یافته‌ها نشان دادند اضطراب امتحان همبستگی مثبت و معناداری با باورهای فراشناختی دارد. بدین ترتیب که با افزایش باورهای فراشناختی، میزان اضطراب امتحان فرد نیز افزایش می‌یابد. یافته‌های پژوهش حاضر همسو با جان (۲۰۰۶) است، اما با نتایج اسپادا و همکاران (۲۰۰۹)، ووک (۲۰۰۸) و زیویک و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی ندارد. همچنین حیدری و همکاران (۱۳۸۸) نیز نشان دادند که



شناختی-توجهی است که عمدتاً مبتنی بر خطر، فرونشانی افکار و رفتارهایی مانند اجتناب رفتاری، شناختی و هیجانی است که فرد برای مقابله با ناهماهنگی ادراک شده و تنظیم هیجان‌های منفی ناشی از آن انجام می‌دهد، که در دراز مدت نتیجه معکوس دارد و منجر به تداوم اختلال هیجانی می‌شود (ولز، ۲۰۰۳؛ به نقل از ولز، ۲۰۰۹). از آن جایی نظریه‌ی دلبستگی قادر به تبیین تفاوت‌های فردی در تنظیم هیجانات یا تنظیم عاطفی است (میک لینسر و همکاران، ۱۹۹۱). بنابراین دور از انتظار نیست که با مؤلفه‌های مرتبط با باورهای فراشناختی ارتباط داشته باشد.

همچنین بین سبک‌های مقابله‌ی هیجان مدار با دلبستگی دوسوگرا رابطه‌ی مستقیم و معنادار به دست آمد. در واقع هر چه سبک دلبستگی فرد دوسوگرا باشد، به میزان بیشتری از سبک‌های مقابله‌ی هیجان مدار استفاده می‌کند. این یافته با پژوهش اسکیمت و همکاران (۲۰۰۲) همسو است. به طور کلی دلبستگی ممکن است پیش‌بینی کند که برخی افراد به طور مناسبی از یک راهبرد به راهبرد دیگر تغییر رویه می‌دهند، در حالی که عده‌ای دیگر به سختی می‌توانند راهبردهای مقابله‌ی مناسب را اتخاذ کنند (گراسمن و همکاران، ۱۹۸۹). از طرفی بر اساس نظر بالبی (۱۹۸۸) سیستم رفتاری دلبستگی در مواقع استرس و بیماری فعال می‌شود. بنابراین، دلبستگی به عنوان یک سیستم انگیزشی با اهمیت که در فرایندهای مقابله‌ی ای‌پویا درگیر است مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. افراد با دلبستگی دوسوگرا دائم نگران طرد شدن از سوی دیگرانند و به احساس درماندگی و اضطراب‌شان آگاهی دارند، از این رو رفتارهای شان در جهت کاهش احساسات ناخوشایندی که زمینه‌ی سبک مقابله‌ی هیجان مدار است، خواهد بود.

این مطالعه نشان داد بررسی سبک‌های مقابله و دلبستگی فرد با توجه به اهمیتی که از دوره‌ی کودکی در ایجاد بهداشت روانی دارد، در دوره‌ی بزرگسالی حائز اهمیت است. دانش‌آموزان با توجه به چالش‌هایی که در سال‌های بعد از مدرسه با آن روبرو خواهند شد می‌بایست حتی الامکان به دور از تنیدگی‌های تحصیلی-مخصوصاً به شکل شدیدتر

آنها اجتناب از موقعیت‌های تنیدگی‌زا است که به نظر می‌رسد در این حالت فرد با اجتناب از درس خواندن به دنبال کاهش اضطراب خود است، در حالی که به گونه‌ای معکوس به دلیل ایجاد حالتی ناشی از عدم آمادگی در امتحان، اضطراب امتحان در وی رو به افزایش خواهد بود؛ از این رو دانش آموز هنگامی که با حالات اضطراب امتحان روبرو می‌شود به طور نامناسبی از سبک‌های هیجان مدار و اجتنابی به میزان بیشتری استفاده می‌کند.

در ادامه در این پژوهش بین اضطراب امتحان و دلبستگی دو سوگرا همبستگی مثبت و معنادار دار به دست آمد، که همسو با پژوهش انصاری (۱۳۸۷) و طوسی و همکاران (۱۳۹۰) است. در سایر مطالعات نیز نقش اضطراب به عنوان یک پیش‌آیند و پیامد رشد دلبستگی مورد بررسی قرار گرفته است (اسروف، ۱۹۹۷). قاعدتاً دلبستگی، پاسخ‌ها و الگوهای رفتاری را شکل می‌دهد، از این رو در صورت نالایمن بودن دلبستگی، فرد به صورت نابهنجار به محیط پیرامونی پاسخ می‌دهد. بنابراین فردی که در موقعیت ارزیابی قرار می‌گیرد، تحت تأثیر سبک دلبستگی دوسوگرا، به گونه‌ای تشدید یافته دچار اضطراب خواهد شد، در صورتی که اگر دلبستگی ایمن باشد، نحوه‌ی پاسخدهی نیز بهنجار خواهد بود.

همچنین بین باورهای فراشناختی با سبک‌های مقابله‌ی اجتنابی، مسأله مدار و هیجان مدار، رابطه‌ی مثبت و معنادار حاصل شد. بدین ترتیب که با افزایش باورهای فراشناختی، دانش‌آموزان به گونه‌ی مؤثری از سبک‌های مقابله‌ی معنادار کنار آمدن با ناسازگاری‌ها استفاده می‌کنند. این ارتباط از طریق نظریه‌ی کارکرد انحصاری خودتنظیمی قابل تبیین است. یک اصل اساسی نظریه‌ی S-REF این است که فراشناخت‌ها منجر به شکل‌گیری نوع باثباتی از راهبردهای مقابله می‌شود. همچنین باورهای فراشناختی با دلبستگی دوسوگرا رابطه‌ی مستقیم و معنادار دارد. این یافته همسو با پژوهش مرزبان (۱۳۹۰) بود. در واقع این رابطه به سندرمد شناختی-توجهی و نظریه‌ی کارکرد اجرایی خود نظم‌جو مرتبط می‌شود. سندرمد توجهی-شناختی شامل مجموعه‌ای از فرایندها و فعالیت‌های



Daneshvarpour Z. (2009). Individual differences in academic stress and subjective well-being: Role of coping styles. *Journal of Behavioral Sciences*; 2 (4): 297-304. [Persian].

Flavell, J.H. (1979). Met cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 34:906-911.

Ghalebi Hajivand R, Ahmadi A, Kakavand A. (2012). Investigation of the humor styles as moderators relationship between the big five personality and general health. *Journal of Behavioral Sciences*.; 6 (1) :21-22. [Persian].

Grossmann KE, August P, Fremmer-Bombik E, Friedl E, Grossmann A, Scheuerer-Englisch H, Spangler G, Stephan C, Suess G. (1989). Die Bindungstheorie: modell und entwicklungspsychologische Forschung (Attachment theory-model for research in developmental psychology), In: Keller H, editor. *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin: Springer, 1989. pp. 51-97.

Heidari, A. R., Ehtesham-Zadeh, P., Halajani, F. (2009). Related to emotional regulation, cognition and anxiety with optimism. *New Finding In Psychology*. 4(11): 7-19. [Persian].

Hinshow, S.P. (1998). *Attention deficits and hyperactivity in children*. Theosand oaks, CA: sage. Inventory, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Irak, M., Tousan, A. (2008). Exploring The role of met cognition in obsessive-compulsive and anxiety symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 22:1316-1325.

Jain, S. (2006). Test anxiety and mathematics anxiety as a function of mediated learning experience and met cognitive skills. Thesis of doctoral philosophy in counselor education, university of Wyoming.

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.

Khosravi M, Bgdeli I. (2008). The relationship between personality factors and test anxiety among university students. *Journal of Behavioral Sciences*; 2 (1):13-24. [Persian].

Marzban A. (2011). Causal model of modeling role of academic achievement: Cognitive process-behavioral-met cognitive [Dissertation]. Tehran: Tehran university. [Persian].

Matthews, G., Hillyard, E. J., & Campell, S. E. (1999). Met cognition and maladaptative coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6: 111-126.

Milkulincer, M., Nachshon, O (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of personality and society Psychology*, 61:321-331.

Moses, L.J., & Baird, J.A. (2002). Met cognition. In R.A. Wilson & F.C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge,

که همان اضطراب است، شیوه‌های برخورد صحیح با مشکلات و ناسازگاری تحصیلی را فراگیرند. اجرای این پژوهش با محدودیت‌های چند روبرو بوده است. از جمله این که نتایج فقط به گروه دختران قابل تعمیم بود، لذا پیشنهاد می شود مطالعات مشابهی در مورد پسران دانش آموز انجام گیرد تا امکان مقایسه فراهم گردد. همچنین امکان اجرای مداخلات به منظور مشخص شدن عوامل مؤثر در کاهش اضطراب امتحان وجود نداشت. لذا بهتر است در مطالعات آتی از شیوه‌های مداخله‌ای به خصوص فراشناختی جهت بهبود عملکرد فردی استفاده گردد.

منابع

Abolghasemi, A. (2003). *Test Anxiety*. Ardebil: Nick Amooz Publication. [Persian].

Abolghasemi, A., Goulpoor, R., Narimani, M., Qamari, H. (2009). The relationship between cognitive beliefs interfere with academic success of students with test anxiety. *Educational & Psychological Studies*. 10(3):5-20. [Persian].

Ahmadi-Tahoor Soltani M., Daneshvar Poor, Z., Karimi, L. (2011). The Relationship between Attachment Styles and Depression in University Students 2, 2011; 18 (3): 217-223. [Persian].

Ansari, M. (2008). The relationship between coping with test anxiety in college student in the city of karaj [Dissertation]. Karaj: Azad University. [Persian].

Aysan, F., Thompson, D., Errol Hamarat, E. (2001). Test Anxiety, Coping Strategies, and Perceived Health in a Group of High School Students: A Turkish Sample. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 162(4):402-411.

Belsky & T. Nezworski (Eds.). *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Bonaccio, S., Reeve, C.L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety *Learning and Individual Differences*, 20:617-625.

Bowlby J. (1988). *A secure base*. Clinical applications of attachment theory. London: Routledge.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss [Vol. 2.]*, Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.

Endler, N.D., Parker, J.D.A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *J Personal Soci Psychol*. 1990; 58 (5):844-54.

Farahani M. N, Shokri O, Geravand F,



of Attachment Training on Anxiety and Attachment Behaviors of first-time Mothers. *Hayat*. 2011; 17 (3): 69-79

Vuk, J. (2008). Collegestudents behavior on multiple choice self-tailored exams in relation to met cognitive ability, self-efficacy, and test anxiety. Dissertation in educational psychology, Mississippi State, Mississippi.

Wells, A. (2000). Emotional disorders and met cognition: Innovative cognitive therapy. Chichester, UK: Wiley.

Wells, A., & Matthews, G. (1994). Attention and emotion, A clinical perspective. Hove: Erlbaum.

Wells, A., Sembi, S. (2004). Met-cognition therapy for PTSD: A preliminary investigation of new brief treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 35:207-318.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Zivcic-Becirevic, I., Guretic, J., & Miljevic, M. (2009). The role of met cognitive beliefs, automatic thoughts during learning and attribution of success in students, test anxiety and academic achievement. *The journal of social science*, 18 (1): 119 -136.

Zuroff, D. C., Fitzpatrick, D.K. (1995). Depressive Personality Styles: Implication for adult attachment. *Personality and Individual Differences*, 18:253-365.

MA: MIT Press.

Pashayi, Z., Pourebrahim T., Khoshkonesh, A. (2009). The effects of skills training of emotions confronting on test anxiety and academic performance of female students. *Journal of Applied Psychology* 3(4(12)):7-20. [Persian].

Putwain, D. W., Daniels, R.A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced? By goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 20: 8– 13

Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of text anxiety In: Sarason IG, editor. *Test anxiety: Theory, research and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Sarason, L. (1994). *The meaning of anxiety*. New York; Ronald press.

Schmidt, S., Nachtigall, C., Wuethrich-Martone, O., Strauss, B. (2002). Attachment and coping with chronic disease. *Journal of Psychosomatic Research* 53:763– 773.

Shirin Zadeh, S. (2006). Metacognition of responsibility among patients with obsessive-compulsive disorder, generalized anxiety disorder, and normal control. [Dissertation]. Shiraz. [Persian].

Skitka, L.I. (2002). Do the means justify the ends, or do the ends justify the means? Value protection model of justice. Reasoning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28:452-461.

Solem, S., Haland, A.T., Vogel, P.A., Hansen, B., & Wells, A. (2009). Changes in met cognition predicts outcomes in obsessive-compulsive disorder patients undergoing.

Spada, M. M., Georgious, G. A., & wells, A. (2009). The Relationship among Met cognitions, Attention control, and state anxiety. *Cognitive behavior therapy*. 34(4): 26-32.

Spada, M. M., Nikcevic, A.V., Moneta, G.B., Met-cognition as a Mediator of the Effect of Test Anxiety on a Surface Approach to Studying. *Educational Psychology*, 26(5):615-624

Speilberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.

Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251 -268.

Sroufe, L. A. (1988). The role of infant- caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.). *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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.

Thiede, K.W., Anderson, M, A., & Thriault, D. (2003). Accuracy of meta-cognitive monitoring affects of learning of text. *Journal of Educational Psychology Association*, 95(1), 66-73.

Toosi M, Akbarzadeh M, Zare N, Sharif F. Effect