

بررسی رابطه باورهای فراشناختی و سبک‌های پردازش هیجانی بر ذهن آگاهی در

اضطراب امتحان دانشجویان

مژگان رحیمی فرد^{۱*}

۱. کارشناسی ارشد، مشاوره و راهنمایی، علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول).

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هشتم، شماره سی، تابستان ۱۴۰۵، صفحات ۲۳-۳۵

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه باورهای فراشناختی و سبک‌های پردازش هیجانی بر ذهن آگاهی در اضطراب امتحان دانشجویان بود. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان در حال تحصیل دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می‌باشند که با روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به جدول مورگان ۲۰۰ نفر انتخاب شدند و با احتساب ریزش ۲۲۰ نفر انتخاب شدند. برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک برای اطمینان از هم خطی متغیرها از آزمون رگرسیون چند متغیره با استفاده از نرم‌افزار SPSS-28 استفاده شد. یافته‌ها نشان داد، مشاهده گری با ضریب تأثیر (۰/۲۰)، سرکوبی با ضریب تأثیر (۰/۱۹)، نشانه‌های هیجان پردازش نشده با ضریب تأثیر (۰/۲۶)، اجتناب با ضریب تأثیر (۰/۰۶)، کنترل هیجانی با ضریب تأثیر (۰/۶۸)، باورهای مثبت درباره نگرانی با ضریب تأثیر (۰/۰۸)، باورهای فراشناختی منفی با ضریب تأثیر (۰/۱۴) می‌توانند اضطراب امتحان در دانشجویان را پیش‌بینی کنند، ولی توصیف گری، تمرکزگری، پذیرش گری، تجربه هیجانی ناخوشایند، کارآمدی شناختی پایین، باورهای فراشناخت منفی در مورد افکار، خودآگاهی شناختی قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانشجویان نمی‌باشند ($p < 0/05$).
واژگان کلیدی: باورهای فراشناختی، سبک‌های پردازش هیجانی، ذهن آگاهی و اضطراب امتحان.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هشتم، شماره سی، تابستان ۱۴۰۵

مقدمه

امروزه دانشگاه‌ها صرفاً محلی برای تحصیل افراد نیست، بلکه محلی است که تأثیرات مختلف فرهنگی و اجتماعی بر دانشجویان دارد. تغییرات مختلفی که ناشی از تحصیل در دانشگاه در فرد دانشجو رخ می‌دهد می‌تواند بر جنبه‌های مختلف شناختی، رفتاری و عملکرد فرد تأثیر بگذارد. دانشجویان با گذراندن دوره نوجوانی و متوسطه وارد دانشگاه می‌شوند و با ورود به دانشگاه باید مسئولیت‌های جدیدی را بر عهده بگیرند که این امر آن‌ها را با چالش‌های مختلفی مواجه می‌سازد (لیانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). دانشجویان به دلیل پذیرفتن مسئولیت‌های جدید از نظر هیجانی و سازگاری با مشکل‌ها و چالش‌هایی روبرو می‌شوند (جیانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، با توجه به اینکه این مسائل می‌تواند وضعیت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد، از نظر تحصیلی نیز حائز اهمیت است. سازگاری با محیط یادگیری دانشگاه مستلزم استقلال بیشتر فرد می‌باشد که این مسئله بر آماده شدن برای امتحانات نیز اثرگذار است. برخی از دانشجویان تحت تأثیرگذار برای انجام وظایف تحصیلی و موفقیت در آزمون‌ها اضطراب بسیاری را تجربه می‌کنند (ولتین و گاراسی^۳، ۲۰۲۱).

اضطراب امتحان^۴ یکی از متغیرهایی است که ممکن است در بسیاری از افراد در دوران تحصیل در مدرسه وجود نداشته است اما محیط جدید و شرایط آن سبب بروز آن شده است؛ از طرفی برخی دانشجویان از زمان دانش‌آموزی این اضطراب را بر دوش می‌کشند و در شرایط جدید ممکن است تشدید گردد (سواری و همکاران، ۱۴۰۱). اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی ذهنی مرتبط با تجربه ناخوشایند نگرانی و هیجان‌پذیری در موقعیت‌های ارزیابی و شامل دو بخش نگرانی یا فعالیت‌های شناختی نامرتبط با تکلیف (مانند دلواپسی درباره عملکرد خود، پیامدهای ناشی از امتحان، افکار مربوط به خراب کردن امتحان، انتظارات تحصیلی منفی از خود و مقایسه توانمندی‌های تحصیلی خود با دیگران) و هیجان‌پذیری (مانند برانگیختگی فیزیولوژیکی و تنش جسمی) می‌باشد (هاسان^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). افرادی که دچار امتحان می‌شوند، خودارزیابی‌های منفی از خود دارند که سبب می‌گردد توجه و تمرکز آن‌ها در زمان امتحان مختل شود. شخص مضطرب زمانی که نسبت به کارآمدی، مهارت و استعداد خود در شرایط امتحان، دچار نگرانی و شک می‌گردد حالتی همراه با پریشانی، هراس، دلهره، تپش قلب و بی‌قراری به وی دست می‌دهد که کم‌کم از قدرت ذهنی‌اش کاسته می‌شود و در پایان به افت تحصیلی ختم می‌شود؛ بنابراین علت اضطراب امتحان نتیجه‌ای است که از خود امتحان حاصل می‌شود (نظری دوست و باقری، ۱۴۰۲). این فرآیند مرتبط به موقعیت خاصی نیست بلکه این امکان را دارد که در زمان ارزیابی و یا بعد از آن رخ دهد و جریان یادگیری و آموزش فراگیر را کاهش دهد و در نهایت افت تحصیلی را برای فرد بر جای گذارد (میری و همکاران، ۱۴۰۲).

اضطراب امتحان به عنوان یک سازه شناختی-توجهی (واین^۶، ۱۹۸۰) که با دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری (اسپیلبرگر^۷، ۱۹۸۰) مشخص شده است می‌تواند تحت تأثیر جهت‌گیری هدف قرار گیرد و از آنجاکه انواع جهت‌گیری هدف قادر به پیش‌بینی باورهای فراشناختی می‌باشد و این باورها بنا بر ماهیت خود و دیدگاه‌های موجود نقش مهمی می‌تواند بر اضطراب امتحان ایفا نمایند، به نظر می‌رسد که باورهای فراشناختی^۸ بتواند نقش واسطه‌ای بین رابطه جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان را ایفا نماید.

¹ Liang² Jiang³ Valenti & Faraci⁴ Exam anxiety⁵ Hassan⁶ Wine⁷ Spilberger⁸ Metacognitive beliefs

(نگهداری و زارع، ۱۳۹۷). باورهای فراشناختی نقش تعیین کننده ای در پایداری اختلال های روان شناختی بر عهده دارد (رحمانی و همکاران، ۱۴۰۱). فراشناخت به آگاهی از تفکر، فرآیندهای شناختی و عوامل اثرگذار بر آنها اطلاق می شود. فراشناخت سازه ای چندجبهی بوده که شامل آگاهی، فرآیند، راهبردهای قضاوتی، نظارت و کنترل شناخت را بر عهده دارد (کمالی و همکاران، ۱۴۰۲). باورهای فراشناختی نحوه ی تفکر فرد در مورد خودش و افکار شخصی اش را نیز شامل می شود که بر روی احساس خودرأزشمندی و کفایت او نیز اثرگذار می باشد (لانزو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین باورهای فراشناختی را می توان به عنوان یک عامل مهم در فرآیندهای تنظیم هیجانی در نظر گرفت (رمضانی خانی و گل پور، ۱۴۰۲). باورهای فراشناختی پیش بینی کننده تجربه احساسات منفی، مانند اضطراب و افسردگی هستند، همچنین پژوهش ها نشان می دهند که باورهای فراشناختی مثبت و منفی ممکن است سبب تداوم نگرانی شوند (زمانی و همکاران، ۱۴۰۲). در رویکرد فراشناختی، باورهای فراشناختی، کلید و راهنمایی است که شیوه پاسخ دهی افراد به افکار منفی، باورها، علائم و هیجان ها را تحت تأثیر قرار می دهد و نیروی محرکه ای در پس پاسخ دهی افراد به افکار منفی، باورها، علائم و هیجان ها را تحت تأثیر قرار می دهد و نیروی محرکه ای در پس الگوی تفکر مسموم؛ سندرم شناختی - توجهی است که به رنج روانی و هیجانی می افزاید (ویلیامس^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). نظریه فراشناختی بر این اصل استوار است که بر خلاف شباهت های بنیادی در سازوکارهای آسیب شناختی اختلال روان شناختی مختلف، هر اختلال محتوای خاص خود را در سطوح شناختی و فراشناختی دارد (شاهنده و همکاران، ۱۴۰۰).

با توجه به اینکه باورهای فراشناختی بر سلامت روان تأثیر به سزایی دارد، بررسی سبک های پردازش هیجانی^۳ از جمله ابرازگری هیجانی، کنترل هیجانی و دوسوگرایی در ابرازگری هیجانی، در ارتباط با باورهای فراشناختی در اضطراب امتحان دانشجویان اساسی امری ضروری تلقی می شود. متیو و ولز^۴ (۱۹۹۴) از این ایده که سبک های پردازش هیجانی می تواند برای اختلالات روان شناختی، اطلاعات فراشناختی فراهم سازد استفاده کردند و هیجان را عاملی برای انتخاب سوگیرانه ی طرح ها به منظور پردازش، به ویژه در سطح ضمنی برشمردند (طباطبایی و همکاران، ۱۴۰۲). نظریه پردازش هیجانی به این معناست که اثرات مواجهه درمانی از فعال شدن یک ساختار ترس و یکپارچه شدن اطلاعات ناسازگار با آن ناشی می شود، در نتیجه منجر به ایجاد یک ساختار بدون ترس می شود که با اولی رقابت می کند یا جایگزین آن می شود (کوکوآنکار^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). پردازش هیجانی در سه سطح "تشخیص و تجربه"، "کنترل و بیان" و "پردازش ناکافی هیجان" طبقه بندی می شود که در هریک از این سه سطح می تواند با نقصان روبه رو شود (سوندرلند^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). پردازش هیجانی طبق تعریف یک فرایند پیچیده است که به توانایی افراد در نظارت، ارزیابی و تغییر یک پاسخ هیجانی برای دستیابی به نیازها، اهداف و توانایی درک مؤثر موقعیت های هیجانی اشاره دارد (پالمر و گالاگر و آمونتس^۷، ۲۰۲۲). راجمن^۸ (۱۹۸۰) پردازش هیجانی را فرایندی می داند که به وسیله آن آشفتگی عاطفی جذب و به اندازه ای کاهش می یابد که تجارب و رفتارهای دیگر بدون آشفتگی می تواند صورت گیرد (مرادثرمین و همکاران، ۱۴۰۳). افرادی که هنگام پردازش هیجانی سبک های ناکارآمدی را انتخاب می کنند، در برابر انواع اختلالات اضطرابی آسیب پذیرتر بوده (دوگان^۹ و همکاران، ۲۰۲۳؛ مک نامرا^۱ و

¹ Lenzo

² Williams

³ Emotional processing

⁴ Matthew & Wells

⁵ Korgaonkar

⁶ Sønderland

⁷ Palomero-Gallagher & Amunts

⁸ Rachman

⁹ Doğan

همکاران، ۲۰۲۱) و اضطراب‌های شدید از جمله اضطراب امتحان اغلب به دلیل نقص در پردازش هیجانی است (اولیوا^۳ و همکاران، ۲۰۲۱؛ زرگام حاجبی و همکاران، ۲۰۱۹). به‌طوری‌که افراد مبتلا به اضطراب امتحان نسبت به سایر افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی ابراز هیجانی کمتری در چهره نشان می‌دهند (میخایلووا^۴، ۲۰۲۳). در همین راستا نتایج پژوهش پاتین^۵ و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که افراد مبتلا به اضطراب امتحان در پردازش هیجانی، به‌ویژه در کنترل و برچسب زدن احساسات خود، مشکلات بیشتری دارند.

یکی دیگر عواملی که باعث کاهش اضطراب امتحان دانشجویان می‌گردد، ذهن آگاهی^۶ است. ذهن آگاهی به رشد سه مؤلفه خودداری از قضاوت، آگاهی هدفمندانه و تمرکز بر لحظه‌ی کنونی در توجه فرد نیاز دارد که توجه متمرکز بر زمان حال و پردازش تمام جنبه‌های تجربه بالا واسطه شامل فعالیت‌های شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را موجب می‌شود. به‌واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن آگاهی فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خودآگاهی پیدا می‌کند، به کارکرد اتوماتیک ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات و حالت‌های جسمانی بر آن‌ها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن روزمره و اتوماتیک متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود (گوئو^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). ذهن آگاهی می‌تواند در رهاسازی افراد از افکار اتوماتیک، عادت‌ها و الگوهای رفتاری ناسالم کمک‌کننده باشد و از این‌رو نقش مهمی را در تنظیم رفتار ایفاء می‌کند؛ بنابراین تأکید بر تغییر آگاهی و ایجاد رابطه‌ی جدید با افکار در مقایسه با تغییر آن‌ها مورد تأکید قرار می‌گیرد. ذهن آگاهی شیوه‌های متفاوتی از مواجهه با هیجانات، درد و پریشانی را ارائه می‌کند. فرض بر این است که عدم رابطه با تفکر منفی مهارتی را به همراه می‌آورد که فرد درگیر نشخوارهای ذهنی نمی‌شود. مهارت ذهن آگاهی به ما اجازه می‌دهد که در زمان حال حوادث را کمتر از آن میزانی که ناراحت‌کننده هستند دریافت کنیم. وقتی ما نسبت به زمان حال آگاه هستیم دیگر توجه ما روی گذشته یا آینده درگیر نیست درحالی‌که بیشتر مشکلات روانی ناشی از تمرکز برگزشته‌ی خود است (مونیر^۸ و همکاران، ۲۰۲۴).

اضطراب امتحان نیز یکی از تجاربی است که در دوره امتحانات به‌طور وسیعی مشاهده می‌شود؛ اما مسئله‌ای که وجود دارد، این است که میزان این متغیر در افراد با خصوصیات روانی متفاوت، بیشتر یا کمتر است. باورهای فراشناختی، سبک‌های پردازش هیجانی و ذهن آگاهی یک مؤلفه شخصیتی است و عموماً در افراد با سلامت روانی بالاتر از میزان بیشتری برخوردار است. در مطالعات نشان داده‌شده است دانشجویانی که باورهای فراشناختی، سبک‌های پردازش هیجانی و ذهن آگاهی بالاتری دارند از سلامت روان بالایی برخوردار می‌باشند. با مرور پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده، پژوهشی که به بررسی رابطه باورهای فراشناختی، سبک‌های پردازش هیجانی و ذهن آگاهی پرداخته باشد یافت نشد؛ اما مبانی نظری نشان از اهمیت و نقش انواع فراشناخت بر کاهش اضطراب امتحان دارد و همچنین با توجه به بدیع بودن موضوع پژوهش حاضر این پژوهش می‌تواند راهگشای انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه باشد و همین‌طور نتایج حاصل از آن می‌تواند برای مشاوران، روانشناسان، معلمان، اساتید و تمامی افرادی که با تعلیم و تربیت و سلامت روان افراد در ارتباط هستند، مؤثر واقع شود؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باورهای فراشناختی، سبک‌های پردازش هیجانی و ذهن آگاهی در اضطراب امتحان دانشجویان انجام شد.

¹ Gray

² MacNamara

³ Oliva

⁴ Mikhailova

⁵ Pattyn

⁶ Mindfulness

⁷ Guo

⁸ Munir

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان در حال تحصیل دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می باشند. روش نمونه گیری در این پژوهش به صورت در دسترس بود. به این صورت که صورت در دسترس ۱ دانشکده (روانشناسی و علوم تربیتی) از ۱۶ دانشکده موجود در دانشگاه تهران مرکز انتخاب شد. سپس فهرستی از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد که در این دانشکده (روانشناسی و علوم تربیتی) مشغول به تحصیل بودند، تهیه و انتخاب شدند. بعد از معرفی طرح و ارائه توضیحات لازم از دانشجویان جهت شرکت در این تحقیق دعوت به عمل آمد. جهت ملاحظات اخلاقی بعد از معرفی طرح و بیان اهداف آن از دانشجویان، رضایت نامه گرفته و سپس اقدام به تکمیل پرسشنامه ها شدند. در این تحقیق از ۴ پرسشنامه (باورهای فراشناختی، سبک های پردازش هیجانی، ذهن آگاهی و اضطراب امتحان) استفاده شد. سپس با توجه به جدول مورگان ۲۰۰ نفر انتخاب شدند و با احتساب ریزش ۲۲۰ نفر انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از مثل توزیع فراوانی نمودار، شاخص های مرکزی، میانگین و شاخص های پراکندگی، انحراف معیار و واریانس برای توصیف و طبقه بندی داده ها استفاده شد. در سطح استنباطی برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون های پارامتریک برای اطمینان از هم خطی متغیرها از آزمون رگرسیون چند متغیره استفاده شد؛ و نهایتاً برای انجام تجزیه و تحلیل های مطرح شده از نرم افزار SPSS-28 استفاده شد.

ابزار گردآوری داده ها

پرسشنامه باورهای فراشناختی ولز (MCQ-۳۰)^۱: این پرسشنامه توسط ولز در سال ۱۹۹۷ تدوین شده است و از یک مقیاس خودگزارشی ۳۰ ماده ای که باورهای افراد درباره ی تفکراتشان را موردسنجش قرار می دهد. پاسخ به سؤالات آن در قالب یک مقیاس چهار درجه لیکرت ۱-موافق نیستم الی ۴-کاملاً موافقم محاسبه می شود. این مقیاس دارای پنج خرده مقیاس می باشد شامل: ۱- باورهای نگرانی مثبت ۲- باورهای غیرقابل کنترل ۳- باورهای صلاحیت شناختی ۴- باورهای منفی عمومی ۵- خود هشیاری شناختی می باشد. شیرین زاده این پرسشنامه را برای جمعیت ایران ترجمه و آماده نموده است ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس در نمونه ایرانی ۰/۹۱ گزارش شده است و برای خرده مقیاس های کنترل ناپذیری، باورهای مثبت، خود هشیاری شناختی، اطمینان شناختی، و نیاز به کنترل افکار منفی به ترتیب در نمونه ایرانی ۰/۸۷ و ۰/۸۶ و ۰/۸۱ و ۰/۸۰ و ۰/۷۱ گزارش شده است. در بررسی روایی سازه ای آن که با استفاده از تحلیل عاملی صورت گرفته بود، مورد تأیید قرار داده اند و پایایی آن را با آلفای کرونباخ برای کل و زیر مقیاس ها مابین ۰/۷۶ الی ۰/۹۳ گزارش کرده اند و همچنین روایی و اعتبار این پرسشنامه به وسیله دو روانشناس بالینی و یک روان پزشک بررسی و به منظور سنجش انسجام درونی^۲ از طریق روش دونیمه کردن^۳ و از طریق روش آلفای کرونباخ^۴ ضریب ۰/۷۹ به دست آمده همچنین به منظور اعتبار (پایایی)^۵ پرسشنامه فراشناخت مقیاس روی ۵۲ نفر اجرا گردیده و ضریب پایایی آن ۰/۸۸ است (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۵).

سبک های پردازش هیجانی: مقیاس پردازش اطلاعات هیجانی توسط باکر^۶ و همکاران (۲۰۰۷) توسعه داده شده است. نسخه اولیه این مقیاس دارای ۴۸ سؤال بود که بعداً توسط باکر و همکاران (۲۰۱۰) کوتاه تر شد و نسخه ۲۵ سوالی آن تهیه شد. این مقیاس

^۱ Metacognitive-Beliefs-Questionnaire

^۲ Internal consistency

^۳ Split-half

^۴ Cronbach

^۵ Satbili

^۶ Baker, Thomas, Thomas, Gower, Santonastaso, Whittlesea

دارای ۵ بعد یا خرده مقیاس با عناوین سرکوبی، تجربه هیجانات ناخوشایند، کنترل هیجان، اجتناب و نشانه های هیجانات پردازش نشده است. نمره ۱ به پاسخ کاملاً مخالفم، نمره ۲ برای پاسخ مخالفم، نمره ۳ برای پاسخ نظری ندارم، نمره ۴ برای پاسخ موافقم و نمره ۵ برای پاسخ کاملاً موافقم اختصاص داده می شود. باکر و همکاران ساختار عاملی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار داده و ۵ عامل استخراج کردند. ضرایب آلفای کرونباخ و باز آزمایی این مقیاس به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۵۴ به دست آورد که حاکی از روایی همگرای آزمون است.

پرسشنامه مهارت های ذهن آگاهی کنتاکی (KIMS):^۱ این پرسشنامه توسط بیر، اسمیت، و آلن در سال ۲۰۰۴ تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۹ ماده می باشد و برای اندازه گیری چهار مؤلفه ذهن آگاهی طراحی شده است که عبارت اند از: مشاهده گری، توصیف بدون برچسب، عملکرد همراه با آگاهی (تمرکزگری) و پذیرش بدون قضاوت. فرم انگلیسی این مقیاس در آغاز دارای ۷۷ سؤال بود که به ۳۹ گویه کاهش یافت. این پرسشنامه در یک طیف لیکرت پنج درجه ای از خیلی به ندردت تا اکثراً نمره گذاری می شود. نتایج تحلیل روان سنجی بایر-۲۰۰۳ نشان داد که این پرسشنامه از همسانی درونی بالایی برخوردار است (۰/۷۳). ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس های مشاهده گری، توصیف گری، تمرکز گری و پذیرش گری به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۴، ۰/۸۳ و ۰/۸۷ است.

پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن و جاکوب:^۲ پرسشنامه استاندارد اضطراب امتحان توسط فریدمن و جاکوب در سال ۱۹۹۷ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۳ سؤال بوده و هدف آن سنجش ابعاد مختلف اضطراب امتحان (تحقیر اجتماعی، خطای شناختی، تنیدگی) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم (۰)؛ مخالفم (۱)؛ موافقم (۲) و کاملاً موافقم (۳)) می باشد. پرسشنامه فوق از سه بعد تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی تشکیل شده است. در پژوهش باعزت و همکاران (۱۳۹۱) برای بررسی روایی این آزمون از روایی سازی و آزمون تحلیل عاملی استفاده شد. در تحلیل عاملی به عمل آمده تمام ۲۳ گویه وارد تحلیل شدند و هیچ یک از گویه ها همبستگی کمتر از ۰/۳ نداشتند. در نتیجه آزمون روایی قابل قبولی دارد و روایی صوری آن نیز به تائید اساتید و کارشناسان مربوط رسیده است. همچنین پایداری پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ محاسبه شد. معمولاً دامنه ضریب اعتماد آلفای کرونباخ از صفر (۰) به معنای عدم پایداری، تا مثبت یک (۱+) به معنای پایداری کامل قرار می گیرد و هر چه مقدار به دست آمده به عدد مثبت یک نزدیک تر باشد قابلیت اعتماد پرسشنامه بیشتر می شود. آلفای کرونباخ برای پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن ۰/۹۰ می باشد.

یافته ها

جدول ۱. شاخص های توصیفی باورهای فراشناختی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	بیشترین	کمترین	کشیدگی	چولگی
باورهای نگرانی مثبت	۹/۱۵	۰/۹۶	۷	۱۱	-۰/۴۴	-۱/۰۶
باورهای فراشناختی منفی	۸/۳۳	۰/۹۵	۷	۱۰	۰/۰۱	-۱/۱۹
کارآمدی شناختی پایین	۹/۰۲	۰/۹۱	۷	۱۱	-۰/۱۷	-۱/۱۸
باورهای فراشناخت منفی در مورد افکار	۸/۲۹	۰/۹۳	۶	۱۰	-۰/۵۲	-۰/۵۱
خودآگاهی شناختی	۹/۰۸	۰/۹۹	۷	۱۳	۰/۳۳	۰/۱۹
نمره کل باورهای فراشناختی	۴۳/۷۰	۳/۴۱	۳۶	۵۰	-۰/۳۰	-۰/۹۷

^۱ Kentaki Inventory mindfulness skills

^۲ Friedman & Jackob

بر طبق جدول شماره ۱، میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه های باورهای فراشناختی حدوداً نزدیک به یکدیگر و پایین می باشند، با توجه به میزان چولگی و کشیدگی متغیرها می توان بیان کرد که داده ها دارای منحنی نرمال می باشند که تقریباً میزان چولگی و کشیدگی نزدیک به هم می باشند.

جدول ۲. شاخص های توصیفی سبک های پردازش هیجانی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	بیشترین	کمترین	کشیدگی	چولگی
سرکوبی	۱۳/۲۶	۰/۸۱	۱۵	۱۲	-۰/۶۲	-۰/۶۶
تجربه هیجانی ناخوشایند	۱۳/۵۹	۰/۷۸	۱۵	۱۲	-۰/۹۴	-۰/۲۳
نشانه های هیجان پردازش نشده	۱۱/۴۲	۰/۸۷	۱۳	۱۰	-۰/۵۰	-۱/۰۷
اجتناب	۱۰/۵۹	۰/۶۴	۱۲	۹	-۰/۶۰	-۰/۳۶
کنترل هیجانی	۱۱/۶۱	۰/۷۸	۱۳	۱۰	-۰/۷۶	-۰/۲۶

بر طبق جدول شماره ۲، میانگین و انحراف استاندارد سبک های پردازش هیجانی حدوداً نزدیک به یکدیگر و پایین می باشند، با توجه به میزان چولگی و کشیدگی متغیرها می توان بیان کرد که داده ها دارای منحنی نرمال می باشند که تقریباً میزان چولگی و کشیدگی نزدیک به هم می باشند.

جدول ۳. شاخص های توصیفی ذهن آگاهی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	بیشترین	کمترین	کشیدگی	چولگی
مشاهده گری	۳۳/۲۴	۱/۰۰۲	۳۵	۳۲	۰/۲۹	-۰/۹۹
توصیف گری	۳۳/۰۴	۱/۱۸	۳۵	۳۱	-۰/۰۸	-۰/۷۳
تمرکز گری	۳۳/۲۹	۱/۰۵	۳۶	۳۱	-۰/۰۲	-۰/۳۷
پذیرش گری	۲۴/۵۰	۲/۲۷	۳۰	۲۰	-۰/۰۶	-۰/۴۲
ذهن آگاهی	۱۲۴/۰۰۹	۴/۹۱	۱۳۵	۱۱۵	-۰/۰۸	-۰/۴۴

بر طبق جدول شماره ۳ میانگین و انحراف استاندارد ذهن آگاهی حدوداً نزدیک به یکدیگر و بالا می باشند، با توجه به میزان چولگی و کشیدگی متغیرها می توان بیان کرد که داده ها دارای منحنی نرمال می باشند که تقریباً میزان چولگی و کشیدگی نزدیک به هم می باشند.

جدول ۴. شاخص های توصیفی اضطراب امتحان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	بیشترین	کمترین	کشیدگی	چولگی
تحقیر اجتماعی	۱۳/۵۷	۰/۸۳	۱۵	۱۱	-۰/۸۶	۰/۸۹
خطای شناختی	۱۳/۶۹	۰/۹۴	۱۶	۱۱	-۰/۷۵	۰/۳۳
تنبذگی	۱۲/۴۳	۱/۰۱	۱۴	۱۱	-۰/۲۰	-۱/۱۵
اضطراب امتحان	۳۹/۶۷	۲/۲۰	۴۳	۳۲	-۰/۷۹	۰/۶۴

بر طبق جدول شماره ۴، میانگین و انحراف استاندارد اضطراب امتحان حدوداً نزدیک به یکدیگر و پایین می باشند، با توجه به میزان چولگی و کشیدگی متغیرها می توان بیان کرد که داده ها دارای منحنی نرمال می باشند که تقریباً میزان چولگی و کشیدگی نزدیک به هم می باشند.

جدول ۵. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

متغیر	K-S	Sig
باورهای نگرانی مثبت	۰۷۱/۰	۲۰/۰
باورهای فراشناختی منفی	۰۸/۰	۳۲/۰
کارآمدی شناختی پایین	۰۴/۰	۱۲/۰
باورهای فراشناخت منفی در مورد افکار	۷۶/۰	۰۶۶/۰
خودآگاهی شناختی	۹۳/۰	۰۶/۰
نمره کل باورهای فراشناختی	۹۳۵/۰	۱۲/۰
سرکوبی	۱۶/۰	۳۰/۰
تجربه هیجانی ناخوشایند	۹۳۶/۰	۰۵۵/۰
نشانه های هیجان پردازش نشده	۹۵۴/۰	۱۱/۰
اجتناب	۱۷/۰	۰۵۳/۰
کنترل هیجانی	۱۱۱/۱	۲۱/۰
مشاهده گری	۳۰۲/۱	۱۲/۰
توصیف گری	۹۴/۰	۲۰/۰
تمرکزگری	۱۵/۰	۲۰/۰
پذیرش گری	۱۳/۰	۱۱/۰
ذهن آگاهی	۱۴/۰	۱۴/۰
تحقیر اجتماعی	۹۳۱/۰	۰۷/۰
خطای شناختی	۹۳۲/۰	۹۲۷/۰
تنیدگی	۱۶/۰	۱۴/۰
اضطراب امتحان	۰۸۷/۰	۱۵/۰

ازجمله پیش شرطهای به کارگیری تحلیل داده ها آن است که داده های آماری دارای توزیع نرمال باشند. برای آزمون نرمال بودن از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده می شود که یک نوع آزمون ناپارامتریک می باشد. در صورتی که مقدار آماره ارائه شده توسط این آزمون بیشتر از ۰/۵ باشد، فرض صفر آماری مبنی بر نرمال بودن توزیع متغیر مورد بررسی با اطمینان ۹۵٪ پذیرفته می شود. مقدار آماره K-S در جدول ۵ برای متغیرها گزارش شده است. در این آزمون مقدار p برای کلموگروف-اسمیرنوف بیشتر از $p > 0/05$ می باشد، در نتیجه می توان گفت داده ها با اطمینان بالایی نرمال می باشند.

جدول ۶. تحلیل واریانس نمرات اضطراب امتحان بر متغیر پیش بین

مدل	شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری (P)
مدل ۱	رگرسیون	۹۷۲۰/۲۷	۱۴	۶۹۰/۳۱	۱۶۰/۳۷۵	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۸۸۷۵۰	۲۰۵	۰/۴۳۳		
	مجموع	۱۰۶۰۷۷	۲۱۹			

علاوه بر این جدول در جدول ۶ مقدار ANOVA گزارش شده که آن مقدار اعتبار آماری مدل را ارزیابی می کند. با توجه به اینکه سطح معناداری در این جدول کمتر از سطح معناداری ملاک (۰/۰۰۱) می باشد، می توان تأثیر متغیر پیش بین در متغیر ملاک را از لحاظ آماری پذیرفت. حال از آنجاکه مقدار ضریب رگرسیون معنادار می باشد می توان به وسیله جدول ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده میزان اهمیت و معناداری متغیر پیش بین در تعیین متغیر ملاک را مشخص نمود.

جدول ۷. ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده در پیش‌بینی اضطراب امتحان از روی باورهای فراشناختی، سبک‌های پردازش هیجانی،

مهارت‌های ذهن آگاهی

متغیر	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده		T	سطح معناداری	تولرانس	VIF
	B	خطای استاندارد	Beta					
(Constant)	۲۶/۸۱	۹/۶۰	-		۲/۷۹	۰/۰۰۶	-	-
مشاهده گری	-۰/۴۵	۰/۱۳	-۰/۳۰		-۳/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۱۰	۱/۶۵
توصیف گری	-۰/۱۵	۰/۱۴	-۰/۰۸		-۱/۰۹	۰/۲۷	۰/۰۶	۱/۱۲
تمرکزگری	-۰/۰۲	۰/۱۱	-۰/۱۱		-۰/۲۰	۰/۸۳	۰/۱۳	۲/۶۴
پذیرش گری	-۰/۱۴	۰/۱۲	-۰/۱۵		-۱/۱۱	۰/۲۶	۰/۰۲	۱/۵۴
سرکوبی	۰/۲۶	۰/۰۹	۰/۱۹		۲/۸۰	۰/۰۰۶	۰/۳۴	۲/۹۱
تجربه هیجانی ناخوشایند	۰/۲۰	۰/۱۲	۰/۰۷		۱/۶۷	۰/۰۹	۰/۲۲	۴/۵۱
نشانه‌های هیجان پردازش نشده	۰/۶۷	۰/۱۲۴	۰/۲۶		۵/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۱۷	۱/۸۹
اجتناب	۰/۲۳	۰/۱۱۲	۰/۰۶		۲/۰۹	۰/۰۳	۰/۳۷	۲/۶۵
کنترل هیجانی	۱/۹۲	۰/۱۱۰	۰/۶۸		۱۷/۵۳	۰/۰۰۰	۰/۲۶	۳/۸۴
باورهای نگرانی مثبت	۰/۱۸	۰/۰۸	۰/۰۸		۲/۲۸	۰/۰۲	۰/۳۳	۲/۹۸
باورهای فراشناختی منفی	۰/۳۴	۰/۰۹	۰/۱۴		۱۳/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۲۴	۴/۱۰
کارآمدی شناختی پایین	-۰/۱۸	۰/۱۲	-۰/۰۷		-۱/۴۸	۰/۱۳	۰/۱۸	۱/۴۱
باورهای فراشناخت منفی در مورد افکار	۰/۱۹	۰/۰۸	۰/۰۰۸		۰/۲۲	۰/۸۲	۰/۳۱	۳/۲۰
خودآگاهی شناختی	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۰۴		۰/۹۸	۰/۳۲	۰/۲۲	۱/۴۳

بر اساس جدول ۷ و با توجه به سطح معناداری، مشاهده گری با ضریب تأثیر $(-۰/۲۰)$ ، سرکوبی با ضریب تأثیر $(۰/۱۹)$ ، نشانه‌های هیجان پردازش نشده با ضریب تأثیر $(۰/۲۶)$ ، اجتناب با ضریب تأثیر $(۰/۰۶)$ ، کنترل هیجانی با ضریب تأثیر $(۰/۶۸)$ ، باورهای مثبت درباره نگرانی با ضریب تأثیر $(۰/۰۸)$ ، باورهای فراشناختی منفی با ضریب تأثیر $(۰/۱۴)$ می‌توانند اضطراب امتحان در دانشجویان را پیش‌بینی کنند، ولی توصیف گری، تمرکزگری، پذیرش گری، تجربه هیجانی ناخوشایند، کارآمدی شناختی پایین، باورهای فراشناخت منفی در مورد افکار، خودآگاهی شناختی قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانشجویان نمی‌باشند. می‌توان گفت افزایش به‌اندازه یک انحراف معیار در مشاهده گری موجب کاهش $۰/۲۰$ انحراف معیار تغییر در میزان نمرات اضطراب امتحان دانشجویان شود، افزایش به‌اندازه یک انحراف معیار در سرکوبی موجب افزایش $۰/۱۹$ انحراف معیار تغییر در میزان نمرات اضطراب امتحان دانشجویان شود، افزایش به‌اندازه یک انحراف معیار در نشانه‌های هیجانی پردازش نشده موجب افزایش $۰/۲۶$ انحراف معیار تغییر در میزان نمرات اضطراب امتحان دانشجویان شود، افزایش به‌اندازه یک انحراف معیار در اجتناب موجب افزایش $۰/۰۶$ انحراف معیار تغییر در میزان نمرات اضطراب امتحان دانشجویان شود، افزایش به‌اندازه یک انحراف معیار در کنترل هیجانی موجب افزایش $۰/۶۸$ انحراف معیار تغییر در میزان نمرات اضطراب امتحان دانشجویان شود، افزایش به‌اندازه یک انحراف معیار در باورهای مثبت درباره نگرانی موجب افزایش $۰/۰۸$ انحراف معیار تغییر در میزان نمرات اضطراب امتحان دانشجویان شود، افزایش به‌اندازه یک انحراف معیار در باورهای فراشناختی منفی موجب افزایش $۰/۱۴$ انحراف معیار تغییر در میزان نمرات اضطراب امتحان دانشجویان شود، مقادیر VIF در تمامی مسیر و متغیرها دارای تورم واریانس نبوده و همچنین ضریب تحمل بالا دارند، در نتیجه، مقدار ضریب تحمل بالا و تورم واریانس پایین، نشان‌دهنده عدم هم خطی بودن و مناسب بودن مدل رگرسیون است. $(VIF < 5)$.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد که بین باورهای فراشناختی بر ذهن آگاهی در اضطراب امتحان دانشجویان رابطه وجود دارد. این یافته ها با نتایج پژوهش های پیشین (اسماعیلیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ افشاری و هاشمی، ۱۳۹۸؛ نورمن^۱، ۲۰۱۷؛ هوساین^۲، ۲۰۱۵) همسو است. در تبیین یافته های حاضر باید بیان داشت اضطراب امتحان یک عامل آسیب پذیری مهم در ایجاد و تداوم اختلال های روانی است و از جمله متغیرهای واسطه ای مهم بین تنیدگی و بیماری است (هورنستین^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). لیکن، راهبردهایی که دانشجویان دارای اضطراب امتحان برای تنظیم افکار و احساساتشان در موقعیت های تحت ارزیابی استفاده می کنند، می تواند باعث نشانه های جسمی، باورهای منفی در مورد خود و دنیای اجتماعی و همچنین تغییرات رفتاری شود. وجود باورهای شناختی منفی در مورد خویشتن می تواند منجر به افزایش اضطراب امتحان دانشجویان گشته که به عنوان عامل خطر در جهت ترس و اجتناب افراد در ورود به موقعیت های اجتماعی باشد (گوتیرز^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). بدین ترتیب وجود اضطراب امتحان دانشجویان ممکن است ماهیت ساختاری داشته باشد و یا اینکه با استراتژی هایی برای ارزیابی و کنترل افکار مرتبط باشد و زمینه را جهت کاهش ذهن آگاهی جهت زیستن در زمان حال مهیا کند (ماکولی^۵ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ به عبارت دیگر باورهای فراشناختی ناکارآمد سبب می شود دانشجویان دارای اضطراب امتحان، حساسیت اضطرابی بیشتری از خود نشان دهند و در نتیجه کمتر بتوانند از مهارت های ذهن آگاهی استفاده کنند. از این رو می توان بیان نمود اضطراب امتحان دانشجویان در رابطه بین باورهای فراشناختی و ذهن آگاهی نقش مهمی ایفا می کند. در نتیجه پژوهش حاضر نشان داد ذهن آگاهی در دانشجویان مبتلا به اضطراب امتحان تحت تأثیر متغیرهای باورهای فراشناختی قرار دارد و اضطراب امتحان می تواند رابطه بین باورهای فراشناختی و ذهن آگاهی را در دانشجویان میانجی کند. این یافته ها بیانگر آن است که اضطراب امتحان دانشجویان می تواند جنبه های شناختی و فراشناختی داشته باشد که با فعال شدن آن ها بر میزان استفاده افراد از مهارت های ذهن آگاهی تأثیر گذاشته و موجب کاهش استفاده از آن می گردد.

همچنین نتایج یافته های پژوهش همچنین نشان داد که بین سبک های پردازش هیجانی با ذهن آگاهی در اضطراب امتحان دانشجویان رابطه معناداری دارد. این یافته با پژوهش های کینگستون^۶ و همکاران (۲۰۰۷)، کیویت استین^۷ و همکاران (۲۰۰۸)، اسدی و همکاران (۱۳۹۵) به صورت مستقیم و غیرمستقیم همسو است. در تبیین این یافته ها می توان گفت از آنجایی که ذهن آگاهی احساس بدون قضاوت و متعادل است که به پذیرش هیجانات و پدیده های فیزیکی به همان صورتی که اتفاق می افتد کمک می کند، بنابراین وجود آن به دانشجویانی که دارای اضطراب امتحان هستند و دارای پردازش هیجانی بیشتری هستند، کمک می کند تا احساسات و نشانه های روان شناختی خود را پذیرفته و توجه و حساسیت بیش از حد را نسبت به نشانه های آن کم کنند. از سوی دیگر، ذهن آگاهی، پاسخ های هیجانی دانشجویان را با اصلاح فرایندهای شناختی - عاطفی تغییر می دهد و باعث بهبود تنظیم هیجان، ترس و اجتناب از هیجان ها می شود. علاوه بر این، ذهن آگاهی به دانشجویان دارای اضطراب امتحان کمک می کند تا از افکار خودآیند، عادت ها و الگوهای رفتاری ناسالم رها شوند، از این روی می تواند نقش مهمی در بهبود نقص در پردازش هیجانی ایفا کند. از سویی دیگر، ذهن آگاهی اجازه پذیرش و تصدیق دردناک ترین هیجان ها را به فرد می دهد، بدون اینکه اسیر آن ها شود.

¹ Norman² Hussain³ Horenstein⁴ Gutierrez⁵ Macaulay⁶ Kingston⁷ Kieviet Stijnen

بر این اساس ذهن آگاهی در پاسخ‌های هیجانی سالم‌تر نقش دارد (نیگول^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). درحالی‌که ذهن آگاهی پایین باعث کاهش درک افراد از هیجانات و پذیرش کمتر احساسات منفی می‌شود. افراد با ذهن آگاهی پایین درباره توانایی‌شان در تنظیم هیجانات منفی انتظار پایینی دارند؛ درحالی‌که افراد با ذهن آگاهی بالا در مواجهه با دامنه وسیعی از افکار، هیجانات و تجربه‌های خوشایند و ناخوشایند توانا تر هستند و خودنظم دهی بیشتری دارند؛ بنابراین می‌توان انتظار داشت که ذهن آگاهی باعث بهبود پردازش هیجانی در دانشجویان دارای اضطراب امتحان شود.

از محدودیت‌های عمده‌ی این مطالعه نیز می‌توان به نمونه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری استناد کرد که با توجه به اینکه کلیه‌ی نمونه‌های این مطالعه به شیوه‌ی داوطلبانه و در دسترس انتخاب شدند در تعمیم‌یافته‌ها به سایر جمعیت‌ها باید احتیاط کرد. لیکن، با توجه به آنکه پژوهش حاضر بر دانشجویان دانشگاه آزاد تنکابن انجام گرفت، پیشنهاد می‌گردد در تعمیم‌یافته‌های آن به دیگر افراد جامعه جوانب احتیاط رعایت گردد. همچنین با توجه به نقش مهم مهارت‌های ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان و همچنین یافته‌های حاضر مبنی بر رابطه باورهای فراشناختی و سبک‌های پردازش هیجانی بر ذهن آگاهی در اضطراب امتحان دانشجویان پیشنهاد می‌گردد در فرایند درمان این افراد پروتکل‌هایی استفاده گردد که به تغییر باورهای فراشناختی و همچنین کاهش اضطراب امتحان در افراد مبتلا به پردازش.

منابع

- باعزت، فرشته؛ و سادات صادقی، منصوره؛ و ایزدی فرد، راضیه؛ و روین زاده، شرمین. (۱۳۹۱). اعتباریابی و رواسازی آزمون اضطراب امتحان فریدمن: فرم فارسی. *مطالعات روان‌شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء*، ۱۸، ۵۱-۶۶.
- رحمانی، ملیحه؛ و زنجانی، زهرا؛ و امید، عبدالله. (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین نگرانی و نشانه‌های اضطراب فراگیر در دانشجویان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه*، ۲۱(۲)، ۴۱-۵۳.
- سواری، کریم؛ و فرزادی، فاطمه؛ و مرادی، احمد. (۱۴۰۱). مدل رابطه علی مولفه‌های خودکارآمدی هیجانی با اضطراب امتحان با نقش واسطه‌ای عاطفه مثبت و منفی در دانشجویان دختر و پسر. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۵(۵۷)، ۱۷۷-۲۰۰.
- شاهنده، مریم؛ و نودزاده آرانی، حمید. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت اجتماعی ارتباطی بر باورهای فراشناختی و ترس از ارزیابی مثبت و منفی دانش آموزان متوسطه اول. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱۱(۴۳)، ۵۳-۶۶.
- طباطبایی، محمود؛ و معماریان، سپیده؛ و غیائی، مهناز؛ و عطاری، عباس. (۱۴۰۲). سبک‌های ابراز هیجان و باورهای فراشناختی بیماران مبتلا به اختلال افسردگی اساسی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۱(۵)، ۳۴۲-۳۵۱.
- کمالی، بهناز؛ و آقا یوسفی، علیرضا؛ و میرزاحسینی، حسن. (۱۴۰۲). تأثیر باورهای فراشناختی، طرحواره‌های هیجانی و پیوند والدینی بر آسیب‌پذیری به حساسیت پردازش حسی. *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۴(۹۳)، ۲۰۴-۲۱۷.
- لطفی، صدیقه؛ و ابوالقاسمی، عباس؛ و نریمانی، محمد. (۱۳۹۶). مقایسه پردازش هیجانی و ترس از ارزیابی‌های مثبت و منفی در زنان دارای فوبی اجتماعی و زنان عادی. *دانش و پژوهش در روانشناسی*، ۱۴(۵۳)، ۱۰۱-۱۱۱.
- مرادثمرین، آهو؛ و مسچی، فرحناز؛ و سوداگر، شیدا؛ و رجائی، علیرضا. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی طرح‌واره درمانی و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش پردازش هیجانی و خودکارآمدی افراد مبتلا به آرتریت روماتوئید. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۴)، ۱۱۴-۱۰۵.
- میری، پوریا؛ و نیازی، مرید؛ و موسوی‌نیا، سیدمحسن؛ و نجفوندیری‌کوندی، امیررضا. (۱۴۰۲). بررسی نقش و تأثیر معلم در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *سیزدهمین کنفرانس ملی حقوق، علوم اجتماعی و انسانی، روان‌شناسی و مشاوره شیروان*، ۱۳(۳)، ۱-۷.
- نظری‌دوست، محمد؛ و باقری، محسن. (۱۴۰۲). تأثیر آزمون مبتنی بر بازی وارسازی بر اضطراب امتحان، علاقه و یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. *فصلنامه فناوری آموزش*، ۱۷(۴)، ۱۲-۳.
- نگهداری، سمیه؛ و زارع، حسین. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۱)، ۱-۲۰.

¹ Nigol

- Afshari, A., & Hashemi, Z. (2019). The Relationship between Anxiety Sensitivity and Metacognitive Beliefs and Test Anxiety among Students. *Journal of School Psychology*, 8(1), 7–25.
- Asadi, S., Abolghasemi, A., & Basharpour, S. (2016). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on cognitive failure and emotional processing in anxious nurses. *Iran Journal of Nursing*, 29(102), 55-65. <https://doi.org/10.29252/ijn.29.102.55>.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>.
- Bakar, E., Thomas, S. Thomas, P. W., Owwns, M. (2007). Development of an emotional processing scale. *Journal of psychosomatic Research*, 62(4), 167- 178.
- Baker, R., Thomas, S., Thomas, P. W., Gower, P., Santonastaso, M., & Whittlesea, A. (2010). The Emotional Processing Scale: scale refinement and abridgement (EPS-25). *Journal of psychosomatic research*, 68(1), 83-88.
- Doğan, E., Serdar, T. O. K., Güven, Ş., & Nihal, D. A. L. (2023). The Effects of Personality Traits and Emotional Intelligence on Emotional Information Processing Speed. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 12 (4), 539-543.
- Esmailian, M., Mohamadkhani, Sh., & Hasani, J. (2021). Structural equation modeling of mindfulness skills, emotion regulation and anxiety sensitivity with social anxiety in Adolescent. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 22(1), 121–134.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035–1046. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006012>
- Gray, V., Douglas, K. M., & Porter, R. J. (2021). Emotion processing in depression and anxiety disorders in older adults: systematic review. *BJPsych Open*, 7 (1), 7–12.
- Guo, T., Jiang, D., Kuang, J., Hou, M., Gao, Y., Herold, F., ... & Chen, Y. (2023). Mindfulness group intervention improved self-compassion and resilience of children from single-parent families in Tibetan areas. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 51(4), 1017-1043.
- Gutierrez, R., Hirani, T., Curtis, L., & Ludlow, A. K. (2020). Metacognitive beliefs mediate the relationship between anxiety sensitivity and traits of obsessive-compulsive symptoms. *BMC Psychology*, 8(1), 1–7.
- Hassan, M., Fang, S., Rizwan, M., Malik, A. S., & Mushtaque, I. (2024). Impact of financial stress, parental expectation and test anxiety on role of suicidal ideation: A cross-sectional study among pre-medical students. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(1), 1-9. <https://doi.org/10.32604/ijmh.2023.043096>.
- Horenstein, A., Potter, C. M., & Heimberg, R. G. (2018). How does anxiety sensitivity increase risk of chronic medical conditions? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(3), 122-148.
- Hussain, D. (2015). *Meta-cognition in mindfulness: A conceptual analysis*. 8(2), 132–141.
- Jiang, H., Liang, H., Li, B., & Tuo, A. (2024). Alexithymia and mobile phone addiction among college students: Mediation by boredom proneness and anxiety. *Journal of Psychology in Africa*, 33(2), 132-137. <https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2190223>.
- Kieviet-Stijnen, A., Visser, A., Garssen, B., Hudig, W. (2008) Mindfulness-based stress reduction training for oncology patients: Patients' appraisal and changes in well-being. *Patient education and counseling*, 72(3), 436-442. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.05.015>.
- Kingston, J., Chadwick, P., Meron, D., & Skinner, T.C. (2007). A pilot randomized control trial investigating the effect of mindfulness practice on pain tolerance, psychological well-being, and physiological activity. *Journal of psychosomatic research*, 62(3), 297-300. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.10.007>.
- Korgaonkar, M. S., Tran, J., Felmingham, K. L., Williams, L. M., & Bryant, R. A. (2021). Neural correlates of emotional processing in panic disorder. *NeuroImage: Clinical*, 32(4), 102902.
- Lenzo, V., Sardella, A., Martino, G., & Quattropiani, M. C. (2022). A systematic review of metacognitive beliefs in chronic medical conditions. *Frontiers in psychology*, 10(2), 28-75.
- Liang, H., Xiao, W. & Jiang, H. (2024). Alexithymia and problematic mobile phone use among college students with and without siblings: the role of loneliness and mindfulness. *Current Psychology*, 43(1), 22135-22145. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05924-7>.
- Macaulay, C. B., Watt, M. C., MacLean, K., & Weaver, A. (2015). Mindfulness mediates associations between attachment and anxiety sensitivity. *Mindfulness*, 6(6), 1263–1270.
- MacNamara, A., Kotov, R., & Hajcak, G. (2016). Diagnostic and symptom-based predictors of emotional processing in generalized anxiety disorder and major depressive disorder: An event-related potential study. *Cognitive therapy and research*, 40(4), 275-289.
- Mikhailova, E. S. (2023). Facial Emotion Perception in Young Female Students with Single Panic Attacks. *Journal ISSN*, 2766(9), 22-76.
- Munir, M., Yuda, T. K., Kusumah, E. P., & Suwandi, M. A. (2024). An exploratory study on women single parents' experiences in coping with socioeconomic insecurity. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 44(7/8), 643–656. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-10-2023-0247>.
- Nigol, S.H., & Di Benedetto, M. (2020). The relationship between mindfulness facets, depression, pain severity and pain interference. *Psychology, Health & Medicine*, 25(1), 53-63. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1619786>
- Norman, E. (2017). Metacognition and mindfulness: The role of fringe consciousness. *Mindfulness*, 8(1), 95–100.

- Oliva, A., Torre, S., Taranto, P., Delvecchio, G., & Brambilla, P. (2021). Neural correlates of emotional processing in panic disorder: A mini review of functional magnetic resonance imaging studies. *Journal of Affective Disorders*, 282(12), 906-914.
- Palomero-Gallagher, N., & Amunts, K. (2022). A short review on emotion processing: a lateralized network of neuronal networks. *Brain structure & function*, 227(2), 673-684. <https://doi.org/10.1007/s00429-021-02331-7>.
- Pattyn, T., Schmaal, L., Van Den Eede, F., Cassiers, L., Penninx, B. W., Sabbe, B. C. G., & Veltman, D. J. (2021). Emotional processing in panic disorder and its subtypes: An fMRI study using emotional faces. *Journal of affective disorders*, 287(6), 427-432.
- Rachman, S. (1980). Emotional processing. *Behaviour Research and Therapy*, 18(1), 51-60. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(80\)90069-8](https://doi.org/10.1016/0005-7967(80)90069-8).
- S nderland, N. M., Solbakken, O. A., Eilertsen, D. E., Nordmo, M., & Monsen, J. T. (2023). Emotional changes and outcomes in psychotherapy: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 159-169.
- Spilberger, C.D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Valenti, G. D., & Faraci, P. (2021). Identifying predictive factors in compliance with the COVID-19 containment measures: A mediation analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 14(4), 1325-1338. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S323617>
- Wells, A. (1997). A multidimensional measure of worry: Development and preliminary validation of the Anxious Thoughts Inventory. *Anxiety Stress and Coping*, 6(2), 289-299.
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). *Attention and emotion, a clinical perspective*. Hove: Erlbaum.
- Williams, C., Denovan, A., Drinkwater, K., & Dagnall, N. (2022). Thinking style and paranormal belief: the role of cognitive biases. *Imagination, Cognition and Personality*, 41(3), 274-298.
- Wine, J. (1980). *Cognition attention theory of test anxiety*. University of Waterloo press.
- Zamani, E., Akbari, M., Mohammadkhani, S., Riskind, J. H., Drake, C. L., & Palagini, L. (2022). The Relationship of Neuroticism with Sleep Quality: The Mediating Role of Emotional, Cognitive and Metacognitive Factors. *Behavioral sleep medicine*, 20(1), 74-89.
- Zargham Hajebi, M., Pourabdol, S., Beyki, M., & Sajjadpour, S. H. (2019). The Role of Brain/Behavioral Systems and Emotional Processing in Predicting Social Anxiety of Students. *International journal of school health*, 6 (3), 1-7.