

رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و حالات فراشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر

حمید کاظمی^{۱*}، سارا مطهری^۲

۱- استادیار روان‌شناسی بالینی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

kazemi_psy@yahoo.com

۲- دانشجوی کارشناسی روان‌شناسی بالینی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

Sara.motahhari@gmail.com

چکیده

در دیدگاه شناختی طرحواره‌های ناسازگار اولیه از بنیادی‌ترین مولفه‌های شناختی محسوب شده، حتی گاهی اوقات پیش از آنکه کودک زبان را بیاموزد، شکل می‌گیرد (طرحواره‌های پیش‌کلامی) و اغلب نفوذ خود را بر سیستم پردازش اطلاعات در زیر آستانه هوشیاری اعمال می‌کند و حالتی خودآیند دارد. این ارتباط به حدی است که درمانگران معتقدند در زمان فعال شدن طرحواره‌های ناسازگار، فنون فراشناختی می‌تواند با آنها مقابله کند و فرد یاد می‌گیرد با بحث و استدلال شناختی با حالات هیجانی خود مقابله کرده، از تحریف اطلاعات محیط توسط طرحواره‌ها جلوگیری کند. مطالعه حاضر به دنبال بررسی ارتباط بین انواع طرحواره‌های ناسازگار اولیه و حالات فراشناختی است. هدف از انجام این مطالعه، بررسی رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و حالات فراشناختی در دانش‌آموزان مقطع سوم راهنمایی و دبیرستان شهر اصفهان و مقایسه آن در دختران و پسران بود. در این راستا، از جامعه آماری دانش‌آموزان مقطع سوم راهنمایی و اول و دوم دبیرستان شهر اصفهان، تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز (۵۰ دختر و ۵۰ پسر) با دامنه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال به روش تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه فراشناخت حالتی دانش‌آموزان (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶) و پرسشنامه طرحواره‌های یانگ (فرم ۲۰۵ ماده‌ای، ۲۰۰۷) راتکمیل نمودند. تحلیل یافته‌ها نشان داد که نمره کل طرحواره‌های ناسازگار اولیه رابطه منفی و معناداری ($R = -0/22, P < 0/05$) با نمره کل مؤلفه‌های فراشناختی دانش‌آموزان دارد. تحلیل رگرسیون چند متغیره به تفکیک خرده مقیاس‌های طرحواره‌ها نشان داد که از بین ۱۶ طرحواره موجود، طرحواره‌های شکست ($R = -0/40, P < 0/004$) در دختران و بازداری هیجانی ($R = -0/42, P < 0/002$) در پسران، همبستگی معناداری با نمره کل فراشناخت دارد. بر اساس

یافته‌های فوق به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان دختر با فعال شدن طحوااره‌ی شکست که منجر به باور فرد به شکست خورده بودن و گریز ناپذیر بودن شکست در فرد منجر می‌شود و نیز پسرانی که از فعال شدن طحوااره بازداري هیجانی که به موجب آن فرد به بازداري افراطی از اعمال و احساسات به منظور اجتناب از طرد و احساس شرمندگی می‌پردازد، رنج می‌برند، با نقص بیشتر در فرایندهای فراشناختی روبه‌رو خواهند بود.

واژه‌های کلیدی: حالات فراشناختی، طحوااره‌های ناسازگار اولیه

مقدمه

همکاران، (۲۰۰۹)، اختلال پنیك^۶ (وینزل و همکاران^۷، (۲۰۰۵)، وسواس^۸ (دوچوس و همکاران^۹، (۲۰۰۷) و همچنین، اختلالات شخصیت^{۱۱} (بک و همکاران^{۱۱}، (۲۰۰۹) و غیره پرداخته است که حاکی از اهمیت پرداختن به عوامل شناختی و هیجانی درگیر در آشفستگی‌های روانی است.

از جمله سازه‌های مهم و جدیدی که به بررسی سبک پردازش شناختی و نحوه اثرگذاری آن بر پردازش هیجانی در انسان می‌پردازد، سازه طحوااره‌های ناسازگار اولیه^{۱۲} است. طحوااره‌های ناسازگار، الگوهای هیجانی و شناختی خود آسیب‌رسان در فرد هستند که در ابتدای رشد و تحول در ذهن شکل گرفته، در مسیر زندگی تکرار می‌شوند (یانگ، ۱۳۸۹). طحوااره‌های ناسازگار اولیه به علت ارضا نشدن نیازهای هیجانی اساسی دوران کودکی به وجود می‌آیند. نیازهای بنیادینی، همچون دلبستگی ایمن^{۱۳} به دیگران، خودگردانی^{۱۴}، آزادی در بیان نیازها^{۱۵} و هیجان‌های سالم، خودانگیختگی^{۱۶} و

آشفستگی‌های فکری و شناخت‌های ناکارآمد از ویژگی‌های اختلالات هیجانی هستند. به همین علت، در سال‌های اخیر ارتباط بین شناخت و هیجان موضوع تحقیقات و پژوهش‌های گوناگون در روان‌شناسی بوده است. محققان بسیاری این دو زمینه را در ارتباط با هم مطالعه کرده و به این ترتیب، شناخت و هیجان به عنوان یک زمینه مطالعاتی به رسمیت شناخته شده و گسترش یافته است (دو سیلوا^۱، ۱۹۹۹). هدف عمده این تحقیقات، دستیابی به نحوه ارتباط بین این دو جنبه در انسان است. در این میان، سازه‌های گوناگون و متفاوتی بررسی شده است. از جمله، کنش‌های شناختی که به هیجان‌های گوناگون منجر می‌شوند و یا حالات هیجانی گوناگون که درگیر شناخت‌های خاص هستند (بلر^۲، ۲۰۰۶ و لبار و همکاران^۳، ۲۰۱۰).

تاکنون تحقیقات متعددی در مورد ارتباط خلق و شناخت صورت گرفته است؛ از جمله تحقیقاتی که به بررسی ارتباط بین شناخت‌های ناکارآمد و اختلالاتی هیجانی، همچون افسردگی (گارسیا-تورو و همکاران^۴، ۲۰۰۲)، اختلال دوقطبی^۵ (آلاتیک و

6. Panic disorder

7. Wenzel etal

8. obsessive compulsive disorder

9 De Geus etal

10. personality disorders

11. Beck etal

12. early maladaptive schemas

13. secure attachment

14. autonomy

15. freedom to express valid needs and emotions

16. secure attachment

1. De Silva

2. Blair

3. LaBar etal

4. Garcia-Toro

5. bipolar disorder

طرحواره‌های ناسازگار با مؤلفه‌های درگیر در فرایند یادگیری پرداخته شده است.

از جمله سازه‌های شناختی مطرح که بر فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی اثرگذار است، فراشناخت^{۱۱} است (سانشه-النزو و وویدز^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ کوباکو^{۱۳}، ۲۰۰۹ و بیکر^{۱۴}، ۲۰۱۰). فراشناخت به ساختارهای روان‌شناختی، دانش، وقایع و فرآیندهایی اشاره دارد که در کنترل، اصلاح و تفسیر تفکر مشارکت دارد (ولز و کارترایت-هاتن^{۱۵}، ۲۰۰۳). فراشناخت از طریق فرآیندهایی همچون کنترل، نظارت، برنامه‌ریزی و تصحیح بر پردازش شناختی انسان اثرگذار بوده، در تعامل با شیوه پردازش هیجانی فرد بر سلامت روانی یا آسیب‌پذیری نسبت به آشفتگی‌های روانی نقش دارد (ولز و پاپا جرجیو^{۱۶}، ۱۹۹۸؛ جانک و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۱؛ تیزدل و همکاران^{۱۸}، ۲۰۰۲، کورکوران و سگال^{۱۹}، ۲۰۰۸). بنابراین، توجه به فراشناخت نیز به عنوان سازه‌ای که فعالیت‌های شناختی فرد وابسته به آن است و می‌تواند در بروز آشفتگی‌های روان‌شناختی، یادگیری و عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد، حایز اهمیت است.

حالت فراشناختی^{۲۰} نیز نوعی از فراشناخت است که از سوی انیل و عابدی^{۲۱} (۱۹۹۶) مطرح شده است و تعریف آن‌ها از فراشناخت از تعریف هانریچ و

محدودیت‌های واقع بینانه^۱ (تیم^۲، ۲۰۱۰). این طرحواره‌ها در عمیق‌ترین سطح شناخت، معمولاً بیرون از سطح آگاهی عمل می‌کنند و فرد را به لحاظ روان‌شناختی نسبت به ایجاد آشفتگی‌هایی چون افسردگی، اضطراب، ارتباطات ناکارآمد، اعتیاد و اختلالات روان تنی^۳ آسیب‌پذیر می‌سازند (یانگ^۴، ۱۹۹۹).

طرحواره مطرح شده توسط یانگ با توجه به پنج نیاز هیجانی ارضا نشده، به پنج حوزه: بریدگی و طرد^۵، خودگردانی و عملکرد مختل^۶، محدودیت‌های محدودیت‌های مختل^۷، دیگر جهت‌مندی^۸، گوش به زنگی بیش از حد و بازداری^۹ تقسیم می‌شود (یانگ ۱۳۸۹). زمانی که این طرحواره‌ها فعال می‌شوند، می‌توانند بر ادراک، واقعیت و پردازش شناختی فرد اثر بگذارند (کرمیرا و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۰).

در این سیر، تحقیقات کنونی مشخص ساخته‌اند که طرحواره‌ها بر شیوه‌های پردازش شناختی اثرگذار بوده، فرد را نسبت به آسیب‌های روانی آسیب‌پذیر می‌سازد. از جمله حیطه‌هایی که انتظار می‌رود با فعال شدن طرحواره‌های ناسازگار به نقیص در پردازش شناختی منجر شده، به دنبال آن آشفتگی ذهنی و روانی ایجاد کند، حیطه یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است، ولی با مرور ادبیات پژوهش مشخص می‌شود که کمتر به بررسی ارتباط بین

11. metacognition
12. Sánchez-Alonso & Vovides
13. Cubukcu
14. Baker
15. Wells & Cartwright-Hatton
16. Wells & Papageorgiou
17. Janeck et al
18. Teasdale et al
19. Corcoran & Segal
20. Metacognitive state
21. Onil & Abedi

1. realistic limits
2. Timm
3. psychosomatic disorders
4. Young
5. disconnection and rejection
6. impaired autonomy and performance
7. impaired limits
8. other-directedness
9. approval-seeking/recognition-seeking
10. Cormier et al

دگروت در سال ۱۹۹۶ که فراشناخت را راهبردهایی برای برنامه‌ریزی، نظارت و اصلاح شناخت تعریف کرده‌اند، مشتق شده است (انیل و عابدی، ۱۹۹۶).

تحقیقات انجام شده در این زمینه، ارتباط معناداری بین حالات فراشناختی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان نشان داده‌اند و بر این اساس، مشخص شده است که هدایت فعالیت‌های پژوهشی و آموزشی در زمینه فراشناخت و توانایی‌های فراشناختی، می‌تواند در ارتقای سطح یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد (سالاری‌فر و پاکدامن، ۱۳۸۸).

از طرف دیگر، یافته‌های فوق در زمینه طرحواره‌ها نشان می‌دهد که طرحواره‌های ناسازگار، مفهومی فراگیر بوده که جنبه‌های وسیع و گوناگونی از زندگی و شخصیت فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از جمله حیطه‌هایی که انتظار می‌رود این طرحواره‌ها اثرگذار باشد، ارتباط آن با فرایندهای فراشناختی و در نتیجه اثرگذاری بر فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز است. به علاوه، وجود شیوه‌های برخورد و تعامل متفاوت والدین با فرزندان دختر و پسر و نیز نگاه جنسیتی حاکم بر نظام ارزشی خانواده، جامعه و به تبع آن نظام آموزشی، انتظار می‌رود که فعال شدن طرحواره‌های متفاوتی را در دختران و پسران به همراه داشته باشد که این خود موجب بروز اختلال در ابعاد مختلف زندگی، از جمله عملکرد تحصیلی و یادگیری در هر یک از دو جنس شود. بنابر آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به بررسی ارتباط بین طرحواره‌های ناسازگار و حالات فراشناخت در دانش‌آموزان و مقایسه آن در

دانش‌آموزان دختر و پسر پرداخته است و به دنبال پاسخ به این پرسش بود. که:

(۱) آیا طرحواره‌های ناسازگار اولیه با مؤلفه‌های حالت فراشناختی دانش‌آموزان ارتباط دارد؟

(۲) ارتباط طرحواره‌های ناسازگار با ابعاد حالت فراشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر چگونه است؟

روش

مطالعه انجام شده از نوع مطالعات توصیفی و همبستگی است. جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان مقاطع سوم راهنمایی، اول و دوم دبیرستان شهر اصفهان با رده سنی ۱۴ تا ۱۸ سال بودند. نمونه اولیه شامل ۳۰۰ دانش‌آموز بود که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و در نهایت ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر دختر و ۵۰ نفر پسر) به تکمیل پرسشنامه اقدام کردند (۲۰۰ نفر ریزش). هر دانش‌آموز دو پرسشنامه حالت‌های فراشناختی (فرم ۲۰- ماده‌ای) و طرحواره‌های ناسازگار اولیه (فرم ۲۰۵- ماده‌ای) که ۱۶ طرحواره از ۱۸ طرحواره مطرح شده توسط یانگ را می‌سنجد، تکمیل کرد.

ابزار پژوهش

در این مطالعه از دو پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و حالت فراشناختی دانش‌آموزان استفاده شد.

۱- پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه یانگ^۱ (فرم بلند، ۲۰۵ ماده‌ای): این پرسشنامه شامل ۲۰۵ گویه به منظور سنجش طرحواره‌های ناسازگار اولیه است که ۱۶ طرحواره معیوب (محرومیت عاطفی^۲،

1. Young's Schema Questionnaire

2. emotional Deprivation

افتراقی^{۱۸} خوبی نشان داد. پایایی داخلی آزمون از طریق محاسبه ضریب همسانی درونی^{۱۹} پرسشنامه و آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه ۰/۹۴ گزارش شده (ذوالفقاری، ۱۳۸۷) و براتی و ثنایی در سال ۱۳۷۹ روایی همزمان آزمون را با آزمون تعارض زناشویی مطلوب گزارش کرده‌اند (همان).

۲- پرسشنامه حالت فراشناختی^{۲۰} (فرم ۲۰ ماده‌ای): این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه است که توسط انیل و عابدی (۱۹۹۶) به منظور اندازه‌گیری تفکر سطوح بالاتر یا مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان تدوین شد که به عنوان ابزاری برای ارزیابی برتری دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این پرسشنامه شامل چهار مؤلفه (آگاهی^{۲۱} راهبرد شناختی^{۲۲}، خودبازبینی^{۲۳}، برنامه‌ریزی^{۲۴}) است و آزمودنی میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر عبارت بر اساس طیف ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم، کاملاً موافقم) مشخص می‌کند.

ضرایب پایایی ابزار حاضر از ۰/۷۰ تا ۰/۸۳ گزارش شده که بیانگر پایایی مناسب این ابزار است. همچنین، برای بررسی روایی سازه، رابطه اندازه‌های حالت فراشناختی با پیشرفت تحصیلی ملاک قرار گرفت که با توجه به همبستگی دو متغیر ذکر شده، این پرسشنامه دارای روایی کافی نیز هست (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶). در مطالعه‌ای که ابافت در سال ۱۳۸۷ انجام داد، پایایی پرسشنامه از طریق دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و

رها شدگی^۱، بی‌اعتمادی^۲، انزوای اجتماعی^۳، شرم/نقص^۴، ناخوشایندی اجتماعی^۵، شکست^۶، وابستگی/بی‌کفایتی^۷، آسیب‌پذیری نسبت به بیماری^۸، گرفتاری^۹، اطاعت^{۱۰}، ایثار^{۱۱}، بازداری هیجانی^{۱۲}، معیارهای سرسختانه^{۱۳}، استحقاق^{۱۴}، خویشنداری^{۱۵}) از ۱۸ طرحواره مطرح شده توسط یانگ را ارزیابی می‌کند.

آزمودنی‌ها میزان درستی یا نادرستی هر گویه در مورد خویشتن را بر اساس طیف ۶ گزینه‌ای (کاملاً غلط، تقریباً غلط، بیشتر درست تا غلط، اندکی درست، تقریباً درست، کاملاً درست) مشخص می‌کنند.

ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه در مطالعه اسمیت و همکاران در سال ۱۹۹۵ ارائه شد. در این مطالعه، ضریب آلفا از ۰/۸۳ تا ۰/۹۶ برای هر طرحواره ناسازگار اولیه به دست آمد و ضریب آزمون-بازآزمون^{۱۶} در جمعیت غیر بالینی بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. این پرسشنامه با مقیاس‌های ناراحتی روان‌شناختی، احساس ارزشمندی، آسیب‌پذیری شناختی نسبت به افسردگی و نشانه‌شناسی اختلالات شخصیت، روایی همگرا^{۱۷} و

1. abandonment
2. mistrust
3. social Isolation
4. defectiveness/Shame
5. social Undesirability
6. failure
7. dependence/Incompetence
8. vulnerability to Harm & Illness
9. subjugation
10. enmeshment
11. self Sacrifice
12. emotional Inhibition
13. unrelenting Standards
14. entitlement
15. control/Self-Discipline
16. test-retest reliability
17. convergent

18. discriminant

19. internal consistency

20. state metacognition inventory

21. awareness

22. Cognitive strategies

23. monitoring

24. planning

اعتبار آن نیز از طریق معنادار بودن همبستگی آن با پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود گردان به دست آمد و مشخص شد که پرسشنامه حالت فراشناختی از اعتبار لازم ($r=0/54, P=0/001$) برخوردار است. در جدول ۱،

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های فراشناختی

گروه مؤلفه‌ها حالت فراشناخت	دختر		پسر		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آگاهی	۱۴/۸	۲	۱۴/۶	۲/۷	۱۴/۷	۲/۴
راهبردشناختی	۱۴/۱	۲/۶	۱۴	۳/۵	۱۴	۳/۱
برنامه‌ریزی	۱۴/۵	۲/۸	۱۴/۷	۳/۲	۱۴/۶	۳
خودبازبینی	۱۴/۹	۲/۴۵	۱۵/۲	۲/۶	۱۵/۱	۲/۵
کل	۵۸/۲	۷/۸	۵۸/۶	۹/۶	۵۸/۴	۸/۷

جدول ۲. ضرایب همبستگی مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار و مؤلفه‌های فراشناختی

مؤلفه‌های حالت فراشناخت	آگاهی	راهبردهای شناختی	برنامه‌ریزی	خودبازبینی	کل	طرحواره‌های ناسازگارانه
						محرومیت هیجانی
	-۰/۱۵۹	(۰) -۰/۳۵۱	-۰/۳۰۰	-۰/۱۶۱	-۰/۳۱۸*	رهاشستگی
	-۰/۱۳۶	-۰/۰۷۱	-۰/۱۴۷	-۰/۰۳۴	-۰/۱۲۳	بی‌اعتمادی
	-۰/۰۵۱	۰/۰۸۵	-۰/۰۳۲	۰/۰۹۷	۰/۰۳۴	انزوای اجتماعی
	-۰/۱۵۴	-۰/۱۸۱	-۰/۲۳۶	-۰/۱۷۴	-۰/۲۳۸	شرم / نقص
	(۰) -۰/۳۵۱	-۰/۱۶۴	-۰/۲۷۴	(۰) -۰/۳۲۵	(۰) -۰/۳۴۳	ناخوشایندی اجتماعی (پذیرش/جلب شکست)
	-۰/۰۹۱	-۰/۱۲۴	-۰/۱۳۶	-۰/۱۳۴	-۰/۱۵۵	وابستگی / بی‌کفایتی
	-۰/۲۶۶	-۰/۱۹۸	-۰/۲۳۹	-۰/۱۷۳	-۰/۲۷۵	آسیب‌پذیری نسبت به بیماری
	-۰/۳۰۵	-۰/۱۴۰	-۰/۲۵۴	-۰/۲۳۴	-۰/۲۸۹	خودتحول ناپذیری (گرفتاری)
	-۰/۱۲۳	-۰/۰۹۳	-۰/۱۱۰	-۰/۰۸۳	-۰/۱۲۹	اطاعت
	-۰/۰۷۳	-۰/۰۴۸	-۰/۰۲۹	۰/۵۰	-۰/۰۴۷	ایثار
	-۰/۲۵۵	-۰/۱۲۴	-۰/۲۲۶	-۰/۲۲۶	-۰/۲۵۷	بازداری هیجانی
	-۰/۱۴۹	-۰/۱۶۴	-۰/۱۱۸	-۰/۰۰۸	-۰/۱۴۱	معیارهای سرسختانه
	-۰/۲۶۱	-۰/۲۱۲	-۰/۲۴۷	-۰/۱۹۷	-۰/۲۸۹	استحقاق
	۰/۰۱۴ (۰/۴۴۴)	۰/۰۷۷	۰/۰۸۰	۰/۲۰۴	۰/۱۱۸	خویشترداری
	-۰/۰۴۰	-۰/۱۳۴	-۰/۱۱۲	-۰/۰۱۳	-۰/۱۰۱	کل
	-۰/۱۸۰	-۰/۱۴۷	-۰/۲۰۳	-۰/۱۱۶	-۰/۲۰۵	
	-۰/۲۲۷	-۰/۱۷۲	-۰/۲۲۸	-۰/۱۳۱	-۰/۲۴۰	

*ارقام داخل پرانتز، سطح معناداری هر ضریب را نشان می‌دهد.

ناسازگار اولیه با مؤلفه‌های حالت فراشناختی ($r=0/24, p<0/008$) طرحواره‌ها و حالت فراشناختی ($r=0/34, p<0/001$) است. با توجه به داده‌های این جدول، طرحواره شرم/نقص و سطح معناداری آنها را نشان می‌دهد که بیانگر رابطه منفی و معنادار بین نمره کل متغیر

جدول ۳. تحلیل رگرسیون گام به گام و ضرایب تبیین به تفکیک جنسیت

متغیر ملاک	جنسیت	متغیر پیش	R	R ²	B	Beta	P
فراشناخت	دختر	شکست	۰/۴۰	۰/۱۶	-۰/۳۵	-۰/۴۰	۰/۰۰۴
فراشناخت	پسر	بازداری	۰/۴۲	۰/۱۸	-۰/۴۴	۰/۴۲	۰/۰۰۲

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه ارتباط طرحواره‌های ناسازگار با ابعاد حالت

($R = -0/40, P < 0/004$)، ناخوشایندی اجتماعی ($R = -0/54, P < 0/006$) و انزوای اجتماعی ($R = -0/59, P < 0/047$) در پسران با مؤلفه آگاهی فراشناخت رابطه منفی، طرحواره محرومیت عاطفی ($R = -0/30, P < 0/029$) به‌طور منفی و معیارهای سرسختانه ($R = 0/42, P < 0/036$) به‌طور مثبت در دختران و همچنین، در پسران محرومیت عاطفی ($R = -0/38, P < 0/006$) و ایثار ($R = -0/56, P < 0/027$) به‌طور منفی و بی‌اعتمادی ($R = 0/48, P < 0/030$) به‌طور مثبت در دختران و محرومیت عاطفی در پسران ($R = -0/35, P < 0/013$) با مؤلفه برنامه‌ریزی فراشناخت رابطه منفی و طرحواره‌های شرم/نقص ($R = 0/53, P < 0/008$) سرسختانه به‌طور مثبت در دختران و بازداری هیجانی ($R = -0/35, P < 0/010$) و شرم/نقص ($R = -0/65, P < 0/010$) به‌طور منفی و معیارهای سرسختانه ($R = 0/50, P < 0/006$) و بی‌اعتمادی ($R = 0/57, P < 0/032$) به‌طور مثبت با مؤلفه خودبازبینی فراشناخت در ارتباط معنادار قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

توجه به درگیر بودن دانش‌آموز در فرایند یادگیری مستمر، از جمله اهداف اساسی نظام آموزش در تمام کشورهای پیشرفته جهان است. تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان و دانشجویان نیازمند دریافت آموزش‌های لازم برای کسب مهارت‌های

فراشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر چگونه است، مجموع مجذورات و مقادیر F مؤلفه‌های طرحواره‌ها و نمره کل فراشناخت به تفکیک جنسیت نشان داد که از بین ۱۶ طرحواره ناسازگار مؤلفه شکست در دخترها و مؤلفه بازداری هیجانی در پسرها، بیشترین میزان تبیین‌کنندگی را برای متغیر حالت فراشناخت دارد.

همچنین، تحلیل رگرسیون گام به گام طرحواره‌های شانزده‌گانه گانه بر روی مؤلفه‌های حالات فراشناختی مشخص کرد که طرحواره‌های شکست در دختران و شرم/نقص و ناخوشایندی اجتماعی برای مؤلفه آگاهی فراشناخت، طرحواره‌های محرومیت عاطفی هم در دختران و هم در پسران برای مؤلفه راهبرد شناختی فراشناخت، طرحواره‌های شرم/نقص در دختران و محرومیت عاطفی در پسران برای مؤلفه برنامه‌ریزی فراشناخت و طرحواره‌های شرم/نقص و معیارهای سرسختانه در دختران و بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه و شرم/نقص در پسران برای مؤلفه خودبازبینی فراشناخت بیشترین میزان تبیین‌کنندگی را نشان داد. در جدول ۳، تحلیل رگرسیون گام به گام به تفکیک خرده‌مقیاس‌های طرحواره‌ها نشان داد که از بین ۱۶ طرحواره موجود، شکست ($R = -0/40, P < 0/004$) در دختران و بازداری هیجانی ($R = 0/42, P < 0/002$) در پسران با نمره کل حالت فراشناختی رابطه منفی معناداری دارد.

در ادامه، تحلیل تفکیکی بر روی مؤلفه‌های حالت فراشناختی نشان می‌دهد که طرحواره‌های شکست ($R = -0/34, P < 0/016$) در دختران و شرم/نقص

مربوط به یادگیری بوده، توجه به حالات فراشناختی و تقویت آن سبب افزایش خودنظارتی و خود تنظیمی فرد در طی فرایند یادگیری شده و به افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی منجر خواهد شد (تایلور^۱، ۲۰۰۱). پردازش هیجانی فرد یادگیرنده، از جمله عوامل اثرگذار دیگری است که در مطالعات گوناگون شده است. طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ماهیت هیجانی می‌تواند سبب بروز مشکلات هیجانی در فرد شده و به همین علت، در طی فرایند یادگیری بر پردازش شناختی فرد اثرگذار باشد. البته، در این زمینه، یعنی ارتباط خلق و شناخت دو دیدگاه متفاوت وجود دارد: در دیدگاه اول محققان بر این باورند که مشکلات هیجانی عموماً بر پایه پردازش شناختی اطلاعات هیجانی شکل می‌گیرند (برای نمونه، کلارک و همکاران^۲، ۱۹۹۹) و در دیگر سو، محققان مطرح می‌سازند که عنصر اصلی در پردازش شناختی، حالات هیجانی فرد است. در این طیف می‌توان به مدل شبکه تداعی (پیوندی) باور^۳ (۱۹۸۱) (۱۹۸۱) اشاره کرد که در آن تأکید می‌شود حالات هیجانی نقش اساسی در پردازش اطلاعات، یادگیری و حافظه دارد.

بر این اساس و در امتداد رویکرد دوم که اساس پردازش شناختی را مبنای هیجانی فرد می‌داند، پژوهش حاضر نیز به دنبال بررسی ارتباط بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه به عنوان یک عامل مداخله‌گر هیجانی و مؤلفه‌های حالت فراشناختی به عنوان یک عامل اثرگذار در فرایند یادگیری مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر و پسر بود.

در ارتباط با سؤال اول پژوهش که به دنبال بررسی رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار و حالات فراشناختی بود، یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که طرحواره‌های ناسازگار با حالات فراشناختی رابطه منفی معناداری دارند. طرحواره شرم/نقص مربوط به حوزه بریدگی و طرد بیشترین رابطه منفی معنادار و طرد بیش از حد و بازداری، کمترین رابطه منفی معنادار را با حالات فراشناختی نشان می‌دهد. در تأیید مطالعات قبلی (برای نمونه، ولز و پاپاجرجیو، ۱۹۹۸؛ کورکوران و سگال، ۲۰۰۸) این یافته مطرح می‌سازد که فعال شدن طرحواره‌های حوزه بریدگی و طرد مانند طرحواره شرم/نقص با کاهش توانمندی فراشناختی دانش‌آموز مرتبط است؛ به این معنا که حساسیت تشدید یافته دانش‌آموز نسبت به موضوع‌های راه انداز نیازهای ارضا نشده امنیت، محبت، احساس همدلی و پذیرش با کاهش مهارت‌های فراشناختی مرتبط است. این یافته لزوم توجه خاص به نیازهای اساسی "امنیت" و "پذیرش" دانش‌آموز را از سوی اولیای تعلیم و تربیت و معلمان محرز می‌سازد. در کنار اجرای روش‌های نوین آموزشی توسط معلمان به منظور انتقال دانش به یادگیرنده، این دو نیاز پایه؛ یعنی "امنیت" و "پذیرش" تسهیل کننده انتقال مطالب به یادگیرنده است، زیرا افزایش احساس همدلی و اشتراک دانش‌آموز با محیط تحصیل و معلمان، با کاهش حساسیت طرحواره بریدگی و طرد و افزایش توانمندی‌های فراشناختی در فرد رابطه دارد.

در خصوص داده‌های مرتبط با سؤال دوم پژوهش که هدف آن بررسی ارتباط هر یک از مؤلفه‌های

1. Taylor
2. Clark et al
3. Bower

قرار می‌دهد. تمایل روز افزون دختران در جهت اثبات کفایت و نقش جنسیتی خویش به عنوان عضو جامعه می‌تواند در فعال سازی طرحواره‌های خودگردانی ریشه داشته باشد. در فرایند تعلیم و تربیت و یادگیری نیز توجه به انتظارات دختران از خویشتن و فراهم ساختن زمینه‌های لازم برای عملکرد مستقل و موفقیت آمیز آنان توسط معلمان، با افزایش مهارت‌های فراشناختی، مخصوصاً آگاهی از سبک پردازش شناختی خویش در آنان همراه است. در مقابل، پسران حساسیت بیشتری نسبت به طرحواره‌های بریدگی / طرد و همچنین طرحواره‌های دیگر جهت‌مندی نشان می‌دهند. نیاز به امنیت، محبت و همدلی و پذیرش دیگری و همچنین، تمرکز افراطی بر احساسات و تمایلات دیگران نسبت به خود و نادیده گرفتن نیازهای خویشتن رابطه بیشتری با حالات فراشناختی نشان می‌دهد. به بیان دیگر، اگر در دختران سوءگیری‌های تربیتی با حساسیت نسبت به بی‌کفایتی همراه است، در پسران حساسیت نسبت به احساس بی‌کفایتی و تحقیر نه در سطح کنش و عملکرد فردی، بلکه در سطح اجتماعی و روابط بین فردی خود را نشان می‌دهد. پذیرش دیگران و تأیید اجتماعی از طرف افرادی که برای فرد مهم تلقی می‌شوند، با پردازش بهتر فراشناختی همراه است. این تبیین در تأیید یافته‌های مارتین و همکاران^۱ (۲۰۰۲) و احمدوند (۱۳۸۳) در خصوص اثرگذاری متفاوت طرحواره‌های جنسیتی بر روی زنان و مردان است. اگر چه تغییر و اصلاح طرحواره‌ها با افزایش آگاهی امکان‌پذیر است، ولی در مطالعه حاضر نشان داده شد

شانزده‌گانه طرحواره‌ها با چهار مؤلفه حالات فراشناختی و مقایسه آن در دختران و پسران بود، نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در دختران طرحواره شکست با مؤلفه آگاهی فراشناختی، طرحواره محرومیت با مؤلفه راهبردهای فراشناختی و طرحواره شرم با مؤلفه برنامه‌ریزی / خودبازبینی رابطه منفی معناداری نشان می‌دهد.

در مقایسه با دختران، در دانش‌آموزان پسران طرحواره شرم و ناخوشایندی اجتماعی با مؤلفه آگاهی فراشناختی، طرحواره محرومیت با مؤلفه‌های راهبرد فراشناختی و برنامه‌ریزی / خودبازبینی و طرحواره‌های بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه و شرم / نقص با مؤلفه برنامه‌ریزی / خودبازبینی رابطه منفی معناداری نشان می‌دهد.

تفاوت‌های جنسیتی، تجربیات متفاوت محیطی و شیوه‌های برخورد و تعامل متفاوت والدین با فرزندان دختر و پسر، و نیز نگاه جنسیتی حاکم بر نظام ارزشی خانواده، جامعه و به تبع آن نظام آموزشی می‌تواند به فعال سازی طرحواره‌های متفاوتی در دو جنس منجر شود.

در این بخش از تحقیق، نتایج نشان می‌دهد که دختران دانش‌آموز حساسیت بیشتری نسبت به طرحواره‌های خودگردانی و عملکرد مختل دارند؛ یعنی حساسیت نسبت به شکست و بی‌کفایتی در گام اول و سپس حساسیت نسبت به محرومیت و تحقیرشدگی قرار دارد. در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که سوگیری‌ها و ارزش‌های جنسیتی حاکم بر خانواده و جامعه دختران را بیشتر در معرض واکنش نسبت به بی‌کفایتی در توانمندی‌های خویشتن

او را در انتخاب کارآمدترین راهبردها در برخورد با هر تکلیف توانمند می‌سازد، موجب نقص در یادگیری و عملکرد تحصیلی شده، وی را در انتخاب راهبردهای مناسب، تضعیف می‌سازد.

در پایان، از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به محدود بودن نمونه مورد مطالعه به لحاظ سال تحصیلی (سوم راهنمایی تا دوم دبیرستان)، محدود بودن به دوره سنی خاص (۱۴ تا ۱۸ سال)، عدم ارزیابی حالت هیجانی فرد در طی تکمیل پرسشنامه و عدم ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز اشاره کرد زیرا موارد فوق به لحاظ ادبیات پژوهش در این زمینه می‌تواند تأثیر گذار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود که در مطالعات بعدی به بررسی نقش عوامل فوق پرداخته شود.

منابع

ابافت، ح. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشناختی، خود اثربخشی و شیوه‌های فرزند پروری با خود ناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز، یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۲ (۷) ۱۰۸-۱۲۲.

احمدوند، م. ع. (۱۳۸۸). تأثیر تحصیلات بر تغییر ساختار طرحواره‌های تبعیضی جنسیتی، دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، ۴، ۱۱، ۱۵، ۲۴-.

ذوالفقاری، م، فاتحی‌زاده، م، و عابدی، م. (۱۳۸۷). تعیین رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ابعاد صمیمیت زناشویی زوجین شهر اصفهان، خانواده پژوهی، ۴، ۱۵، ۲۶-۲۷۴.

که مربیان و معلمان تعلیم و تربیت برای بهتر شدن فضای روان‌شناختی آموزش و انتقال دانش به دانش‌آموزان، با دو پیش نیاز متفاوت در دختران و پسران مواجه هستند که به دو رویکرد متفاوت نیاز دارد. در دختران جهت افزایش توانمندی‌های فراشناختی، متغیری که تأثیر بسزایی در فرایند یادگیری دارد، باید به هیجان‌های مرتبط با احساس بی‌کفایتی نسبت به توانمندی‌های خویشتن توجه خاص شود، در حالی که در پسران دانش‌آموز فراهم کردن فضای روان‌شناختی برای عملکرد مستقل و موفقیت‌آمیز در درجه دوم اهمیت قرار داشته، ضرورت پذیرش اجتماعی و عدم تجربه تحقیر و نقص در جنبه‌های شخصیتی، مخصوصاً در بعد ارتباط بین فرد توجه ویژه‌ای را مطرح می‌سازد.

در تأیید یافته‌های سالاری‌فر و پاکدامن (۱۳۸۸) این احتمال مطرح است که در دانش‌آموزان دختر مؤلفه آگاهی فراشناختی و حساسیت آن نسبت به شکست، موجب این سبک پردازشی در فرد شده که: "شخصی شکست خورده در زندگی است" و "در آینده نیز شکست خواهد خورد" و این که "شکست امری گریزناپذیر برای اوست"، فرد در مقایسه با افراد دیگر در زمینه‌های پیشرفت، همچون تحصیل احساس بی‌کفایتی بیشتر و موفقیت کمتری می‌کند و با کاهش آگاهی فراشناختی فرد نسبت به احساسات و تجارب خود، قوت‌ها و ضعف‌های شناختی‌اش و همچنین، شناخت شخص دربارہ توانایی‌هایش موجب کاهش عملکرد تحصیلی وی می‌شود. همچنین، احساس فرد در مورد ناقص بودن، نامطلوب و حقیر بودن، در مهمترین جنبه‌های شخصیتش با اثرگذاری بر راهبردهای فراشناختی که

- Behaviour Research and Therapy*, 39 (10), 1213-1225
- De Silva, P. (2001). Handbook of Emotion and Cognition: Tim Dalgleish and Mick Power (Eds.). Wiley, Chichester, 1999, xxii+843 pp. £90.00. *Behaviour Research and Therapy*, 39 (1), 125-127
- De Geus, F, Denys, D.A, Sitskoorn, M.M, & Westenberg, H.G. (2007). Attention and cognition in patients with obsessive compulsive disorder. *Psychiatry Clin Neurosci*, 61 (1), 45-53
- Garcia-Toro, M, Talavera, J. A, Gonzalez, E. I, Tejada, P, Blanco, C, Gonzalez, A, & Saiz-Ruiz J. (2002). Audioverbal cognitive dysfunction in depression. Factors involved. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 27 (1), 37-42.
- Janeck, A. S, Calamari, J. E, Riemann, B. C, & Heffelfinger, S. K. (2001). Too much thinking about thinking?: metacognitive differences in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 2, 181-195.
- LaBar, K. S. (2010). Emotion-Cognition Interactions. *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*, 469-476.
- Martin, C. L, Ruble, D. N. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128 (6), 903- 933.
- Onil, H, & Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment . *Journal of Educational Research*, 89 (4), 234- 45
- Sánchez- Alonso, S. & Vovides, Y. (2006). Integration of metacognitive skills in the design of learning objects. *Computers in Human Behavior*, 23 (6), 2585-2595.
- Sica, C, Steketee, G, Ghisi, M, Chiri, L. R, & Franceschini, S.(2007). Metacognitive Beliefs and Strategies Predict Worry, Obsessive- Compulsive Symptoms and Coping Styles: A Preliminary Prospective Study on an Italian Non-Clinical Sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14 (4), 258- 268.
- سالاری‌فر، م، و پاکدامن، ش. (۱۳۸۸). نقش مؤلفه‌های حالت فراشناختی در عملکرد تحصیلی، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۳ (۴)، ۱۰۲-۱۱۲.
- یانگ، ج، کلووسکو، ژ، و ویشار، م. (۱۳۸۹). طرحواره درمانی (ترجمه ج. حمیدپور و ز. اندوز). تهران: انتشارات ارجمند، (انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۳).
- Alatiq, Y, Crane, C, Williams, J.M.G, & Goodwin, G.M. (2009). Dysfunctional beliefs in bipolar disorder: Hypomanic vs. depressive attitudes. *Journal of Affective Disorders*, 122 (3), 294-300
- Baker, L. (2010). Metacognition. International Encyclopedia of Education (Third Edition), 204-210.
- Blair, K. S, Smith, B.W, Mitchell, D. G. V, Morton, J, Vythilingam, M, Pessoa, L, Fridberg D, Zametkin A, Sturman D, Nelson EE, Drevets WC, Pine DS, Martin A, Blair RJ. (2006). Modulation of emotion by cognition and cognition by emotion. *NeuroImage*, 35 (1), 430-440
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Clark, D. A., Beck, A. T. & Alford, B. A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Corcoran, K. M, & Segal, Z. V. (2008). Metacognition in Depressive and Anxiety Disorders: Current Directions. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1 (1), 33-44
- Cormier, A, Jourda, B, Laros, C, Walburg, V, & Callahan, S. (2010). Influence between early maladaptive schemas and depression. *L'Encéphale*, Article in Press, Corrected Proof
- Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 559-563
- Beck, A.T, Butler, A. C, Brown, G. K, Dahlsgaard, K. K, Newman, C. F, & Beck J. S. (2000). Dysfunctional beliefs discriminate personality disorders.

- questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (3), 295-321
- Wells, A, & Papageorgiou, C. (1998). Relationships between worry, obsessive-compulsive symptoms and meta-cognitive beliefs. *Behaviour Research and Therapy*, 36 (9), 899- 913.
- Wenzel, A, Sharp, I. R, Brown, G. K, Greenberg, R. L, & Beck, A. T. (2005). Dysfunctional beliefs in panic disorder: The Panic Belief Inventory. *Behaviour Research and Therapy*, 44(6), 819- 833.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-Focused Approach* (3rd ed). Professional Resource Press
- Taylor H. J. (2001). Self directed learning: views of teachers and students. *J Adv Nurs*, 36 (4): 496- 504.
- Teasdale, J. D, Moore, R. G, Hayhurst, H, Pope, M, Williams, S, & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive Awareness and Prevention of Relapse in Depression: Empirical Evidence. *Journal of Consulting and Clinical*, 70 (2), 275- 287.
- Thimm, J. C. (2010). Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41 (4), 373-380.
- Wells, A, & Cartwright- Hatton, S, (2003). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ- 30. *Behaviour Research and Therapy*, 42 (4), 385- 396.
- Schmidt, N. B. Joiner T, E. Young, J. E, & Telch, M. J. (1995). The schema

