



## بررسی رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان

فریده حمیدی<sup>۱</sup> و محمدباقر ببرازی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> دانشیار روانشناسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (نویسنده مسئول)، fhamidi@srttu.edu

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

**چکیده:** هدف این پژوهش بررسی رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان و همچنین پیش‌بینی اضطراب امتحان، بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان بود. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل همه‌ی دانش‌آموزان سوم و چهارم دبیرستان‌های شهر محمدیه واقع در استان قزوین بود که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها ۱۷۳۸ نفر بود. نمونه‌ی مورد مطالعه شامل ۴۰۰ نفر (۲۰۰ دانش‌آموز دختر و ۲۰۰ دانش‌آموز پسر) بود که از بین جامعه‌ی آماری انتخاب شد. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام شد. ابزار این پژوهش پرسشنامه‌های اضطراب امتحان اسپیل‌برگر، ویژگی‌های شخصیتی نئو و اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران، بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از ضریب همبستگی تفکیکی و رگرسیون همزمان استفاده شد. نتایج نشان داد که بین متغیرهای مستقل روان رنجوری ( $r=0/316$ ) و اهداف عملکردگیز ( $r=0/224$ ) با اضطراب امتحان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. بین متغیرهای مستقل مسئولیت‌پذیری ( $r=-0/133$ ) و اهداف تبحری ( $r=-0/157$ ) با اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد و بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت می‌توان ۲۸/۸ درصد نمره‌ی اضطراب امتحان را پیش‌بینی کرد.

**کلمات کلیدی:** اضطراب امتحان، ویژگی‌های شخصیتی، اهداف پیشرفت.

## Analyzing the relationship between personality traits and achievement goal with test anxiety

Faride Hamidi<sup>1</sup> and Mohammadbagher Babrazi<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Associate Professor of Psychology, Department of Educational Sciences Shahid Rajaee Teacher Training University (SRTTU)

<sup>2</sup> MA in Educational Psychology, School of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University (SRTTU)

**Abstract:** The purpose of this research was to investigate the relationship between personality traits and achievement goals with test anxiety and also prediction of test anxiety, based on the personality traits and achievement goals of students. The research method was descriptive and correlational. The population of this research was all students in the third and fourth grade in Mohammadiyah high schools in Qazvin Province, that were enrolled in the academic year 1392-93. The population number was 1738 students. The studied sample was 400 students (200 girls and 200 boys) who were selected from the population. Sampling was to form of clustered random. Research tools were Spielberger Test Anxiety Inventory, NEO personality traits and achievement goals from Midgley et al. For data analysis the partial correlation coefficient and regression, were used. The results showed that there is a positive and meaningful relation between the independent variables neuroticism ( $r=0.316$ ) and performance avoiding goals ( $r=0.224$ ). There is a negative and significant relation between the independent variables Conscientiousness ( $r=-0.133$ ) and mastery goals ( $r=-0.157$ ) with test anxiety, based on the personality traits and achievement goals can be predicted 28.8% of test anxiety scores.

**Keywords:** test anxiety, personality traits, achievement goals.

**۱ - مقدمه**

اضطراب پاسخی ضروری به استرس است و فرد را برای واکنش به موقعیت‌های خطرناک آماده می‌سازد. در بسیاری از مواقع چنین پاسخی منطقی و حتی حیاتی به نظر می‌رسد اما حالت نابهنجار آن می‌تواند بر گستره‌ی وسیعی از عملکردهای انسان اثر بگذارد [۱]. اضطراب کار کردهای روزانه‌ی فرد را مختل می‌کند و در روند تفکر، تمرکز و یادگیری شخص نیز اختلال ایجاد می‌کند [۲]. اضطراب امتحان<sup>۱</sup> حالت خاصی از اضطراب عمومی است که شامل: پاسخ‌های پدیدار شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست است و فرد آن را در موقعیت‌های ارزیابی، تجربه می‌کند. هنگامی که اضطراب امتحان روی می‌دهد بسیاری از فرآیندهای شناختی و توجهی با عملکرد مؤثر فرد تداخل می‌کنند [۳].

اضطراب امتحان نوعی خود اشتغالی ذهنی است که با خود کم انگاری و تردید درباره‌ی توانایی‌های خود، مشخص می‌شود و بیشتر اوقات به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس و عملکرد تحصیلی پایین می‌انجامد [۴]. لیبرت و موریس [۵] و اسپیلبرگر [۶] برای اضطراب امتحان دو مولفه‌ی مهم، یعنی نگرانی و هیجان‌پذیری را مطرح کرده‌اند. مولفه‌ی نگرانی<sup>۲</sup>، فعالیت‌های شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد راجع به عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به تحقیر و سرزنش خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران، انتظارات منفی از عملکرد و خودابرازی به گونه‌ای منفی می‌شود. مولفه‌ی هیجان‌پذیری<sup>۳</sup> به برانگیختگی هیجانی و واکنش‌های فیزیولوژیکی خود مختار مانند تپش قلب، آشفتگی معده، سردرد، تعریق، لرزش و غیره اشاره می‌کند. اضطراب را در برگیرنده‌ی دو گونه‌ی موقعیتی و خصلتی دانسته‌اند. در اضطراب موقعیتی، فرد تنها در موقعیت تهدیدکننده، واکنش‌های هیجانی نشان می‌دهد؛ در صورتی که در اضطراب خصلتی، فرد آمادگی اضطراب را دارد و تقریباً همه‌ی موقعیت‌ها را تهدیدکننده ارزیابی می‌کند. اضطراب امتحان، هم می‌تواند دارای زیر بنای اضطراب خصلتی باشد و هم می‌تواند به‌عنوان شکلی از اضطراب موقعیتی در نظر

گرفته شود که در آن فرد موقعیت پیش روی خود را تهدیدکننده ارزیابی می‌کند [۷].

وین [۸] بر اساس نظریه‌ی توجهی- شناختی، بیان می‌کند که افراد دارای اضطراب امتحان، توجه خود را به فعالیت‌های نامربوط به تکلیف، اشتغال‌های فکری همراه با نگرانی، انتقاد از خود و نگرانی‌های جسمی معطوف می‌کنند و در نتیجه توجه کمتری به تلاش و پاسخ‌های مربوط به تکلیف دارند و این امر باعث کاهش عملکرد آنان می‌شود. ساپ در سال ۱۹۹۶ نشان داد دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، حداقل به سه باور غیر منطقی گرایش دارند. اول این‌که بسیاری از دانش‌آموزان مضطرب فکر می‌کنند به تنهایی نمی‌توانند پیروز شوند، دوم این‌که آن‌ها معتقدند پرهیز از آزمون‌ها یا موقعیت‌های دیگر تحصیلی، آسان‌تر از روبه‌رو شدن با آن‌ها است و سوم، هنگامی که این دانش‌آموزان نمی‌توانند عملکرد خوبی در آزمون داشته باشند، می‌پندارند که دنیا به پایان رسیده است [۹].

یکی از مؤلفه‌های مرتبط با اضطراب امتحان، ویژگی‌های شخصیتی<sup>۴</sup> افراد است. ویژگی‌های شخصیتی، صفات پایداری هستند که از موقعیتی به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی‌کنند. آن‌ها گرایش‌های باثبات و بادوام پاسخ‌دهی به شیوه‌ی یکسان به محرک‌های مختلف هستند و می‌توانند پیش‌بینی کننده‌ی رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف باشند [۱۰]. آیزنک در سال ۱۹۶۷ این ایده را مطرح کرد که شخصیت به بهترین وجه با ترکیب سطوح بالا و پایین دو صفت برجسته که دارای زیربنای عصبی هستند، به نام‌های برون‌گرایی- درون‌گرایی و روان‌رنجوری- ثبات عاطفی، قابل توصیف است [۱۱]. آیزنک و آیزنک در سال ۱۹۸۵ همچنین بر اساس مبانی زیربنایی برون‌گرایی و روان‌رنجوری به این نتیجه رسیدند که برون‌گرایی با عاطفه‌ی مثبت و روان‌رنجوری با عاطفه‌ی منفی همبسته است [۱۱]. یکی از شاگردان آیزنک به نام جفری گری در سال ۱۹۷۰ در نظریه‌ی شخصیتی خود، صورت‌بندی جدیدی از نظریه‌ی آیزنک ارائه کرد. وی تفاوت‌های فردی را به دو بعد اصلی اضطراب و زودانگیختگی نسبت داد و چنین نتیجه گرفت که بعد

۴- توافق‌پذیری<sup>۸</sup>: که با گرایش‌های میان فردی و محبوبیت در گروه ارتباط دارد. نمره‌ی بالا در این عامل نشان دهنده‌ی نوع‌دوستی، علاقه‌مندی به کمک و همدردی با دیگران است. صفات زیرمجموعه‌ی این عامل عبارت است از: اعتماد، رک‌گویی، نوع‌دوستی، همراهی، تواضع، و دل‌رحم بودن.

۵- مسئولیت‌پذیری<sup>۹</sup>: این عامل با کنترل تکانه‌ها و خویش‌ننداری، با اراده و مصمم بودن، برنامه‌ریزی در کارها و گرایش به موفقیت ارتباط دارد. خرده مقیاس‌های این عامل عبارتند از: شایستگی و کفایت، نظم، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویش‌ننداری، و محتاط بودن در تصمیم‌گیری.

به نظر می‌رسد افراد به‌صورت انتخابی حوادثی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند که محتوای هیجانی آن‌ها با صفات پایدار شخصیت آن‌ها هماهنگ باشد. به عبارت دیگر، افراد بر اساس رگه‌های بنیادی شخصیت خود ممکن است نسبت به برخی از محرک‌ها و رویدادها سوگیری انتخابی داشته باشند. این سوگیری ممکن است در مراحل مختلف فرایند پردازش اطلاعات، نظیر فرایندهای پیش توجه، توجه، ابعاد مختلف حافظه و ادراک، مشاهده شود. این پردازش انتخابی برای رگه‌های شخصیتی که دارای مؤلفه‌ی هیجانی هستند (مثل رگه‌ی اضطراب) یا رگه‌هایی که با حالت عاطفی رابطه‌ی قوی دارند (مثل رگه‌های برون‌گرایی و درون‌گرایی) بارزترند [۱۵].

به‌طور کلی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان رابطه وجود دارد، روان-رنجوری بیانگر گرایش به تجربه‌ی سطوح بالای هیجان‌های منفی اضطراب‌آور است و مسئولیت‌پذیری بیان‌گر گرایش به خودکنترلی و خودنظم‌دهی است [۱۶]. کاستا و مک‌گرا نیز معتقدند افرادی که نمره‌ی آن‌ها در روان‌رنجوری پایین است می‌توانند با موقعیت‌های استرس‌زا به خوبی مقابله کنند [۱۴].

یکی دیگر از مؤلفه‌های مرتبط با اضطراب امتحان، اهداف پیشرفت<sup>۱۰</sup> است. نظریه‌ی اهداف پیشرفت میل برای رشد، موفقیت یا نشان دادن شایستگی، در یک فعالیت را نشان می‌دهد [۱۷]. در این نظریه، بر عوامل

اضطراب با روان‌رنجوری و درون‌گرایی رابطه‌ی تنگاتنگی دارد و بعد زودانگیختگی نیز با برون‌گرایی و سطوح بالای روان‌رنجوری به صورت قوی مرتبط است [۱۲].

درباره‌ی شخصیت، دو دیدگاه مهم وجود دارد: یکی دیدگاه صفت‌گرا که شخصیت آدمی را به عوامل درونی و وراثتی نسبت می‌دهد و دیگری دیدگاه موقعیت‌گرا که شخصیت را به عوامل موقعیتی نسبت می‌دهد با تلفیق این دو نظریه می‌توان شخصیت را به این صورت تعریف کرد: شخصیت شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و صفات آدمی است که الگوهای نسبتاً پایدار پاسخ وی به موقعیت‌ها را تعیین می‌کند [۱۳].

بر اساس نظریه‌ی صفات شخصیت، جنبه‌های مهم رفتار و تجارب آدمی را می‌توان با تعداد محدودی از صفات توصیف کرد. هر یک از این صفات در جامعه توزیع پهن‌جار دارد. برای مثال از نظر صفت برون‌گرایی بیشتر مردم در حد متوسط و عده‌ای کمتر در دو حد انتهایی این صفت قرار می‌گیرند. در سال‌های اخیر، این نظریه بر اساس الگوی پنج عاملی شخصیت تبیین می‌شود. هر یک از این پنج عامل از شش صفت یا عامل فرعی تشکیل شده است. این عوامل و زیرمجموعه‌ی آن‌ها [۱۴] به شرح زیر است:

۱- روان‌رنجوری<sup>۵</sup>: که با ثبات هیجانی و سازگاری رابطه دارد و صفات زیرمجموعه‌ی آن شامل اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، کم‌رویی، تکانش‌گری و آسیب‌پذیری است.

۲- برون‌گرایی<sup>۶</sup>: که با گرایش به مردم‌آمیزی، فعال بودن، گرایش به شادمانی و خطرجویی ارتباط دارد و صفات زیرمجموعه‌ی آن عبارت است از: گرمی و صمیمیت، مردم‌آمیزی یا گروه‌گرایی، قاطع بودن، فعال بودن، هیجان‌خواهی، هیجان‌های مثبت.

۳- انعطاف‌پذیری<sup>۷</sup>: که با ویژگی‌هایی مانند باز بودن نسبت به تجارب، غنای تخیل، کنجکاو بودن نسبت به جهان درونی و بیرونی خود، آزاداندیشی و عدم سنت-گرایی ارتباط دارد و از صفات زیر تشکیل یافته است: تخیل، زیبایی‌شناسی، احساسات، اعمال، ایده‌ها و ارزش‌ها.

شخصی (ادراکات، ارزش‌ها و عواطف) و موقعیتی، به عنوان عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی تأکید می‌شود [۱۸].

انگیزش یکی از قوی‌ترین نشانگرهای موفقیت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان به حساب می‌آید. از میان مؤلفه‌های انگیزشی، اهداف پیشرفت سازه‌ای مهم برای فهم رفتار در محیط‌های آموزشی به شمار می‌رود. این سازه، انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد زیرا تلاش و رفتار را به صورت هدفمند و منظم به سمت هدف هدایت می‌کند [۱۹]. اهداف پیشرفت بیان‌کننده‌ی الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری او را تعیین می‌کند و سبب می‌شود تا نسبت به بعضی از موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته باشد و در آن موقعیت‌ها به صورت خاص عمل کند [۲۰].

اهداف پیشرفت به جهت‌گیری‌های هدفی فرد اشاره دارد و عبارت است از بازنمایی شناختی دانش‌آموز در مورد دلایل درگیر شدن در رفتارهای مرتبط با پیشرفت و هنجارهایی که برای قضاوت کردن یا ارزیابی عملکرد به کار می‌برد [۲۱]. درگیری در یک وظیفه به دلایلی مثل علاقه، کسب مهارت و مانند آن، دارای یک جهت‌گیری هدفی درونی است و به پردازش عمیق‌تر مربوط می‌شود. در صورتی که درگیر شدن به یک وظیفه به دلایلی از قبیل نشان دادن توانایی، دریافت نمره‌ی خوب یا بهتر بودن از دیگران، دارای جهت‌گیری بیرونی است و به لایه‌های سطحی‌تر پردازش اطلاعات مربوط می‌شود [۲۲].

اهداف پیشرفت با توجه به نقش توانایی و مهارت، ابتدا به وسیله‌ی پژوهش‌گران به دو دسته‌ی اهداف تبحری<sup>۱۱</sup> و اهداف عملکردی تقسیم شد ولی نظریه‌های جدیدتر سه جهت‌گیری هدفی، یعنی اهداف تبحری، اهداف عملکردگرا<sup>۱۲</sup> و اهداف عملکردگریز<sup>۱۳</sup> را پیشنهاد کرده‌اند. همچنین بعضی از پژوهش‌گران چهار جهت‌گیری هدفی، یعنی جهت‌گیری هدفی تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را پیشنهاد کرده‌اند. افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت و افراد

دارای جهت‌گیری عملکردی، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند. ویژگی‌های گرایشی یا اجتنابی جهت‌گیری‌ها نیز به تمایل شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به هدف اشاره دارد [۲۳]. دانش‌آموزان با اهداف تبحری، تکالیف مشکل را به عنوان فرصتی برای دستیابی به مهارت و یادگیری می‌دانند و اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه می‌کنند زیرا آن‌ها در ارتباط با تکالیف مشکل، احساس تهدید نمی‌کنند ولی دانش‌آموزان با اهداف عملکردی که احساس ترس از شکست دارند، هنگام روبرو شدن با تکالیف دشوار، مضطرب و افسرده می‌شوند [۱۷]. همچنین پاتواین و دانلیس در سال ۲۰۱۰ در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند، دانش‌آموزانی که اهداف اجتنابی و باورهای ضعیفی نسبت به توانایی‌های خود در ریاضی دارند، به دلیل این‌که موقعیت امتحان ریاضی تهدیدی برای عزت نفس آن‌ها به حساب می‌آید، در چنین موقعیت‌هایی دچار اضطراب و نگرانی می‌شوند [۲۴].

موراتیدیس، وانستینکیست، لینز، و وندن اوایل در سال ۲۰۰۹ گزارش کردند که اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت عواطف مثبت است [۲۵].

هوانگ در سال ۲۰۱۱ به این نتیجه رسید که اهداف عملکردگریز پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت هیجان‌های منفی هستند [۲۶].

سیدریس در سال ۲۰۰۵ به این نتیجه رسید که رابطه‌ی مثبتی بین اهداف تبحری و عواطف مثبت وجود دارد و بین اهداف عملکردگرا با اضطراب و افسردگی رابطه‌ی منفی و بین اهداف عملکردگریز با اضطراب و افسردگی رابطه‌ی مثبت وجود دارد اما غلامعلی لواسانی، خضری آذر، امانی و مال احمدی در سال ۱۳۸۹ به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکردگرا همبستگی مثبت و معناداری با اضطراب و افسردگی دارد [۱۷].

لئو، پریس، هوغان و لئو در سال ۲۰۱۱ برای توجیه ناسازگاری‌هایی که در نتایج گزارش‌های فوق وجود دارد اهداف چندگانه را مطرح کرده‌اند، به این معنی که

در دانشجویان دختر و پسر انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجوری با اضطراب امتحان رابطه‌ی معنادار و مثبت دارد. اما درون‌گرایی-برون‌گرایی با اضطراب امتحان رابطه‌ی معناداری نداشت [۳۴].

نتایج پژوهش یزد خواستی و توانگر تحت عنوان «بررسی ویژگی‌های شخصیتی و ادراک کنترل مادر و رابطه‌ی آن دو با اضطراب دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان در سال ۱۳۸۹» به این صورت گزارش شد که بی‌ثباتی هیجانی با اضطراب همبستگی مثبت دارد و برون‌گرایی، توافق‌پذیری و مسئولیت‌پذیری، با اضطراب همبستگی منفی دارد [۳۵].

در پژوهشی که توسط سروقد، رضایی و ایرانی با عنوان «رابطه‌ی سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب» انجام شد، به این نتیجه رسیدند که بین اضطراب و روان‌رنجوری دانش‌آموزان دختر و پسر، رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد ولی بین اضطراب و برون‌گرایی، مسئولیت‌پذیری و انعطاف‌پذیری رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد. همچنین بین توافق‌پذیری و اضطراب دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه‌ی معنادار مشاهده نشد. از بین مؤلفه‌های ویژگی‌های شخصیتی، روان‌رنجوری توان پیش‌بینی اضطراب دختران و روان‌رنجوری و مسئولیت‌پذیری، توان پیش‌بینی اضطراب پسران را داشت. همچنین دختران نسبت به پسران اضطراب بیشتری را نشان دادند [۳۲].

در پژوهش وثوقی، بخشی‌پور رودسری، هاشمی و فتح‌الهی با عنوان «روابط ساختاری ابعاد شخصیتی نئو با نشانه‌های اختلال‌های اضطرابی و افسردگی»، نتایج نشان می‌دهند که روان‌رنجورگرایی، ویژگی مشترک اختلال‌های اضطرابی و افسردگی و در واقع تبیین‌کننده‌ی هم‌بودی مشاهده شده میان این اختلال‌هاست. برون‌گرایی پایین، ویژگی اختصاصی افسردگی و ترس مرضی اجتماعی است. مسئولیت‌پذیری، ویژگی اختصاصی وسواسی-جبری است [۳۶].

الیوت و مک‌گریگور در مطالعه‌ای با عنوان یک طرح ۲×۲ برای اهداف پیشرفت بر روی نمونه‌ای از ۱۸۲ دانشجوی کارشناسی، به این نتیجه رسیدند که اهداف تبحرگرا و عملکردگرا با اضطراب امتحان رابطه‌ای ندارند

دانش‌آموزان ممکن است بر اساس موقعیت تکلیف یا محیطی، اهداف متفاوتی داشته باشند [۲۷].

در مجموع می‌توان گفت در جامعه‌ی مبتنی بر پیشرفت معاصر، آزمون‌ها نقش مهمی در ارزشیابی و ارتقای فراگیران در آموزش و پرورش و آموزش عالی دارند و نمرات آزمون‌ها در سرنوشت و ارتقای آن‌ها تعیین‌کننده هستند. فراگیران در موقعیت‌های آموزشی فشار و کنترل زیادی را برای پیشرفت کردن تحمل می‌کنند و هیجان‌ها و عواطف مختلفی را تجربه می‌کنند [۲۸].

با توجه به اهمیت موضوع، پژوهش‌های مرتبط با تحقیق حاضر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

زیدنر و متیوز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین روان‌رنجوری با اضطراب امتحان، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد [۲۹].

متیوز در پژوهش خود گزارش می‌کند که دانش‌آموزان برون‌گرا، در امتحانات شفاهی نمره‌های بالایی دریافت می‌کنند و هنگامی که در برابر دانش‌آموزان دیگر قرار می‌گیرند (هنگام صحبت کردن)، عملکرد مناسبی (بدون اضطراب) دارند و به‌خوبی ایفای نقش می‌کنند [۳۰].

تران در پژوهشی به این نتیجه رسید، افرادی که در روان‌رنجوری نمرات بالایی دریافت می‌کنند، مستعد افسردگی، اضطراب، سرزنش خود و ابتلا به بیماری‌های جسمی و روانی هستند و به‌طور کلی بهداشت روانی پایینی دارند [۳۱].

پژوهش‌هایی که به وسیله‌ی پنلی و توماکا در رابطه با صفات شخصیت و فرایندهای تنیدگی انجام شد، مشخص کرد که برون‌گراها سطوح نسبتاً بالایی از شادی، شغف، انرژی، علاقه و خستگی ناپذیری را از خود نشان می‌دهند و این افراد کمتر منفعل و خود ملامت‌گردد و اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند [۳۲].

چامورو و فرنهام به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجوری و برون‌گرایی به‌طور معناداری با اضطراب امتحان مرتبط است [۳۳].

در پژوهشی که خسروی و بیگدلی به منظور بررسی رابطه‌ی برخی از ویژگی‌های شخصیتی همچون روان‌رنجوری و درون‌گرایی-برون‌گرایی با اضطراب امتحان

ولی اهداف تبحرگریز و عملکردگریز رابطه‌ی مثبتی با اضطراب امتحان دارند [۳۷].

داریونگ و طاهره‌بی در پژوهشی رابطه‌ی بین باورهای انگیزشی و فرایندهای شناختی با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی کشور کره‌ی جنوبی را مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که بین فرایندهای شناختی و باورهای انگیزشی (خود کارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان) و اهداف پیشرفت، ارتباط معناداری وجود دارد [۳۸].

پاتواین و دانلیس در سال ۲۰۱۰ گزارش کردند، دانش‌آموزانی که اهداف اجتنابی و باورهای شایستگی پایین در ریاضیات داشتند، تفکر منفی و اضطراب بیشتری را در موقعیت‌هایی نظیر امتحان ریاضی نشان دادند. دانش‌آموزان دختر با باورهای شایستگی کلامی پایین، زمانی که اهداف عملکردگرا داشتند، عمل رها کردن تکلیف بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان پسر نشان دادند [۲۴].

در پژوهشی که به وسیله‌ی غلامعلی لواسانی و همکاران با عنوان «نقش خود کارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان» انجام شده است، نتایج نشان می‌دهد که اهداف عملکردگرا و عملکردگریز، همبستگی مثبت و معنی‌دار با تنیدگی، اضطراب و افسردگی دارند. همچنین معلوم شد که خود کارآمدی تحصیلی و اهداف تبحری با تنیدگی، اضطراب و افسردگی همبستگی منفی و معنی‌دار دارند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خود کارآمدی تحصیلی قادر به پیش بینی تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان است. اهداف عملکردگریز قادر به پیش‌بینی تنیدگی، و اهداف تبحری و اهداف عملکردگرا قادر به پیش‌بینی اضطراب و افسردگی دانشجویان هستند. تفاوت معنی‌داری میان دانشجویان بر اساس رشته‌ی تحصیلی در تنیدگی، اضطراب و افسردگی مشاهده نشد. به‌طور کلی چنین نتیجه گرفتند که تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان تحت تأثیر خود کارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت آن‌ها قرار دارد [۱۷].

در پژوهشی که توسط غلامی با هدف بررسی «رابطه‌ی جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان» انجام گرفت، معلوم شد که بین اهداف تبحری با اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی و بین اهداف عملکردی با اضطراب امتحان رابطه‌ی مثبت وجود دارد. همچنین بین راهبردهای فراشناختی و سازمان‌دهی با اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی به دست آمد [۳۹].

در تحقیق ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای با عنوان «نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی» نتایج به دست آمده با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان داد که متغیر برون‌زای اهداف تبحری، اثر مستقیم معناداری بر اضطراب آمار دارد. اثر مستقیم اهداف عملکردگرا و اهداف عملکردگریز بر اضطراب آمار معنادار نبود و این متغیرها فقط با واسطه‌ی انگیزش بیرونی و راهبردهای شناختی بر اضطراب آمار تأثیر می‌گذارند. اثر مستقیم متغیرهای برون‌زای اهداف تبحری و اهداف عملکردگرا به ترتیب بر انگیزش درونی و انگیزش بیرونی معنادار بودند. در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهند که اهداف پیشرفت بیشتر با واسطه‌ی انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار تأثیر می‌گذارند [۲۴].

پژوهش قلی‌زاده، شکرشکن و حقیقی که با هدف «بررسی روابط ساده و چند گانه‌ی هدف‌های چهارگانه-ی پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی» انجام گرفت، نشان داد که بین هدف تبحری و اضطراب امتحان همبستگی منفی معنی‌دار وجود دارد و بین هدف اجتنابی و اضطراب امتحان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. اما بین هدف‌های عملکردی با اضطراب امتحان همبستگی معنی‌داری وجود ندارد. البته بین چهار متغیر هدف‌های تبحری، تبحرگریز، عملکردی و عملکردگریز با عملکرد تحصیلی همبستگی وجود دارد [۴۰].

پژوهش ولی محمدی که با عنوان بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران انجام شد، نتایج نشان داد که بین اهداف

دانش‌آموزان، مجموعاً ۴۰۰ پرسشنامه‌ی بدون افت جمع‌آوری و همه‌ی آن‌ها در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. برای تعیین حجم نمونه، از نظر کلاین استفاده شد. وی پیشنهاد می‌کند، در ازای هر یک از سؤالاتی که در تحقیق به آن پاسخ داده می‌شود، بین ۲/۵ الی ۵ نفر، به عنوان حجم نمونه انتخاب کنیم [۴۳]. در این پژوهش تعداد سؤالات پرسشنامه‌ها، در مجموع ۹۸ مورد است که حجم نمونه برای اطمینان از کافی بودن آن، کمی بیشتر از میانگین انتخاب شد.

### ابزارهای گردآوری داده‌ها

پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیل‌برگر: پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان، توسط اسپیل‌برگر در سال ۱۹۸۰ ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین، و بعد از امتحان را توصیف می‌کند و شامل دو خرده‌آزمون نگرانی و هیجان‌پذیری است و تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را نشان می‌دهد. سؤالات فرد مربوط به جزء نگرانی و سؤالات زوج مربوط به جزء هیجان‌پذیری است. این پرسشنامه خود گزارشی است و هر آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای (تقریباً هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات و تقریباً همیشه) به هر ماده پاسخ می‌دهد. این گزینه‌ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره گذاری می‌شود. در این پرسشنامه نمره‌ی حداقل ۲۰ و نمره‌ی حداکثر ۸۰ است. نمره‌ی بالای ۴۰ به عنوان اضطراب شناخته می‌شود.

برای بررسی روایی پرسشنامه از شیوه‌ی اعتبار ملاکی همزمان استفاده شده است. همبستگی مقیاس‌های اضطراب صفت و حالت با مقیاس خستگی روانی، از پرسشنامه‌ی چند وجهی مینه سوتا به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به دست آمده است [۶]. در این پژوهش پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با استفاده از روش آلفای کراباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی NEO - FFI: این پرسشنامه فرم کوتاه شده‌ی پرسشنامه‌ی NEO - PI است که توسط کاستا و مک کری در سال ۱۹۸۹ تهیه و تدوین شده [۴۴] و حاوی ۶۰ سؤال است که پنج عامل روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری و مسئولیت-

تجری و اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد [۴۱].

نتایج امتحانات تأثیر بسزایی در جنبه‌های مختلف زندگی افراد دارند و به دنبال ارتقاء سطح سواد دانش‌آموزان از طریق سیستم‌های آموزشی، آن‌ها با فراوانی بیشتری از امتحانات روبرو می‌شوند. این مسأله انتظارات و فشارهای بیشتری را از سوی والدین و سیستم‌های آموزشی در خصوص عملکرد آنان به دنبال می‌آورد و تدریجاً اضطراب امتحان را افزایش می‌دهد [۴۲].

امروزه امتحانات در موفقیت افراد از نظر آینده‌ی شغلی و پایگاه اجتماعی نقش اساسی دارند، همچنین به نظر می‌رسد افراد با داشتن ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌های پیشرفت مختلف، هنگام مواجه شدن با موقعیت امتحان سطوح متفاوتی از اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند. بنابراین، پژوهش حاضر در پی پاسخ دادن به این سؤال‌ها است: ۱- آیا ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان رابطه دارند؟ ۲- آیا ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت قادر به پیش-بینی اضطراب امتحان هستند؟

### ۲- روش تحقیق

طرح تحقیق به کار رفته در این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است و قصد داریم رابطه‌ی بین متغیرها را طبق اهداف تحقیق بررسی کنیم. در این تحقیق ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت، متغیرهای پیش‌بین هستند و اضطراب امتحان متغیر ملاک است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان سوم و چهارم دبیرستان‌های شهر محمدیه واقع در استان قزوین تشکیل داده‌اند که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها ۱۷۳۸ نفر بود. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای است. بنابراین از بین دبیرستان‌های شهر محمدیه به طور تصادفی ۶ دبیرستان انتخاب شد (۳ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه). سپس از هر دبیرستان به طور تصادفی ۳ کلاس انتخاب گردید. با همکاری بسیار خوب مسئولان دبیرستان‌ها و

پذیری را اندازه می‌گیرد. هر یک از این پنج عامل به وسیله ۱۲ سؤال سنجیده می‌شوند. در هر سؤال آزمودنی نمره‌ی ۰ تا ۴ را احراز می‌کند. نمرات هر عامل، جداگانه محاسبه می‌شود و در نهایت ۵ نمره به دست می‌آید. در کل آزمودنی در هر عامل نمره‌ای از ۰ تا ۴۸ کسب می‌کند [۱۴].

برای بررسی روایی پرسشنامه از روش اعتبار ملاکی استفاده شده است. همبستگی این آزمون با آزمون نئو ۲۴۰ سؤالی، برای پنج عامل روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری، و با وجدان بودن، به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۳، ۰/۹۱، ۰/۷۶، و ۰/۸۶ به دست آمده است [۴۵]. در این پژوهش پایایی پرسشنامه، با استفاده از روش آلفای کراباخ برای ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری و مسئولیت‌پذیری به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۶، ۰/۴۱، ۰/۴۵، ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران: پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران دارای ۱۸ سؤال و ۳ خرده‌آزمون جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز است. پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای است، پاسخ ۱ به این معنی است که آن موضوع یا سؤال به هیچ وجه در مورد فرد صدق نمی‌کند و انتخاب پاسخ ۷ به معنای صادق بودن آن موضوع یا سؤال در مورد وی است. هر فرد سه نمره‌ی جهت‌گیری هدفی خواهد داشت سؤالات ۱ تا ۶ مربوط به جهت‌گیری هدف تبحری، سؤالات ۷ تا ۱۲ مربوط به جهت‌گیری عملکردگرا و سؤالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به جهت‌گیری عملکردگریز است. فرد حداقل نمره‌ای که در هر خرده‌آزمون کسب خواهد کرد ۶ و حداکثر نمره ۴۲ است [۴۶].

برای بررسی روایی این پرسشنامه، از روش روایی محتوایی استفاده شده و مورد تأیید کارشناسان و متخصصان روان‌شناسی قرار گرفته است [۲۳]. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کراباخ برای اهداف پیشرفت تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۹ و ۰/۶۷ به دست آمد.

### ۳- نتایج و بحث

**فرضیه‌ی اول: بین ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان با اضطراب امتحان آنان رابطه وجود دارد.**

در جدول ۱ ضریب همبستگی تفکیکی بین متغیرهای روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری، مسئولیت‌پذیری، اهداف تبحری، اهداف عملکردگرا و اهداف عملکردگریز با اضطراب امتحان محاسبه شده است. به عبارت دیگر، برای محاسبه‌ی ضریب همبستگی هر یک از متغیرهای مستقل با اضطراب امتحان، تأثیر متغیرهای دیگر پژوهش از معادله خارج شده است. همان‌طور که مشاهده می‌کنید بین روان‌رنجوری (۰/۳۱۶)، مسئولیت‌پذیری (۰/۱۳۳-)، اهداف تبحری (۰/۱۵۷-) و اهداف عملکردگریز (۰/۲۲۴) با اضطراب امتحان و با احتمال  $P < 0/01$  همبستگی وجود دارد.

**فرضیه‌ی دوم: ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان می‌توانند اضطراب امتحان آنان را پیش‌بینی کنند.**

برای آزمون فرضیه‌ی بالا از تحلیل رگرسیون همزمان استفاده می‌شود. برای استفاده از تحلیل رگرسیون لازم است پیش فرض‌های آن رعایت شود. مهم‌ترین پیش‌فرض تحلیل رگرسیون، خطی بودن همبستگی بین متغیرهاست که با محاسبه‌ی تحلیل واریانس مورد بررسی قرار گرفت. مقدار  $F$  محاسبه شده، ۲۱/۱۴ و مقدار احتمال آن (۰/۰۰۰) به دست آمد. بنابراین  $F$  معنادار است و همبستگی بین متغیرها خطی است. دومین پیش‌فرض تحلیل رگرسیون، نرمال بودن توزیع داده‌هاست که با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف بررسی شد و برای متغیرهای روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری، مسئولیت‌پذیری، اهداف تبحری، اهداف عملکردگرا، اهداف عملکردگریز و اضطراب امتحان، به ترتیب مقادیر ۱/۳۱، ۰/۹۴، ۱/۲۱، ۱/۱۲، ۱/۰۵، ۱/۰۴، ۱/۰۹۷، ۱/۲۶، ۱/۲۸ به دست آمد.



جدول ۱. همبستگی تفکیکی بین متغیرهای مستقل با اضطراب امتحان

متغیرها	روان رنجوری	برون گرایی	انعطاف پذیری	توافق پذیری	مسئولیت پذیری	اهداف تبحری	اهداف عملکردگرا	اهداف عملکردگریز
اضطراب امتحان	۰/۳۱۶*	-۰/۰۲۵	-۰/۰۲۰	۰/۰۰۴	-۰/۱۳۳*	-۰/۱۵۷*	-۰/۰۱۳	۰/۲۲۴*

\*P < ۰/۰۱ آزمون دو دامنه

اضطراب امتحان = (روان رنجوری × ۰/۵۰۳) + (برون گرایی × -۰/۰۴۲) + (انعطاف پذیری × -۰/۰۴۳) + (توافق پذیری × ۰/۰۰۸) + (مسئولیت پذیری × -۰/۲۳۵) + (اهداف تبحری × -۰/۱۹۳) + (اهداف عملکردگرا × -۰/۰۲۰) + (اهداف عملکردگریز × ۰/۲۹۹) + ۳۹/۷۸۰

مقدار بتا برای نمره‌های روان رنجوری، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق پذیری، مسئولیت پذیری، اهداف تبحری، اهداف عملکردگرا، اهداف عملکردگریز به ترتیب ۰/۳۴۴ و -۰/۰۲۴ و -۰/۰۱۱ و -۰/۱۹۹ و ۰/۱۳۶ و -۰/۰۱۸ و ۰/۰۰۴ و ۰/۰۰۴ است، یعنی به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی روان رنجوری، نمره‌ی اضطراب امتحان ۰/۳۴۴ انحراف استاندارد افزایش می‌یابد. به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی برون گرایی، ۰/۰۲۴ انحراف استاندارد از نمره‌ی اضطراب امتحان کم می‌شود. به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی انعطاف-پذیری ۰/۰۱۸ انحراف استاندارد از نمره‌ی اضطراب امتحان کم می‌شود. به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی توافق پذیری، نمره‌ی اضطراب امتحان ۰/۰۰۴ انحراف استاندارد افزایش می‌یابد. به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی مسئولیت-پذیری، ۰/۱۳۶ انحراف استاندارد از نمره‌ی اضطراب امتحان کم می‌شود. به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی اهداف تبحری، ۰/۱۴۷ انحراف استاندارد از نمره‌ی اضطراب امتحان کم می‌شود. به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی اهداف عملکردگرا، ۰/۰۱۱ انحراف استاندارد از نمره‌ی اضطراب امتحان کم می‌شود. به ازای افزایش یک انحراف استاندارد به نمره‌ی اهداف عملکردگریز، نمره‌ی اضطراب امتحان ۰/۱۹۹ انحراف استاندارد افزایش می‌یابد.

همچنین مقادیر احتمال برای همه‌ی متغیرها بیشتر از سطح خطای در نظر گرفته شده‌ی ۰/۰۵ به دست آمد. بنابراین توزیع داده‌ها برای همه‌ی متغیرها نرمال است.

### آزمون فرضیه‌ی دوم: گزارش خلاصه‌ی مدل رگرسیون.

برای محاسبه‌ی تحلیل رگرسیون همزمان، تمام متغیرهای مستقل وارد معادله شدند. با توجه به جدول ۲، مقدار مجذور همبستگی تعدیل شده نشان می‌دهد که با نمره‌ی متغیرهای روان رنجوری، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق پذیری، مسئولیت پذیری، اهداف تبحری، اهداف عملکردگرا و اهداف عملکردگریز می‌توان ۲۸/۸ درصد نمره‌ی اضطراب امتحان را پیش‌بینی کرد. مقدار مجذور همبستگی ۰/۳۰۲، کمتر از ۰/۹۰ است، بنابراین معادله‌ی رگرسیون مشکل هم خطی چندگانه ندارد. مقدار شاخص دوربین-واتسون ۱/۹۷۵، خیلی به ۲ نزدیک است و نشان می‌دهد بین تفاضل مقدار مشاهده شده و پیش‌بینی شده‌ی متغیرهای مستقل، همبستگی معناداری وجود ندارد و با اطمینان می‌توانیم نتایج تحلیل رگرسیون خطی را گزارش کنیم.

### ضرائب رگرسیون متغیرها

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید ضرائب رگرسیون نمره‌های روان رنجوری، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق پذیری، مسئولیت پذیری، اهداف تبحری، اهداف عملکردگرا و اهداف عملکردگریز به ترتیب ۰/۵۰۳ و -۰/۰۴۲ و -۰/۰۴۳ و -۰/۰۰۸ و -۰/۲۳۵ و -۰/۱۹۳ و -۰/۰۲۰ و ۰/۲۹۹ هستند. ثابت رگرسیون نیز ۳۹/۷۸۰ به دست آمده است. بنابراین معادله‌ی رگرسیون برای این متغیرها به صورت زیر خواهد بود:

جدول ۲. گزارش خلاصه‌ی مدل رگرسیون، مربوط به فرضیه‌ی دوم

مدل	R	R <sup>۲</sup>	R <sup>۲</sup> تعدیل شده	برآورد خطای معیار	دوربین واتسون
۱	۰/۵۵۰	۰/۳۰۲	۰/۲۸۸	۹/۲۶۷	۱/۹۷۵

متغیرهای پیش‌بین: اهداف پیشرفت عملکردگریز، ویژگی شخصیتی توافق‌پذیری، ویژگی شخصیتی انعطاف‌پذیری، اهداف پیشرفت عملکردگرا، اهداف پیشرفت تبحری، ویژگی شخصیتی برون‌گرایی، ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری، ویژگی شخصیتی مسئولیت‌پذیری.  
متغیر ملاک: اضطراب امتحان

جدول ۳. ضرائب رگرسیون متغیرها، مربوط به فرضیه‌ی دوم

مدل	ضرائب غیر استاندارد		مقدار t	ضرائب استاندارد	آمار مربوط به هم‌خطی	
	ضرائب رگرسیون	خطای استاندارد			آماره تحمل	چندگانه تورم
۱ (ثابت)	۳۹/۷۸۰	۵/۵۷۰	۷/۱۴۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
روان رنجوری	۰/۵۰۳	۰/۰۷۶	۶/۵۷۷	۰/۳۳۴	۰/۰۰۰	۰/۶۹۴
برون‌گرایی	-۰/۰۴۲	۰/۰۸۵	-۰/۴۹۷	-۰/۰۲۴	۰/۶۱۹	۰/۷۴۴
انعطاف‌پذیری	-۰/۰۴۳	۰/۱۰۷	-۰/۴۰۴	-۰/۰۱۸	۰/۶۸۷	۰/۹۳۰
توافق‌پذیری	۰/۰۰۸	۰/۰۹۶	۰/۰۸۶	۰/۰۰۴	۰/۹۳۲	۰/۷۸۰
مسئولیت‌پذیری	-۰/۲۳۵	۰/۰۸۹	-۲/۶۵۵	-۰/۱۳۶	۰/۰۰۸	۰/۶۷۸
اهداف تبحری	-۰/۱۹۳	۰/۰۶۱	-۳/۱۴۱	-۰/۱۴۷	۰/۰۰۲	۰/۸۱۲
اهداف عملکردگرا	-۰/۰۲۰	۰/۰۷۷	-۰/۲۵۶	-۰/۰۱۱	۰/۷۹۸	۰/۹۳۱
اهداف عملکردگریز	۰/۲۹۹	۰/۰۶۶	۴/۵۴۷	۰/۱۹۹	۰/۰۰۰	۰/۹۳۳

متغیر وابسته: اضطراب امتحان

#### ۴- نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان بود. نتایج ضریب همبستگی تفکیکی نشان داد که از بین متغیرهای مربوط به ویژگی‌های شخصیتی، متغیرهای مستقل روان‌رنجوری و مسئولیت‌پذیری، و از بین متغیرهای مربوط به اهداف پیشرفت، متغیرهای مستقل اهداف تبحری و اهداف عملکردگریز با اضطراب امتحان رابطه‌ی معناداری دارند و از طرفی نتایج تحلیل رگرسیون همزمان حاکی از آن بود که این متغیرها توانستند اضطراب امتحان را پیش‌بینی کنند. بین متغیر روان‌رنجوری ( $F=۰/۳۱۶$ ) با اضطراب امتحان همبستگی مثبت وجود دارد در پاسخ به این سؤال که چرا چنین نتیجه‌ای به دست آمد، می‌توان گفت روان-رنجوری از صفات اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، کم-

احتمال مقادیر t برای ثابت (۰/۰۰۰)، برای متغیر روان رنجوری (۰/۰۰۰)، برای متغیر مسئولیت‌پذیری (۰/۰۰۸)، برای متغیر اهداف تبحری (۰/۰۰۲) و برای متغیر اهداف عملکردگریز (۰/۰۰۰) است که همگی کمتر از ۰/۰۵ هستند و نشان می‌دهند که این ضرائب از نظر آماری معنادار هستند. احتمال مقادیر t برای متغیرهای برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری و اهداف عملکردگرا بیشتر از ۰/۰۵ است و نشان می‌دهد که این ضرائب از نظر آماری معنادار نیستند. یکی از مهم‌ترین بخش‌های این جدول، آمار مربوط به هم‌خطی چندگانه است. مقادیر آماره تحمل برای هیچ یک از متغیرها صفر نیست. همچنین مقادیر تورم واریانس در همه‌ی متغیرها، کمتر از ۲ به دست آمده است، بنابراین معادله‌ی رگرسیون هم‌خطی چندگانه ندارد.

انگیز نظیر امتحان را به عنوان فرصتی برای یادگیری به حساب می‌آورند. بنابراین منطقی است که بین اهداف تبحری با اضطراب امتحان همبستگی منفی و معنادار وجود داشته باشد. بین متغیر اهداف عملکردگرایز ( $r=0/224$ ) با اضطراب امتحان همبستگی مثبت وجود دارد. در پاسخ به این سؤال که چرا چنین نتیجه‌ای به دست آمد، می‌توان گفت که انگیزه‌ی اجتناب از شکست به گرایش فرد برای دوری کردن از شرمساری یا تحقیر وابسته به شکست گفته می‌شود. افرادی که انگیزه‌ی اجتناب از شکست بالایی دارند، موقعیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که در آن‌ها نتیجه‌ی کار معلوم است و از قرار گرفتن در موقعیت‌هایی که نتیجه‌ی آن معلوم نیست مضطرب می‌شوند [۴۹].

اهداف اجتنابی، نزدیکی زیادی با اضطراب امتحان دارد و انگیزه‌ی اجتناب از شکست را معمولاً از طریق اندازه‌گیری اضطراب تجربه شده در موقعیت‌های پیشرفت می‌سنجند. بنابراین منطقی است که بین اهداف عملکردگرایز با اضطراب امتحان همبستگی مثبت و معنادار وجود داشته باشد. در مجموع نتایج تحلیل رگرسیون همزمان نشان داد که ۲۸/۸ درصد از واریانس اضطراب امتحان به وسیله‌ی ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت، پیش‌بینی می‌شود. در پایان اگر بخواهیم به عوامل مرتبط با نتایج این پژوهش اشاره کنیم به نظر می‌رسد یک خانه‌ی امن که افراد آن محبت بی‌قید و شرط خود را به هم نثار می‌کنند، جامعه‌ای که انسان‌ها بر اساس عدالت با هم رفتار می‌کنند و آموزش و پرورش که مطالب با ارزش در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد، می‌تواند در کاهش روان‌رنجوری، اهداف عملکردگرایز و اضطراب امتحان و از طرف دیگر افزایش مسئولیت‌پذیری و اهداف تبحری مؤثر باشند. در ارتباط با محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

در این پژوهش به بررسی همبستگی بین متغیرها پرداخته شده است و همبستگی، رابطه‌ی علی- معلولی را تبیین نمی‌کند.

یکی از ابزارهایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت پرسشنامه‌ی ویژگی‌های شخصیتی نئو بود که

روبی، شتاب‌زدگی و آسیب‌پذیری تشکیل شده است و این صفات در بروز نگرانی و هیجان‌پذیری که از مؤلفه‌های اضطراب امتحان هستند نقش اساسی دارند. انسان‌هایی که اضطراب دارند بیمناک، ترسو، مستعد نگرانی، عصبی، تنیده و جوشی هستند. نمرات بالا در این مقیاس به احتمال زیاد نشان دهنده‌ی ترس و اضطراب فراگیر خواهد بود [۴۷]. به نظر آیزنک افراد روان‌رنجور ثبات هیجانی ندارند. عده‌ای از آن‌ها بدون دلیل از برخی اشیاء، مکان‌ها، آدم‌ها، حیوانات، فضاها یا از ارتفاع می‌ترسند. برخی دیگر نیز به وسواس‌های فکری یا اعمال اجباری مبتلا هستند. مشخصه‌ی مشترک در میان اکثر روان‌رنجورها اضطراب بیش از حد آن‌هاست [۴۸].

بنابراین منطقی است که بین روان‌رنجوری با اضطراب امتحان رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود داشته باشد. بین متغیر مستقل مسئولیت‌پذیری ( $r=-0/133$ ) با اضطراب امتحان همبستگی منفی وجود دارد. در پاسخ به این سؤال که چرا چنین نتیجه‌ای به دست آمد، می‌توان گفت ویژگی شخصیتی مسئولیت‌پذیری از صفات کفایت، نظم و ترتیب، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویشتن‌داری و محتاط بودن در تصمیم‌گیری تشکیل شده است [۱۴]. افرادی که دارای این صفات هستند احساس شایستگی می‌کنند، توانایی سازمان‌دهی دارند، برای رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کنند و در برابر دشواری‌ها خویشتن‌دار هستند. بنابراین منطقی است که این افراد با آمادگی بیشتری در موقعیت امتحان حاضر شوند و در مواجه شدن با آن، نگرانی و هیجان منفی کمتری را تجربه کنند.

در ارتباط با اهداف پیشرفت، نتایج این پژوهش نشان داد که بین اهداف تبحری ( $r=-0/157$ ) با اضطراب امتحان رابطه‌ی منفی به دست آمد. در پاسخ به این سؤال که چرا چنین نتیجه‌ای به دست آمد می‌توان گفت داشتن اهداف تبحری با انگیزه‌ی درونی مرتبط است. افرادی که دارای انگیزه‌ی درونی برای پیشرفت هستند، وقتی در موقعیت‌های چالش‌انگیز قرار می‌گیرند اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند دانش-آموزانی که اهداف تبحری دارند موقعیت‌های چالش

ترجیح دهند، احساس شایستگی و موفقیت نمایند و اهداف تبحری داشته باشند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که داشتن اهداف اجتنابی باعث افزایش اضطراب امتحان می‌شود. بنابراین به والدین و معلمان پیشنهاد می‌شود با به کارگیری تدابیری مانند آموزش‌های گروهی و افزایش خود پنداره‌ی مثبت دانش‌آموزان، زمینه‌ای را فراهم کنند که آنان از اشتباه کردن و مسخره شدن خجالت‌زده نشوند. برای پژوهش‌گرانی که علاقه دارند در زمینه‌ی اضطراب امتحان پژوهش کنند

### پی‌نوشت‌ها

- <sup>1</sup> Test anxiety
- <sup>2</sup> Worry component
- <sup>3</sup> Emotionality component
- <sup>4</sup> Personality traits
- <sup>5</sup> Neuroticism
- <sup>6</sup> Extraversion
- <sup>7</sup> Openness
- <sup>8</sup> Agreeableness
- <sup>9</sup> Conscientiousness
- <sup>10</sup> Achievement goals
- <sup>11</sup> Mastery goals
- <sup>12</sup> Performance approach goals
- <sup>13</sup> Performance avoiding goals

### مراجع

- [1] Huberty, T. J, Test and performance anxiety. Principal Leadership, Vol 10, No 1, pp 12–16, (2009).
- [2] Lazarus, M.G., & Kerres, A. (1990). Anxiety in context of cognition semantic process/Arch – Psychol – Frankf, (1990).
- [3] Sieber, J.E, Defining test anxiety: problems and approaches. In: Sarason, I.G. (Ed.), Test Anxiety: Theory, Research and Applications. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, (1980).
- [4] Sarason, I. G., Anxiety, self-preoccupation and attention. Anxiety research. An international journal, 1, 3-8. (1988).
- [5] Liebert, R. & Morris, L. W, cognition and emotional components of test anxiety. Psychological reports, Vol 20, No. 3, pp. 975- 979, (1967).
- [6] Spilberger, C. D., Preliminary professional manual for the test anxiety inventory. Palo alto, CA: consulting psychologist press, (1980).

این پرسشنامه برای افراد بالای ۱۷ سال به کار می‌رود [۴۷]، درحالی‌که افراد نمونه در این پژوهش از بین دانش‌آموزان سوم و چهارم دبیرستان انتخاب شدند. در این پژوهش از ابزارهایی استفاده شد که خودگزارشی هستند، بنابراین ممکن است خطای اجرا وجود داشته باشد.

در این پژوهش چون مشاهده‌هایمان را مورد ارزیابی قرار دادیم بنابراین خطاهای نمونه‌گیری و خطاهای ابزار می‌توانند منجر به خطای پیش‌بینی شوند. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان به برنامه‌ریزان و مجریان آموزش و پرورش و والدین، پیشنهادهای کاربردی زیر را ارائه نمود:

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ویژگی شخصیتی روان رنجوری باعث افزایش اضطراب امتحان می‌شود. از طرفی داشتن احساسات منفی همچون ترس، غم، برانگیختگی، خشم، احساس گناه، احساس کلافگی دائمی و فراگیر، مبنای روان‌رنجوری را تشکیل می‌دهند [۱۴]. بنابراین به والدین و اولیای مدرسه پیشنهاد می‌شود تدابیری را به کار بگیرند که منجر به ثبات عاطفی دانش‌آموزان و در نتیجه کاهش اضطراب امتحان آنان شود.

با توجه به نتایج این پژوهش، ویژگی شخصیتی مسئولیت‌پذیری باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شود. از طرفی دو ویژگی عمده‌ی توانایی کنترل تکانه‌ها و تمایلات، و به کارگیری طرح و برنامه در رفتار مورد بررسی، مبنای این شاخص را تشکیل می‌دهند [۱۴]. بنابراین به اولیا و معلمان پیشنهاد می‌شود برای کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان، ویژگی‌های نام‌برده را به آنان آموزش دهند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که داشتن اهداف تبحری باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شود. از طرفی داشتن اهداف تبحری والدین و ساختار اهداف تبحری مدرسه، جهت‌گیری اهداف تبحری دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند [۵۰]. بنابراین به اولیا و معلمان پیشنهاد می‌شود با به کارگیری تدابیری مانند تأکید بر ارزش خود یادگیری و پاداش‌های درونی، زمینه‌ای را فراهم کنند که دانش‌آموزان همکاری را بر رقابت

- [7] Hagh shenas, H, bahrebardar, MJ, Rahman setayesh, Z, Trial reducing test anxiety in a group of high school adolescents, Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, Vol. 15, No. 1, pp. 69 -63,(2009).
- [8] Wine, J. D., Cognitive- intentional theory of test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), test anxiety: theory, research and applications. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum, (1980).
- [9] Abolqasemi, A.; Mehrabzade honarmand, M; Kyamersy, azar, Dortaj, F, Comparison of the performance of both methodological and logical test anxiety reduction and improved emotional functioning in school, modern ideas of Education, Faculty of Education and Psychology, University of alzahra, period 2, No. 1, 2, pp. 123-137, (2006) [In Persian].
- [10] Schultz, Devon, Schultz, Sydney Ellen , Theories of personality, translated by yahya SydMohammadi, Tehran, Institute publication, edition, third printing, (2000).
- [11] Makvand Hosseini, SH; aZadflah, P; Rasulzadeh Tabatabai, K., ghnnadiyan Ladani, H. (2007). Patterns of brain electrical activity in response to emotional stimuli due to personality traits of extroversion and neuroticism, Quarterly Journal of Psychology, University of Tabriz, second year, Vol. 29, No. 4, pp. 738-42, (2007) [In Persian].
- [12] Matthews, G. & Gilliland, K, The personality theories of H. J. eysenck & J. A. Gray: a comparative review, personality and individual differences, Vol26, No 4, pp 583-626, (1999).
- [13] Sharifi, Hassan Pasha (2004). The relationship between creativity and personality traits of high school students in Tehran, Quarterly Educational Innovations, Vol. 3, No. 7, pp. 11-33,(2004) [In Persian].
- [14] Costa, P. T & McCra, R.R, Domains and facets: hierarchical personality assessment using the revised NEW personality inventory. Journal of personality assessment. Vol. 64, No. 1, pp. 21- 50, (1995).
- [15] Nazarboland, N; Azadflah, P; Fathi-Ashtiani, A; Ashayeri, H; Khodadadi, M, Frontal Cortical Arousal During Working Memory Performance in Trait Anxiety,Journal of Research on Psychology of Health, Vol. 5, No. 1, pp. 23-33, (2011)[In Persian].
- [16] Lockenhoff, C.E, sutin, A.R., Ferrucci, L., Costa, P.T, Personality traits and subjective health in the later years: the association between NEO- PI- R and sf- 36 in advanced age is influenced by bealth status. Journal of research in personality, Vol. 42, No. 5, pp. 1334-1346, (2008).
- [17] Golam Ali Lavassani, M., Khezri Azar, H, Amani, J., Mall Ahmadi, E,The role of academic self-efficacy and achievement goals in stress, anxiety and depression, Journal of Psychology, Vol. 14, No. 4, pp. 417-432, (2011) [In Persian].
- [18] Hejazi, A., Rastegar, M., Krmdost, N. and Ghorban-Jahromi, R, Beliefs about Intelligence and Academic Achievement in Mathematics: The Role of Achievement Goals, Cognitive Engagement and Effort. Journal of Psychology and Education, Vol. 32, No. 83, pp. 25-465,(2009) [In Persian]
- [19] Ebrahimi S, Pakdaman Sh, Sepehri S. Relations Between Achievement Goals, Classroom Climate, Perceived Ability and Usefulness of Adolescents, Developmental Psychology: Psychology In Iran, Vol. 8, No. 29, pp 35-44. (2011). [In Persian]
- [20] Ames, C, classrooms: goals, structure and students motivation. Journal of educational psychology , Vol. 84, No. 3, pp. 261- 271,(1992).
- [21] Pintrich, P. R, Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. Journal of educational psychology, Vol. 92, No. 3, pp. 544- 555, (2000).
- [22] Bakhshi, M; Ahnchyan, M., Amiri, R,The relationship between critical thinking, self-regulatory strategies and achievement goals in nursing students of Islamic Azad University of Shahrood, Nursing education, Vol. 1, No. 1, pp. 48-6, (2012).
- [23] Kareshky H. (2008). The role of achievement goals, in self-regulated learning components, Cognitive Science News, Vol. 10, No. 3, pp. 13-21, (2008).
- [24] Vysany, M.,Gholam Ali Lavassani, M; Aegei, JThe role of achievement goals, academic motivation and learning strategies on anxiety Statistics: causal

- model test, *Journal of Psychology* 62, year XVI, No. 2, pp. 142-160, (2012).
- [25] Mouratidis, A., vansteenkiste, M., lens, W., vanden auweele, Y, Beyond positive and negative affect: achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of sport and exercise* Vol. 10, No. 3, pp. 336- 343, (2009).
- [26] Huang, C, Achievement goals and achievement emotions: a metaanalysis. *Educational psychology review*, Vol. 23, No. 3, pp. 359- 388, (2011).
- [27] Luo, W., paris, S. G. hogan, D. & luo, Z, Do performance goal promote learning? A pattern analysis of singapore students achievement goal. *Contemporary educational psychology*, Vol. 36, No. 2, pp. 165- 176, (2011).
- [28] Kareshky, H, Amin Yazdi, S, A, Ekhteraei toosi, G, H , Comparing the effectiveness of emotional intelligence training and learning strategies in Reducing test anxiety students, research letter foundations of education, The first year, Vol. 1, No. 2, pp. 105- 118, (2011)[In Persian].
- [29] Permuzic, T., & Furnham, A. (2004). Personality predicts academic performance: evidence from tow longitudinal university samples. *Journal of research in personality*, Vol. 37, No. 4, pp. 319- 338, (2004).
- [30] Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T, Individual Differences and Beliefs Concerning Preference for University Assessment Methods, Vol. 35, No. 9, pp. 1968-1 994.(2005).
- [31] Tran, y. craig, A. mcisac, P, extraversion- introversion and 8- 133 HZ waves in frontal cortical regions. *Personality and individual differences*. Vol. 30, No. 2, pp. 205- 215, (2001).
- [32] Sarveghad, C. Rezaei, A. Irani, F, The relationship between attachment styles and personality traits with anxiety, *Quarterly Journal of Women Sociology*, Vol. 3, No. 2, pp. 117-136, (2012) ).[In Persian].
- [33] Chamorro, T. P, Furnham, A, Personality traits and academic examination performance. *Journal of personality*, Vol. 17 , No. 3, pp. 237- 250, (2002)
- [34] Khosravi, M; Bigdeli, E, The relationship between personality traits with test anxiety in students, *Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 2, No. 1, pp. 13-24,(2008) ). [In Persian].
- [35] Yazdkhasti, F. tavangar, L, Personality characteristics and perceived control mothers and their relationship with the anxiety of female students in Isfahan university in 1389, *Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences*, Vol. 16, No. 4 pp. 92- 100,(2011). [In Persian].
- [36] Vosoughi, A. bakhshipoor Roodsary, A., Hashemi, T. fathollahi, S, Structural relations of NEO with symptoms of anxiety and depression, *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, eighteenth year, Vol. 18, No. 3, pp. 233-244, (2012)[In Persian].
- [37] Elliot, A. J, & Mcgregor, H. AA 2×2 achievement goal framework *journal of personality and social psychology*, Vol. 80 , No. 3, pp. 501-519, (2001).
- [38] Daeryong, S. & Hossain, T, Motivational beliefs and cognitive processes in mathematic achievement, analyzed in the context of cultural different elementary school example *journal of asia pacific education review*, Vol. 10 , No. 2 , pp. 193- 203, (2009) [In Persian].
- [39] Gholami, Sh, The relationship between goal orientation with learning strategies and test anxiety in Male student in third year high school, Islamabad city West, the letters MA Tabatabai University, (2008). [In Persian].
- [40] Gholizdeh, M., Shokrkon, H, Haghighi, J, Study of simple and multiple relationships of the four goals of achievement with, test anxiety and academic performance in the first year of high school male students IZEH, *Journal of Educational Science and Psychology* , Ahvaz University, Vol. 3, No. 1,2, pp. 149- 166, (2007). [In Persian].
- [41] Valli Mohammadi, M, relationship between goal orientation with learning strategies and test anxiety in Male and female students, second Guidance year in Tehran, the Master Agreement Alzahra University, (2002). [In Persian].
- [42] Mcdonald, A. S, The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, Vol. 21, No. 1, pp. 89- 101(2001).

- [43] Kline , R. B, Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York : Guilford press. (2005).
- [44] khorsandi, F, kamkar, M; Malekpour, M, The relationship between the five major personality factors And self-regulated learning strategies in Male and female high school students in Esfahan In the academic year 1386-87, new approaches to Education journal, Vol. 5, No. 2, pp. 41- 64,(2010). [In Persian].
- [45] Attari, U; Amanollahifard, A; Mehrabizadeh honarmand, M. (2006). Relationship between personality traits and personal factors, family with marital satisfaction among employees of government offices in Ahwaz, Journal of Educational Science and Psychology martyr Chamran University, the third period, the Vol. 13, No. 1, pp. 108 -81(2006). [In Persian].
- [46] Midgley , C . ,Kaplan , A . , Middleton .M , & Maehr , M.I, The development and validation of scales assessing students achievement goal orientation . contemporary educational psychology , Vol. 23 ,No. 2, pp. 113 ,-131,(1998).
- [47] Garoosi Farshi, M, New Approach in Personality Assessment. Tabriz, nashre jameehpagooh, nashre danyal, First Edition, (2001). [In Persian].
- [48] Ryckman, R, M, Theories of Personality: Understanding Persons (6th ed.). Boston,(2008).
- [49] Saife, A, Modern educational psychology, Psychology of learning and educational, Tehran, Douran Press,(2011). [In Persian].
- [50] Malekzadeh, F, The effectiveness of learning strategies, goal orientation, efficacy education and test anxiety of math The first year high school female students in Tehran, the letters MA Tabatabai University(2011).