

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال یازدهم شماره ۴۴ زمستان ۱۳۹۵

نقش ویژگی‌های شخصیتی و طرحواره‌های هیجانی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره اول مقطع متوسطه*

علی اقبالی^۱

میرهاشم میرمحمدی^۲

سپیده پاکدل بناب^۳

چکیده

هدف مطالعه حاضر بررسی نقش ویژگی‌های شخصیت و طرحواره‌های هیجانی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره اول مقطع متوسطه بود. بدین منظور، ۲۶۰ دانش‌آموز پسر با روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله انتخاب شده و پرسشنامه‌ها در اختیار آنها قرار گرفت که ۲۳۴ نفر به‌صورت کامل پرسشنامه‌ها رو تکمیل کرده بودند. ابزارهای پژوهش شامل نسخه فارسی مقیاس طرحواره‌های هیجانی لیهی (LESS)، پرسشنامه شخصیت پنج عاملی نئو (NEO-FFI) و سیاهه اضطراب امتحان (TAI) بودند. داده‌ها با روش تحلیل رگرسیون تحلیل شدند. نتایج نشان داد اضطراب امتحان با ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، خوشایندی و باوجدان بودن رابطه معنادار دارد و نتایج رگرسیون نشان داد که روان‌رنجورخویی پیش‌بین اضطراب امتحان است. همچنین اضطراب امتحان با طرحواره قابل کنترل بودن، آگاهی از هیجان‌ها، قابل درک بودن هیجان، نشخوار، پذیرش، ساده‌اندیشی، ابراز هیجان و نهایتاً طرحواره شرم همبستگی معناداری دارد. بیشترین همبستگی مربوط به طرحواره قابل کنترل بودن، خودآگاهی، نشخوار و ساده‌اندیشی درباره هیجان‌ها بود. تحلیل رگرسیون طرحواره‌های هیجانی

* این مقاله از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز استخراج شده است.

۱- دکترای تخصصی روان‌شناسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، (نویسنده مسئول) Email: aeghbali88@gmail.com

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

۳- دانشجوی کارشناسی مشاوره دانشگاه فرهنگیان

نیز نشان داد طرحواره‌های هیجانی قابل کنترل بودن، خودآگاهی، نشخوار، ساده‌اندیشی و ابراز به صورت معناداری اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های حاضر حاکی از این هستند که روان‌رنجورخویی نقش مهمی در اضطراب امتحان دارند؛ علاوه بر این طرحواره‌های هیجانی نیز نقش مهمی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارند.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان؛ شخصیت؛ طرحواره‌های هیجانی

مقدمه

اضطراب امتحان به مجموعه پاسخ‌های ادراکی، فیزیولوژیکی و رفتاری اطلاق می‌شود که با نگرانی درباره پیامدهای منفی یا شکست احتمالی از امتحان یا موقعیت‌های ارزیابانه مشابه همراه است (پیابانگرد، ۱۳۸۱) و به‌عنوان گرایش و اشتغال ذهنی با عملکرد امتحان تعریف شده (بمبنوتی^۱، ۲۰۰۸) و رایج‌ترین ترس در بین دانش‌آموزان است (اورباخ، لندسلی و گری، ۲۰۰۷). اسپیلبرگر (۱۹۸۰) دو مؤلفه نگرانی و هیجان‌پذیری برای آن مطرح کرده که عنصر نخست، شامل اشتغال ذهنی و شناختی درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به نتیجه بد امتحان، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارات منفی از عملکرد و عنصر دوم، به واکنش‌های عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، سردرد و عصبانیت اشاره دارد (ابولقاسمی، بیگی و نریمانی، ۱۳۹۰).

در پژوهش‌های مختلف میزان شیوع اضطراب امتحان بین ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است (به نقل از ابولقاسمی، ۱۳۸۲) و ابولقاسمی (۱۳۸۱)؛ به نقل از ابولقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰) میزان شیوع اضطراب امتحان را ۱۷/۳ درصد گزارش کرده‌اند. مطابق مطالعات سیستماتیک ۲۵ تا ۴۰ درصد یادگیرندگان در مراکز آموزشی استاندارد، شکلی از اضطراب امتحان را نشان می‌دهند (کارتر، ویلیام و سیلورمن^۲، ۲۰۰۸؛ ارگن^۳، ۲۰۰۳؛ پوتواین

1- Bembenutty
3- Ergene

2- Carter, Williams, Silverman

و دانلیز^۱، ۲۰۱۰) و نگرانی فزاینده‌ای وجود دارد که میزان شیوع آن به دلیل تکیه فزاینده بر مقیاس‌های استاندارد عملکرد برای تصمیم‌گیری در مدارس افزایش یابد (لو، گرومبین و راد^۲، ۲۰۱۱). محیط آموزشی، روش تدریس، شرایط خانوادگی، سبک والدینی، شخصیت، ویژگی‌های هیجانی و ... در اضطراب امتحان دخیل‌اند (مهینی رسولی، ۱۳۸۹) که در این مطالعه به ویژگی‌های شخصیتی و طرحواره‌های هیجانی پرداخته شده است.

ویژگی‌های شخصیتی مجموعه سازمان‌یافته‌ای از صفات نسبتاً ثابت و پایدار در افراد هستند که فرد را از فرد یا افراد دیگر متمایز می‌کنند (شاملو، ۱۳۸۲). کوستا و مک کرا (۱۹۹۲؛ به نقل از هارن و میتچل^۳، ۲۰۰۳) بر اساس نظریه‌های صفات شخصیت اقدام به تحلیل عاملی ویژگی‌های شخصیتی کرده و در نهایت به پنج عامل درجه دوم دست یافته‌اند که معتقدند ویژگی‌های زیربنایی شخصیت و جهانشمول‌اند. چندین دهه پژوهش در حوزه شخصیت پنج عامل شخصیت شامل روان‌رنجوری خویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، خوشایندی و وظیفه‌شناسی را مورد تأیید قرار داده‌اند (آقایوسفی و ملکی، ۱۳۹۰). خسروی و بیگدلی (۱۳۸۷) اظهار کرده‌اند که ویژگی‌های شخصیتی درون‌گرایی، و بی‌ثباتی هیجانی می‌توانند به‌عنوان مؤلفه‌های شخصیت بر اضطراب و اضطراب امتحان تأثیر بگذارند. چندین مطالعه رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و اضطراب امتحان در بین دانشجویان و دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند (مثل لیو، منگ و خو^۴، ۲۰۰۶؛ مهینی رسولی، ۱۳۸۹؛ خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷). گرچه نتایج پژوهش‌ها در زمینه نقش روان‌رنجورخویی در اضطراب امتحان در بین اغلب پژوهش‌های پیشین تأیید شده است، اما در ابعاد دیگر شخصیت تناقض‌هایی وجود دارد، مثلاً برخی پژوهش‌ها گزارش کرده‌اند که برون‌گرایی با اضطراب امتحان همبسته بوده و بر آن تأثیر می‌گذارد (لیو و همکاران، ۲۰۰۶؛ مهینی رسولی، ۱۳۸۹)، در حالی که پژوهش‌های دیگر حاکی از عدم تأثیر آن بر اضطراب امتحان هستند (خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷). علاوه بر این به نقش دیگر ابعاد شخصیت در اضطراب امتحان چندان توجهی نشده است و البته پژوهش‌های انجام شده

1- Putwain & Daniels
3- Haren & Mitchell

2- Lowe, Grumbein & Raad
4- Liu, Meng, Xu

نیز در گروه‌های سنی، جنسیتی و تحصیلی متفاوتی انجام گرفته است که نتیجه‌گیری در زمینه نقش شخصیت را با دشواری مواجه می‌سازد.

هیجان‌ها نیز از جمله فرآیندهایی هستند که ممکن است فرد را در معرض اضطراب به‌صورت اعم و اضطراب امتحان به‌صورت اخص قرار دهد و چنانچه گارنفسکی و کریج^۱ (۲۰۰۳) اشاره کرده‌اند مدیریت هیجان‌ها به‌مثابه فرآیندهای درونی و بیرونی، مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های هیجانی فرد را در جهت دستیابی به اهداف بر عهده دارد و نقص و مشکل در این فرآیندها می‌تواند فرد را در معرض مشکلاتی چون اضطراب قرار دهد. یکی از متغیرهایی که در ارتباط با هیجان‌ها اخیراً معرفی شده است طرحواره‌های هیجانی است. طرحواره‌های هیجانی شامل باورهایی درباره علت و منشاء هیجان‌ها، تفاوت هیجان‌ها با یکدیگر، تداوم یک هیجان و طول دروه آن، جهانشمولی و... است (لیهی، ۲۰۱۲). لیهی (۲۰۰۲) مدل طرحواره‌های هیجانی را با الهام از مدل هیجان‌مدار و نظریه‌های فراشناختی ارائه داده است. لیهی (۲۰۰۲) بر این باور است که طرحواره‌های هیجانی تفاسیر و راهبردهایی هستند که افراد به هنگام تجربه هیجان از آن استفاده می‌کنند و این تفاسیر و راهبردها همگی باورهای فراشناختی افراد درباره هیجان‌ها هستند که جانشین هیجان‌ها می‌شوند. گرچه طبق دانش ما پژوهشی به صورت مستقیم رابطه بین طرحواره‌های هیجانی و اضطراب امتحان را مورد بررسی قرار نداده است و پژوهش‌های انجام گرفته بر دیگر ابعاد هیجان مثل تنظیم هیجانی (کاپلین، ۲۰۰۹؛ حیدری، احتشام‌زاده و حلاجانی، ۱۳۸۸) تمرکز کرده‌اند، اما گولد و الدشتین (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که افراد به هنگام قرار گرفتن در معرض اضطراب، تفسیری نادرست داشته و کنترل کمتری بر هیجان‌های خود ادراک می‌کنند که می‌تواند در عملکرد تحصیلی افراد تأثیر بگذارد، و بنابراین لازم است به نقش این متغیر در اضطراب امتحان توجه بیشتری شود. با توجه به مطالب مذکور، هدف پژوهش حاضر در صدد بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی و طرحواره‌های هیجانی در اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر دوره اول مقطع متوسطه بود.

1- Garnefski & Kraaij

مواد و روش‌ها

روش تحقیق مطالعه حاضر همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان پسر دوره اول مقطع متوسطه ناحیه چهار شهر تبریز بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی- مورگان ۲۶۰ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود، به طوری که از بین دانش‌آموزان پسر ناحیه ۴، سه مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و در هر مدرسه نیز سه کلاس از سطوح مختلف به صورت تصادفی انتخاب شده و در صورت رضایت دانش‌آموز، پرسشنامه را تکمیل کردند. از بین ۲۶۰ پرسشنامه توزیع شده، ۲۳۴ نفر به صورت کامل پرسشنامه-ها را تکمیل کرده و برگردانده بودند. فقدان مشکلات روانشناختی به‌عنوان ملاک ورود به پژوهش در نظر گرفته شده بود.

ابزارهای پژوهش

نسخه فارسی مقیاس طرحواره‌های هیجانی لیهی^۱ (LESS): این مقیاس شامل ۳۷ گویه است که از تحلیل عامل مقیاس طرحواره‌های هیجانی لیهی (لیهی، ۲۰۰۲) در یک نمونه دانشجویی ایرانی به دست آمده است (خانزاده، ادیسی، محمدخانی و سعیدیان، ۱۳۹۲). بدین منظور ابتدا نسخه انگلیسی پرسشنامه به فارسی ترجمه و سپس توسط دو متخصص دیگر به انگلیسی برگردانده شده است و اصلاحاتی بر روی آن انجام گرفته است. این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) نمره‌گذاری شده و برخی گویه‌ها معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (دشتبان جامی، بیاضی و زعیمی، حجت، ۱۳۹۳). نتایج تحلیل عاملی در ایران نشان داده است که از ۱۶ عامل حاصله، ۱۲ عامل منطبق با طرحواره‌های لیهی بوده و سه عامل نیز به چون فقط دارای یک گویه بودند بر روی عامل‌های دیگر بار گرفتند، اما یک عامل آگاهی هیجانی افزوده شده است و به‌طور کلی، این مقیاس ۱۳ طرحواره هیجانی قابل کنترل بودن، تلاش برای منطقی بودن، خودآگاهی هیجانی، قابل درک بودن، نشخوار ذهنی، توافق، پذیرش

1- Leahy Emotional Schema Scale

احساسات، تأییدطلبی از دیگران، ارزش‌های والاتر، ساده‌اندیشی هیجان‌ات، گناه، ابراز احساسات و سرزنش را ارزیابی می‌کند (حسینی، تاج‌الدینی، قائدنیای جهرمی و فرمانی، ۱۳۹۳). ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه از جمله پایایی و روایی آن در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (یاووز، تورکچاپار، دمیرل و کاراد، ۲۰۱۱). در ایران نیز خانزاده و همکاران (۱۳۹۲) گزارش کرده‌اند که گویه‌ها با نمره کل همبستگی متوسط و معنادار و با نمره زیرمقیاس مربوطه همبستگی بالا و معناداری دارند؛ همبستگی هر یک از طرحواره‌ها با اضطراب و افسردگی و مقیاس دشواری در نظم بخشی هیجانی معنادار بود که نشانگر روایی مطلوب آن است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ طرحواره‌ها در دامنه ۰/۵۹ تا ۰/۷۳ و برای ضرایب بازآزمایی در دامنه ۰/۵۶ تا ۰/۷۱ است.

پرسشنامه شخصیت پنج عاملی نئو (NEO-FFI): این پرسشنامه شامل ۶۰ گویه برای سنجش پنج عامل بزرگ شخصیت (روان رنجورخویی، برونگرایی، گشودگی، توافق، وجدان‌گرایی) تدوین شده است که هر عامل ۱۲ گویه دارد که پاسخدهی آنها در قالب مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم) امکان‌پذیر است. در خصوص پایایی عامل‌های NEO-FFI نتایج چندین مطالعه نشان می‌دهد که زیرمقیاس‌های آن همسانی درونی خوبی دارند. به عنوان مثال کوستا و مک کری^۲ (۱۹۹۲)؛ به نقل از روشن چسلی، شعیری، عطری‌فرد، نیکخواه، قائم‌مقامی و همکاران، (۱۳۸۵) ضریب آلفای بین ۰/۶۸ (برای توافق) تا ۰/۸۶ (برای روان رنجورخویی) را گزارش کرده‌اند. رونالد، پارکر و واشتومپ^۳ (۱۹۹۸)؛ به نقل از آلوجا، گارسیا، روسیر و گارسیا^۴، (۲۰۰۵) پایایی بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۴ و ۰/۵۰ تا ۰/۸۴ را به ترتیب در دانشجویان و سربازان فرانسوی به دست آوردند. گروسی فرشی (۱۳۸۰) این پرسشنامه را در ایران به فارسی ترجمه و بر روی دانشجویان ایرانی هنجاریابی کردند. به منظور ارزیابی روایی ملاکی این آزمون از محاسبه همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی و گزارش مشاهده‌گر استفاده شده است که ضرایب حاصل بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۶ بوده‌اند. ضرایب پایایی این آزمون

1- Yavuz, Türkçapar, Demirel & Karadere
3- Ronald & parker & eshtomp

2- Kosta & McKrey
4- Aloja, Garsiya, Rosir & Garsiya

با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ به دست آمده است (گروسی فرشی، ۱۳۸۰).

سیاهه اضطراب امتحان^۱ (TAI): این ابزار توسط ابولقاسمی، اسدی، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) و به منظور سنجش اضطراب امتحان دانش‌آموزان کودک و نوجوان تدوین و هنجاریابی شده است. این ابزار دارای ۲۵ گویه بوده و شیوه نمره‌گذاری آن به روش لیکرت ۴ درجه‌ای است. مطالعات نشان داده‌اند که این ابزار دارای ویژگی‌های روانسنجی مطلوبی است. پایایی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و به روش بازآزمایی ۰/۷۷ گزارش شده است (ابولقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵). مطالعه یعقوبی، محققی، یوسف‌زاده، گنجی و الفتی (۱۳۹۳) پایایی آن را به روش کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کرده است. اعتبار همزمان این پرسشنامه از طریق بررسی رابطه آن با اضطراب عمومی و عزت‌نفس کوپر اسمیت به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۵۵ گزارش شده است (ابولقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵).

شیوه اجرا

پس از تعیین حجم نمونه، با بهره‌گیری از آمار مربوط به دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه چهار شهر تبریز، ۴ دبیرستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شده و در هر دبیرستان نیز سه کلاس از هر پایه به صورت تصادفی انتخاب شده و ابزارهای پژوهش در اختیار آنها قرار گرفت. قبل از تکمیل پرسشنامه‌ها دستورالعمل‌های لازم در زمینه نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها و اصل رازداری به دانش‌آموزان ارائه شد و در صورت داشتن رضایت وارد پژوهش شده و پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. پس از تکمیل پرسشنامه توسط دانش‌آموزان، این پرسشنامه‌ها جمع‌آوری و نمره‌گذاری شده و وارد نرم افزار SPSS شدند و در نهایت تحلیل‌های آماری مورد نظر بر روی آنها انجام گرفت.

نتایج

جدول (۱) آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

1- Test Anxiety Inventory

جدول (۱) آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب		۲۳۴	۳۷/۱۱	۱۷/۶۹
شخصیت	روان رنجوری خوبی	۲۳۴	۳۵/۴۵	۶/۷۷
	برونگرایی	۲۳۴	۴۳/۸۹	۵/۶۰
	گشودگی	۲۳۴	۳۸/۵۲	۴/۵۸
	خوشایندی	۲۳۴	۳۹/۹۶	۴/۵۱
	باوجدان بودن	۲۳۴	۴۸/۰۱	۷/۶۹
طرحواره هیجانی	قابل کنترل بودن	۲۳۴	۸/۷۰	۲/۸۵
	منطقی بودن	۲۳۴	۱۴/۷۵	۲/۶۵
	خودآگاهی	۲۳۴	۱۲/۹۰	۳/۰۱
	قابل درک بودن	۲۳۴	۷/۶۱	۲/۴۸
	نشخوار	۲۳۴	۱۳/۹۵	۲/۸۰
	توافق	۲۳۴	۵/۷۱	۲/۰۲
	پذیرش	۲۳۴	۹/۷۶	۲/۰۷
	تأییدطلبی	۲۳۴	۶/۱۱	۱/۵۱
	ارزش والاتر	۲۳۴	۱۰/۸۷	۲/۰۳
	ساده‌اندیشی	۲۳۴	۶/۸۲	۱/۸۵
	گناه	۲۳۴	۸/۸۷	۲/۳۷
	ابراز	۲۳۴	۶/۴۱	۲/۰۷
	شرم	۲۳۴	۶/۸۵	۱/۷۴

برای بررسی پیش فرض نرمال بودن متغیرها از شاخص‌های آماری کشیدگی و چولگی، و آزمون ویلکس- شاپیرو استفاده گردید که نتایج نشان داد شاخص چولگی و کشیدگی متغیرها به‌جز عاطفه منفی و استرس شغلی بین یک قرار دارند که نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است. علاوه بر این آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان می‌دهد که اغلب متغیرها در سطح $p < 0/001$ نیستند، که نشانگر نرمال بودن توزیع است. البته دلیل معنادار بودن برخی از توزیع‌ها، احتمالاً حجم بالای نمونه و درجه آزادی بالا

می باشد، چرا که آماره به دست آمده در اکثر متغیرها نزدیک به حداکثر میزان ممکن، یعنی ۱ می باشد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها در بین گروه مورد مطالعه به صورت می باشد.

برای تعیین رابطه اضطراب امتحان و ویژگی‌های شخصیت دانش آموزان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول (۲) ضریب همبستگی اضطراب امتحان با ابعاد شخصیت

روان رنجوری	برونگرایی	گشودگی	خوشایندبودن	باوجدان بودن	اضطراب امتحان
۰/۵۰**	-۰/۲۴**	-۰/۰۲	-۰/۱۸**	-۰/۲۵**	

** سطح معناداری ۰/۰۱ p

مطابق آنچه جدول فوق نشان می دهد، اضطراب امتحان با ویژگی شخصیتی روان رنجوری خوبی همبستگی متوسط ($r=0/50$) معنادار دارد، اما با ویژگی‌های برونگرایی، خوشایند بودن و باوجدان بودن همبستگی متوسط معنادار (به ترتیب برابر با $r=-0/24$ ، $r=-0/18$ و $r=-0/25$) دارد که هر سه همبستگی معکوس هستند. با توجه به همبستگی‌های معنادار، می توان نتیجه گرفت که ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان دانش آموزان رابطه دارند. جهت پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و تعیین سهم هریک از ویژگی‌های شخصیت در پیش بینی اضطراب امتحان از تحلیل رگرسیون چندمتغیره همزمان استفاده شد، که نتایج آن در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول (۳) خلاصه تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس اضطراب امتحان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی

	SS	Df	MS	F	P	R	r^2	r^2 اصلاح شده
رگرسیون	۱۸۴۶۳/۲۲	۵	۳۶۹۲/۶۴	۱۵/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۰	۰/۲۵	۰/۲۴
باقیمانده	۵۴۵۱۷/۶۹	۲۲۸	۲۳۹/۱۱					

چنانچه جدول فوق نشان می‌دهد، میزان F محاسبه شده (۱۵/۴۴) برای متغیرهای پیش‌بین در سطح $P < 0/001$ معنادار می‌باشند که نشانگر این است که متغیرهای پیش‌بین (ویژگی‌های شخصیتی) به‌صورت معناداری اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین مطابق این جدول سهم ویژگی‌های شخصیت در تبیین واریانس اضطراب امتحان برابر با ۲۵ درصد است که نشان می‌دهد ویژگی‌های شخصیتی ۲۵ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کنند. نتایج ضرایب تأثیر رگرسیون نیز نشان داد که با توجه به ضرایب بتا و مقدار t از بین ویژگی‌های شخصیتی فقط روان‌رنجوری خوبی به‌صورت معناداری اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند و ضریب تأثیر استاندارد آن ($= 0/55$) است که این متغیر با اطمینان ۰/۹۹ تغییرات اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند. برای تعیین رابطه اضطراب امتحان و طرحواره‌های هیجانی در بین دانش‌آموزان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) نشان داده شده است.

جدول (۴) ضریب همبستگی اضطراب امتحان با طرحواره‌های هیجانی

طرحواره‌های هیجانی	
شرم	ابراز
۰/۳۰**	۰/۱۹**
۰/۲۹**	۰/۱۱
۰/۱۰	۰/۰۹
۰/۲۱**	۰/۱۰
۰/۰۶	۰/۰۶
۰/۳۰**	۰/۳۰**
۰/۱۳*	۰/۱۳*
۰/۳۱**	۰/۳۱**
۰/۰۴	۰/۰۴
۰/۴۱**	۰/۴۱**
اضطراب امتحان	اضطراب امتحان

* سطح معناداری $p < 0/05$; ** سطح معناداری $p < 0/001$

مطابق مندرجات جدول (۴)، اضطراب امتحان با طرحواره قابل کنترل بودن هیجان‌ها، آگاهی درباره هیجان‌های خود (خودآگاهی)، قابل درک بودن هیجان‌ها، نشخوار، پذیرش هیجان‌ها، ساده‌اندیشی درباره هیجان‌ها، ابراز هیجان و نهایتاً طرحواره شرم همبستگی معناداری دارد بیشترین همبستگی مربوط به طرحواره قابل کنترل بودن

هیجان‌ها ($r=0/41$) بوده و بعد از آن در وهله بعد خودآگاهی ($r=0/31$) و نشخوار ($r=0/30$) و ساده اندیشی درباره هیجان‌ها ($r=0/29$) قرار دارد و چهار طرحواره دیگر، همبستگی‌شان با اضطراب نسبتاً پایین اما معنادار است که به جز طرحواره پذیرش، همبستگی سایر طرحواره‌ها مثبت است. جهت پیش‌بینی اضطراب امتحان از تحلیل رگرسیون چندمتغیره همزمان استفاده شد، که نتایج آن در جدول (۵) نشان داده شده است.

جدول (۵) خلاصه تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس اضطراب امتحان بر اساس طرحواره‌های هیجانی

	SS	df	MS	F	P	R	r^2	r^2 اصلاح شده
رگرسیون	۲۲۸۱۰/۷۲	۱۳	۱۷۵۴/۶۷	۷/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۲۸
باقیمانده	۵۰۱۷۰/۱۸	۲۲۰	۲۲۸/۰۴					

چنانچه جدول فوق نشان می‌دهد، میزان F محاسبه شده ($۷/۶۹$) برای متغیرهای پیش‌بین در سطح $P < 0/001$ معنادار است که حاکی از این است که متغیرهای پیش‌بین اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین مطابق این جدول سهم ویژگی‌های شخصیت در تبیین واریانس اضطراب امتحان برابر با ۳۱ درصد است که نشان می‌دهد طرحواره‌های هیجانی ۳۱ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کنند. نتایج ضرایب رگرسیون مربوط به پیش‌بینی اضطراب امتحان نشان داد که از بین طرحواره‌های هیجانی، قابل کنترل بودن، خودآگاهی، نشخوار، ساده اندیشی و ابراز به صورت معناداری اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند که بیشترین ضریب تأثیر استاندارد مربوط به طرحواره قابل کنترل بودن ($=0/25$) و سپس نشخوار ($=0/20$) و ساده‌اندیشی ($=0/20$) است که با توجه به آماره t ، این پنج طرحواره هیجانی با اطمینان $0/99$ تغییرات اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی و طرحواره‌های هیجانی در

اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تبریز بود. یافته نشان داد که ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی همبستگی مستقیم معناداری با اضطراب امتحان دارد که مقدار آن نیز متوسط است. علاوه بر این ویژگی‌های برونگرایی، خوشایندبودن و باوجدان بودن نیز با اضطراب امتحان همبستگی پایین‌تر از متوسط معنادار دارند که هر سه نیز معکوس هستند. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی پیش‌بین معنادار اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستانی هستند و میزان این پیش‌بینی حدود ۲۵ درصد بود که البته فقط روان‌رنجورخویی توان پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان را داشت. این یافته همسو با یافته‌های مطالعه خسروی و بیگدلی (۱۳۸۷) لیو و همکاران (۲۰۰۶) است که نشان داده‌اند از بین ویژگی‌های شخصیت فقط روان‌رنجورخویی پیش‌بین اضطراب امتحان است.

یافته‌های مربوط به رابطه اضطراب امتحان و ویژگی‌های شخصیتی در مطالعه حاضر با مطالعات لیو و همکاران (۲۰۰۶)، احمدیان (۱۳۹۲)، مهینی رسولی (۱۳۸۹)، خسروی و بیگدلی (۱۳۸۷) است. اغلب این مطالعات نشان داده‌اند که بین شخصیت و اضطراب امتحان رابطه وجود دارد که به‌ویژه رابطه مثبت روان‌رنجورخویی با اضطراب امتحان (لیو و همکاران، ۲۰۰۶؛ چاموری و فرنهام، ۲۰۰۲؛ احمدیان، ۱۳۹۲؛ مهینی رسولی، ۱۳۸۹؛ خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷) و رابطه منفی بین برونگرایی با اضطراب امتحان (لیو و همکاران، ۲۰۰۶؛ احمدیان، ۱۳۹۲؛ مهینی رسولی، ۱۳۸۹؛ و بور، ۱۹۷۸؛ به نقل از لشکری‌پور و همکاران، ۱۳۸۵) مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه همبستگی معکوس باوجدان بودن با اضطراب امتحان همسو با پژوهش مهینی رسولی (۱۳۸۹) است. با این حال برخی از یافته‌های پژوهش‌های پیشین با یافته‌های حاضر ناهمسو است. مثلاً لیو و همکاران (۲۰۰۶) و احمدیان (۱۳۹۲) بین اضطراب امتحان و روان‌پریش‌خویی همبستگی معنادار گزارش کرده‌اند، در حالی که در مطالعه حاضر چنین یافته‌ای به‌دست نیامده است. یا هیچ‌یک از پژوهش‌های پیش‌بین ویژگی شخصیتی خوشایند بودن و باوجدان بودن با اضطراب امتحان رابطه معناداری گزارش نکرده‌اند. علاوه بر این خسروی و بیگدلی (۱۳۸۷) نیز برخلاف یافته‌های حاضر گزارش

کرده‌اند که رابطه‌ای بین برون‌گرایی و اضطراب امتحان نیافته‌اند. با توجه به اینکه برخی از این یافته‌ها قبلاً در هیچ پژوهشی گزارش نشده‌اند بهتر است قبل از هرگونه نتیجه‌گیری شتابزده پژوهش‌های بیشتری به نقش این متغیرها، از جمله خوشایند بودن و باوجدان بودن بپردازند.

با توجه به نتایج فوق که حاکی از نقش روان‌رنجورخویی در اضطراب امتحان بود، می‌توان گفت که بین این دو متغیر همپوشی‌هایی وجود دارد و همانطور که اسپیلبرگر و واگ^۱ (۱۹۹۵) اظهار کرده است اضطراب امتحان یک ویژگی و رگه خصیصه‌ای است و دانش‌آموزانی که اضطراب بیشتری دارند، در امتحان و عملکرد تحصیلی نیز اضطراب بیشتری تجربه می‌کنند. بنابراین اضطراب امتحان تا حدودی نشأت گرفته از ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی است که در برگزیده اضطراب نیز هست. البته پژوهش‌های قبلی نیز رابطه بین اضطراب و اضطراب امتحان را مورد تأیید قرار داده‌اند (مثل نریمانی، اسلام دوست و غفاری، ۱۳۸۵؛ راستینگ و لارسن^۲، ۲۰۰۰) که از چنین نتیجه‌گیری حمایت می‌کند. در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی خوشایندبودن و باوجدان بودن و رابطه آنها با اضطراب امتحان پژوهش‌های معدودی به این رابطه اشاره کرده‌اند که یکی از دلایل آن استفاده از پرسشنامه‌های شخصیتی (مثل پرسشنامه شخصیتی آیزنگ) است که این فاقد این ویژگی‌های شخصیتی هستند (مثلاً مطالعه لیو و همکاران، ۲۰۰۶؛ چاموری و فرنهام، ۲۰۰۲؛ احمدیان، ۱۳۹۲)، بنابراین بهتر است پژوهش‌هایی با استفاده از ابزارهایی که این عوامل شخصیتی را مورد سنجش قرار می‌دهند انجام گیرد. با این حال با توجه به همبستگی منفی این دو عامل شخصیتی با روان‌رنجورخویی، یافته‌های مذکور منطقی هستند. در این زمینه پژوهش‌های فراتحلیل نشان داده‌اند که خوشایند-بودن و باوجدان بودن همبستگی منفی نزدیک به متوسط با روان‌رنجورخویی دارند (ون در لیندن، نیجنهویس و باکر^۳، ۲۰۱۰).

یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد اضطراب امتحان با طرحواره‌های قابل کنترل

1- Spielberger & Vagg

2- Rusting & Larsen

3- Van der Linden, Nijenhuis, Bakker

بودن، آگاهی درباره هیجان‌های خود، قابل درک‌بودن هیجان‌ها، نشخوار، پذیرش هیجان‌ها، ساده‌اندیشی درباره هیجان‌ها، ابراز هیجان و نهایتاً طرحواره شرم همبستگی معناداری دارد که بیشترین همبستگی مربوط به طرحواره قابل کنترل بودن هیجان‌ها، خودآگاهی و نشخوار و ساده‌اندیشی درباره هیجان‌ها بودند. یافته‌های رگرسیون نشان داد طرحواره‌های قابل کنترل بودن، خودآگاهی، نشخوار، ساده‌اندیشی و ابراز به صورت معناداری اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند که بیشترین ضریب تأثیر مربوط به طرحواره قابل کنترل بودن، نشخوار و ساده‌اندیشی درباره هیجان‌ها بود. طبق دانش ما مطالعه‌ای رابطه طرحواره‌های هیجانی را با اضطراب امتحان مورد مقایسه قرار نداده است، با این حال پژوهش‌ها رابطه دیگر متغیرهای مربوط به هیجان با اضطراب امتحان را مورد مقایسه قرار داده‌اند (مثل کاپایدن، ۲۰۰۹؛ شوتز و همکاران، ۲۰۰۸؛ حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) و یافته‌های این مطالعات حاکی از این بوده است که راهبردهای تنظیم هیجانی ناکارآمد رابطه معکوسی با اضطراب امتحان دارند، در حالی که این وضعیت در زمینه راهبردهای کارآمد برعکس بوده است. هرچند تاکنون در مدل طرحواره‌های هیجانی لیهی (۲۰۰۲، ۲۰۰۹) تقسیم‌بندی خاصی در زمینه طرحواره‌های هیجانی انطباقی و غیرانطباقی ارائه نشده است، اما به نظر می‌رسد همچون طرحواره‌های شناختی که برخی از آنها سازگارانه و برخی دیگر ناسازگارانه هستند (باملیس، رنر، هیدکامپ و آرنتر، ۲۰۱۰)، در اینجا نیز برخی طرحواره‌های هیجانی به بهبود متغیرهای آسیب شناختی مثل اضطراب کمک کرده و برخی دیگر آن را تشدید دهند.

تاکنون پژوهشی در زمینه به نقش طرحواره‌های هیجانی در اضطراب امتحان نپرداخته است و مباحث مفهومی و نظری بسیار کمتر مورد توجه قرار گرفته و مکانیزم‌های تأثیر طرحواره‌ها بر اضطراب به صورت اعم و اضطراب امتحان به صورت اخص نامشخص باقی مانده است. با این حال در زمینه ارتباط هیجان با اضطراب امتحان نظریه‌پردازی‌هایی ارائه شده است که از جمله آنها مربوط به طبقه‌بندی شوتز و اسکوانن فلوگل^۲ (۲۰۰۲) است که از چهار خرده قلمرو مفهومی به نام‌های ارزیابی شناختی، تکلیف‌مداری، هیجان

1- Bamelis, Renner & HeidKamp

2- Schutz & Schwanenflugel

مداری و تجربه هیجان بحث کرده است. با توجه مفهوم‌سازی شوترز و اسکوانن فلوگل (۲۰۰۲) می‌توان نتیجه‌گیری کرد که برخی طرحواره‌های هیجانی می‌توانند تمرکز بر تکلیف را افزایش دهند، در حالی که برخی دیگر ممکن است تمرکز بر هیجان در حال وقوع را افزایش داده و یا تشدید کنند. در حالی که نوع اول طرحواره‌ها می‌توانند کارکرد انطباقی و سازگارانه داشته باشند و موجب کاهش علائم هیجان‌های منفی شوند، به‌نظر می‌رسد طرحواره‌های نوع دوم می‌توانند کارکردی غیرانطباقی و ناسازگارانه داشته و موجب بدتر شدن وضعیت فرد و افزایش علائم هیجان‌های منفی شوند. در ارتباط با اضطراب امتحان نیز یافته‌های حاضر از چنین نتیجه‌گیری حمایت می‌کنند، زیرا که نقش برخی از طرحواره‌ها در اضطراب امتحان مثبت (ضریب تأثیر استاندارد مثبت) و برخی دیگر منفی (ضریب استاندارد منفی) بوده است.

همانند طرحواره‌های شناختی ممکن است قرار گرفتن در موقعیت امتحان موجب فعال شدن طرحواره‌های هیجانی شده و موجب برانگیختگی جسمانی و تنش و نگرانی گردد که غالباً می‌تواند به شکل علائم اضطراب آشکار شود. علاوه بر این ممکن است با گذشت زمان، خود طرحواره‌ها به‌عنوان علامتی از ناخوشایند بودن موقعیت و وقوع علائم اضطراب در آمده و بنابراین به‌تدریج موجب تشدید اضطراب و بدتر شدن وضعیت روانشناختی فرد در موقعیت امتحان و عملکرد در امتحان گردد، و البته بایستی تأثیر اضطراب امتحان بر عملکرد نامناسب در به‌دست آوردن نتایج را نیز افزود. با این حال به نظر می‌رسد پژوهش‌های بیشتری جهت تعیین نقش طرحواره‌های هیجانی و مکانیزم‌های تأثیرگذاری طرحواره‌ها بر اضطراب امتحان صورت گرفته و شفافیت بیشتری در این زمینه به‌وجود آید.

۱۳۹۴/۰۳/۲۸

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۴/۰۸/۰۱

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۴/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله:

منابع

- آقایوسفی، علیرضا و بهرام ملکی (۱۳۹۰). رگه‌های شخصیتی پیش‌بینی‌کننده نشانگان افسردگی در کودکان، *مجله روانشناسی بالینی*، ۱ (۹): ۹-۱۷.
- ابولقاسمی، عباس (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان*، اردبیل: انتشارات نیک آموز.
- ابولقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و حسین شکرکن (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای اضطراب امتحان در دانش‌آموزان راهنمایی شهر اهواز، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۴): ۶۱-۷۴.
- ابولقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین و محمد نریمانی (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی-رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۷): ۴۲-۲۱.
- احمدیان، ناصر (۱۳۹۲). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و منبع کنترل با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بیرجند، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۰ (۱۸): ۱-۲۰.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۱). اثربخشی درمان چندوجهی لازاروس، عقلانی-عاطفی الیس و آرام‌سازی بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان، اندیشه و رفتار، ۸ (۳): ۳۶-۴۲.
- پروین، لارنس و جان، اولیور (۱۳۸۹). *شخصیت: نظریه و پژوهش*. ترجمه پروین کدیور، تهران، نشر آبیژن.
- حسنی، جعفر؛ تاج‌الدینی، امراه؛ قائدنیای جهرمی، علی و شیوا فرمانی (۱۳۹۳). مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و طرحواره‌های هیجانی در همسران افراد مبتلا به سوء مصرف مواد و افراد بهنجار، *فصلنامه روانشناسی بالینی*، ۶ (۱): ۹۱-۱۰۱.
- حیدری، علیرضا؛ احتشام زاده، پروین؛ حلاجانی، فاطمه (۱۳۸۸). رابطه تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش‌بینی با اضطراب امتحان دانشجویان، *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۴ (۱۱): ۷-۱۹.
- خانزاده، مصطفی؛ ادیبی، فروغ؛ محمدخانی، شهرام؛ سعیدیان، محسن (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی و مشخصات روانسنجی، مقیاس طرحواره‌های هیجانی بر روی دانشجویان، *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*، ۱۱: ۹۱-۱۲۰.
- خسروی، معصومه و ایمان‌الله بیگدلی (۱۳۸۷). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان، *مجله علوم رفتاری*، ۲ (۱): ۱۳-۲۴.

دشتبان جامی، سعید؛ بیاضی، محمدحسین؛ زعیمی، حسین و سیدکاوه حجت (۱۳۹۳). بررسی رابطه طرحواره‌های هیجانی و باورهای فراشناختی با افسردگی در مراجعه‌کنندگان به مراکز خدمات روانشناختی و مشاوره شهرستان تربت جام، *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۶ (۲): ۲۹۷-۳۰۵.

روشن چسلی، رسول؛ شعیری، محمدرضا؛ عطری‌فرد، مهدیه؛ نیکخواه، اکبر؛ قائم مقامی، بهاره و اکرم رحیمی‌راد (۱۳۸۵). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شخصیتی ۵ عاملی نئو (NEO-FFI). *دانشور رفتار*، ۱۳ (۶): ۳۶-۲۷.

شاملو، سعید (۱۳۸۲). *مکتبها و نظریه‌ها در روانشناسی شخصیت*، تهران: موسسه انتشارات دانشگاه تهران.

گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). *رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت*، تبریز: انتشارات جامعه پژوه. مهینی رسولی، اعظم (۱۳۸۹). بررسی رابطه ابعاد پنجگانه شخصیت و اسنادهای علی (غیرمذهبی و مذهبی) با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر تبریز، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تبریز*.

نریمانی، محمد، اسلام‌دوست، ثریا و مظفر غفاری (۱۳۸۵). علل اضطراب امتحان در دانشجویان و راههای مقابله با آن، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۳۹: ۴۰-۲۳.

یعقوبی، ابولقاسم؛ محقق، حسین؛ یوسف‌زاده، محمدرضا؛ گنجی، کامران و ناهید الفتی (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر اضطراب امتحان و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳ (۱): ۱۴۴-۱۳۱.

Bamelis, L.L.M., Renner, F., Heidkamp, D., Arntz, A. (2010). Extended Schema mode conceptualization for specific personality disorders: an empirical study, *Journal of Personality Disorder*, 25 (1): 41-58.

Bembentuy, H. (2008). Self Regulation of Learning and Test Anxiety, *Psychology Journal*, 5: 122-139.

Capaaydin, Y. (2009). *High school student's emotions and emotional regulation during test taking*, Department of educational sciences Middle East technical university Ankara, Turkey.

-
- Carter R., Williams S., Silverman, W.K. (2008). Cognitive and emotional facets of test anxiety in African American school children, *Cognition and Emotion*, 22: 539-551.
- Chamorro, T.P., & Furnham, A. (2002). Personality traits and academic examination performance, *European Journal of Personality*, 17 (3): 237-250.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: Meta-analysis, *School Psychology International*, 24: 313-328.
- Garnefski N, Kraaij V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events, *Journal Youth Adolescent*, 10(32), 401-8.
- Haren, E., & Mitchell, C.W. (2003). Relationship between Five Factor Personality Model and coping style. *Psychology and Education: and Interdisciplinary Journal*, 40 (1): 3-17.
- Leahy, R.L. (2002). Model of emotional schemas, *Cognitive and Behavioral Practice*, 9: 177-190.
- Leahy, R.L. (2009). *Resistance: An Emotional Schema Therapy (EST) Approach*. In G. Simos, *Cognitive Behavior Therapy: A Guide for the Practicing Clinician*, New York: Routledge.
- Leahy, R.L. (2012). Introduction: Emotional schemas, emotion regulation, and psychopathology, *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4): 359-361.
- Liu, J.T., Meng, X. P., & Xu, Q.Z. (2006). The relationship between test anxiety and personality, self-esteem in grade one senior high students, *Personality and Individual differences*, 40(1):50-2.
- Lowe, P.A., Grumbein, M.J., Raad, J.M. (2011). Examination of the psychometric properties of the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E) scores, *Journal of Psychological Assessment*, 29: 503-514.
- Orbach, G., Lindsly, S., & Grey, S. (2007). A randomized placebo-controlled trial of a self-help internet-based intervention for test anxiety, *Educational Psychology*, 27 (1): 135-154.
-

- Putwain, D.W., Daniels, R.A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Journal of Learning and Individual Differences*, 20: 8-13.
- Rusting, C.L. & Larsen, R.J. (1997). Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive & negative affect: A test of two and theoretical models, *Personality and Individual Differences*, 22 (5): 607-612.
- Schutz, D., and Schwanenflugel, P. J. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking, *Journal of Experimental Education*, 70: 316-342.
- Schutz, P.A., Benson, J., & Decuir-Gunby, J.T. (2008). Approach/ avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing, *Journal of Anxiety, stress and coping*, 21 (3): 263 ° 281.
- Spielberger, C.D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: theory, assessment and treatment, Taylord Franeis, Washangton, DC, US.
- Van der Linden, D., Nijenhuis, J.T., Bakker, A.B. (2010). The General Factor of Personality: A meta-analysis of Big Five intercorrelations and a criterion-related validity study, *Journal of Research in Personality*, 44: 315° 327.
- Yavuz, K.F., Türkçapar, M.H., Demirel, B., Karadere, E. (2011). Adaptation, validity and reliability of the Leahy Emotional Schema Scale Turkish version based on Turkish university students and workers, *Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24: 273-282.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی