

نقش انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر

سارا پارسایی^۱

سارا حقیقت^۲

جمال عاشوری^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر انجام شد. پژوهش حاضر مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش همه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر شهر ورامین در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از میان آنها ۱۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. همه آنان پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت (هرمانز، ۱۹۷۰)، صفات شخصیت (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)، سرسختی روانشناختی (کوپاسا، ۱۹۷۹) و اضطراب اجتماعی (کانور و همکاران، ۲۰۰۰) را تکمیل کردند. داده‌ها با روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که بین انگیزش پیشرفت، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری، وظیفه‌شناسی و سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر رابطه منفی و معنادار و بین روان‌رنجورخویی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. همچنین متغیرهای انگیزش پیشرفت، روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری، وظیفه‌شناسی و سرسختی روانشناختی توانایی پیش‌بینی معنادار اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر را داشتند ($p < 0/05$). با توجه به یافته‌های این پژوهش مشاوران و متخصصان باید به نشانه‌های متغیرهای انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی توجه کرده و بر اساس آنها برنامه‌هایی برای کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر طراحی و اجرا کنند.

واژه‌های کلیدی: انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت، سرسختی روانشناختی، اضطراب اجتماعی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۳. دکتری تخصصی، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

استثنایی بودن منشأ بسیاری از اختلال‌های رفتاری است و این افراد معمولاً دارای اضطراب^۱ و افسردگی^۲ فراوانی هستند، لذا برای ورود آنان به عرصه‌های اجتماعی و برقراری تعاملات پایدار باید ویژگی‌های روانشناختی آنها را شناخت و برای بهبود آنها برنامه‌های مناسبی تدارک دید (سببسی و آلباسلان^۳، ۲۰۱۵). یکی از گروه‌های استثنایی، گروه کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر^۴ هستند. کم‌توان ذهنی اختلالی است که در طول دوره رشد شروع می‌شود و شامل نقص‌هایی در عملکردهای ذهنی و سازگاری می‌باشد. کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر به افرادی با هوش‌بهر ۵۵ تا ۷۰ اطلاق می‌شود که نقص‌هایی در توانایی‌های ذهنی مثل استدلال، حل مساله، برنامه‌ریزی، تفکر انتزاعی، قضاوت، یادگیری آکادمیک و یادگیری از تجربه دارند (کاجائو، پیرا، سیلوا، لورنکو، گیل و کولون^۵، ۲۰۱۶). یکی از مشکلات دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، اضطراب است. اضطراب یکی از شایع‌ترین اختلال‌های روانپزشکی و اختلال‌های عاطفی - روانی کودکان و نوجوانان است که حالتی فراگیر، ناخوشایند، مبهم و همراه با برانگیختگی دستگاه عصبی خودکار، سردرد، عرق کردن، تپش قلب، گرفتگی ماهیچه‌های سینه، ناراحتی گوارشی و بی‌قراری می‌باشد (کرافورد و ماناسیس^۶، ۲۰۰۱). اضطراب به صورت حالت نگرانی ذهنی و افراطی غیرقابل کنترل تعریف می‌شود که در آن فرد حداقل سه علامت بدنی را حداقل به مدت شش ماه داشته باشد (سایولس و واریس^۷، ۲۰۱۰). ویژگی‌های اصلی اختلال اضطراب شامل نگرانی شدید در مورد چندین رویداد یا فعالیت در اکثر روزها حداقل به مدت ۶ ماه، اختلال در عملکرد اجتماعی و شغلی، دشواری در کنترل نگرانی و فراوانی، شدت و مدت نگرانی فراتر از احتمال وقایع تهدیدزا است (هرینگ، کلین و اکانور^۸، ۲۰۱۵). یکی از ابعاد اضطراب، اضطراب اجتماعی^۹ است. اختلال اضطراب اجتماعی با ترس یا شدید از اجتماع یا موقعیت‌های مبتنی بر عملکرد که در آن ممکن است فرد مورد بررسی دقیق دیگران قرار بگیرد، مشخص می‌شود (گودمن، استیکسما و کاشدان^{۱۰}، ۲۰۱۸). این اختلال عموماً یک تخریب اساسی در فرایند پردازش اطلاعات، افکار، نگرش‌ها و اعتقادات است که باعث تحریک و نگهداری عواطف و رفتارهای وابسته به ترس اجتماعی می‌شود (پورتر و چامبلس^{۱۱}، ۲۰۱۷). اختلال اضطراب اجتماعی به‌عنوان یک وضعیت ناتوان‌کننده دارای اثرات نامطلوبی بر کیفیت روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و تندرستی است (لاکوتا^{۱۲}، ۲۰۱۸).

بررسی عوامل موثر بر اضطراب دانش‌آموزان حاکی از تاثیر عوامل جسمانی، عوامل مربوط به دوران رشد، عوامل اجتماعی، عوامل خانوادگی و عوامل عاطفی بر اضطراب می‌باشند (مگل، بلک، کلارک،

1. anxiety
2. depression
3. Cebicci & Alpaslan
4. educable mentally retarded
5. Cajao, Pereira, Silva, Lourenco, Gil & Colon
6. Crawford & Manassis
7. Sauls & Warise
8. Herring, Kline & O'Connor
9. social anxiety
10. Goodman, Stiksma & Kashdan
11. Porter & Chambless
12. Lakuta

کارستینز، جنکینز^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از عوامل مرتبط با اضطراب اجتماعی، انگیزش پیشرفت^۲ است (تیان^۳، ۲۰۱۱). انگیزه یک تمایل یا گرایش به عمل خاص است و انگیزش پیشرفت بر نقش هدف در موفقیت و شکست تاکید دارد (دینکلمان و باف^۴، ۲۰۱۶). انگیزش پیشرفت به معنای شوق و علاقه به موفقیت در همه زمینه‌ها یا در فعالیتی خاص می‌باشد (زانگ، زانگ، ليو، زانگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). انگیزش پیشرفت، انگیزه‌ای است که منجر به تلاش برای غلبه بر موانع می‌شود (آهوا^۶ و ژینگ^۷، ۲۰۱۴). افرادی دارای انگیزش پیشرفت بالا تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز را ترجیح می‌دهند و تلاش و پشتکار بیشتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی موفق می‌شوند، اما افراد دارای انگیزش پیشرفت پایین تکالیف نسبتاً ساده یا نسبتاً دشوار را انتخاب می‌کنند و در هنگام مواجه شدن با تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز، تلاش و پشتکاری کمتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی شکست می‌خورند (بیب و ون‌دام^۸، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار انگیزش پیشرفت و اضطراب اجتماعی می‌باشند. برای مثال تیان (۲۰۱۱) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بین انگیزش و اضطراب اجتماعی رابطه معنادار معکوس وجود داشت. در پژوهشی دیگر کادر^۹ (۲۰۱۶) گزارش کرد که اضطراب با انگیزش و پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنادار منفی داشت. همچنین اردونی، مرزیه و پورقاز (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی با اضطراب رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر فارسیان، رضائی و پناهنده (۱۳۹۴) گزارش کردند که انگیزش پیشرفت با اضطراب دانشجویان رابطه معنادار منفی داشت. یکی دیگر از عوامل مرتبط با اضطراب اجتماعی، صفات شخصیت^{۱۰} است (راهم-نیگی، پرینس و کانر^{۱۱}، ۲۰۱۸). شخصیت متشکل از ویژگی‌های نسبتاً پایدار است که در یک طرح یا کل وحدت پیدا کرده و شکل گرفته است (کازان و شیوپکا^{۱۱}، ۲۰۱۴). صفات شخصیت شامل پنج بعد روان‌رنجورخویی^{۱۲}، برون‌گرایی^{۱۳}، پذیرش^{۱۴}، سازگاری^{۱۵} و وظیفه‌شناسی^{۱۶} است (کاستا و مک کری^{۱۷}، ۱۹۹۲). روان‌رنجورخویی به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، ترحم‌جویی، خصومت، تکانش‌ورزی، افسردگی و عزت نفس پایین اشاره دارد. برون‌گرایی به تمایل فرد برای مثبت بودن، جرأت‌طلبی، پرانرژی و صمیمی بودن اشاره دارد. پذیرش به تمایل فرد برای کنجکاوی، عشق به هنر، هنرمندی،

1. Megel, Black, Clark, Carstens & Jenkins
2. achievement motivation
3. Tian
4. Dinkelmann & Buff
5. Zhang, Zhang, Zhang, Liu & Zhang
6. Aihua & Xing
7. Bipp & VanDam
8. Kader
9. personality traits
10. Rahm-Knigge, Prince & Conner
11. Cazan & Schiopca
12. neuroticism
13. extroversion
14. openness
15. agreeableness
16. conscientiousness
17. Costa & McCrae

انعطاف‌پذیری و خردورزی اشاره دارد. سازگاری به تمایل فرد برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی، همفکری، نوع دوستی و اعتمادورزی اشاره دارد. وظیفه‌شناسی به تمایل فرد برای منظم بودن، کارا بودن، قابلیت اعتماد و اتکا بودن، خودنظم‌بخشی، پیشرفت‌مداری، منطقی و آرام بودن اشاره دارد (فلس و لاکي^۱، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار صفات شخصیت و اضطراب اجتماعی می‌باشند. برای مثال راهم-نیگی و همکاران (۲۰۱۸) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با اضطراب تعاملات اجتماعی رابطه معنادار مثبت و برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با اضطراب تعاملات اجتماعی رابطه معنادار منفی داشتند. در پژوهشی دیگر کاپلان، لوینسون، رودباق، مناتی و ویکز^۲ (۲۰۱۵) گزارش کردند که روان‌رنجورخویی با اضطراب اجتماعی رابطه مثبت و برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی با اضطراب اجتماعی داشتند. همچنین تمنائی‌فر و تولیت (۱۳۹۴) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با اضطراب اجتماعی رابطه معنادار مثبت و برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با اضطراب اجتماعی رابطه معنادار منفی داشتند. در پژوهشی دیگر رضوی، کاظمی و محمدی (۱۳۹۰) گزارش کردند که روان‌رنجورخویی با اضطراب اجتماعی در افراد نابینا و عادی رابطه معنادار مثبت و برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی با اضطراب اجتماعی در افراد نابینا و عادی رابطه معنادار منفی داشتند.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با اضطراب اجتماعی، سرسختی روانشناختی^۳ است (نیسی، شهنی ییلاق و فراش‌بندی، ۱۳۸۴). سرسختی یک مولفه شخصیتی است که اولین بار توسط کوباسا^۴ (۱۹۷۹) مطرح گردید. سرسختی روانشناختی گروهی از ویژگی‌های شخصیتی است که یک منبع مقاومت را در مواجهه با رویدادهای استرس‌زای زندگی فراهم می‌کند. افراد سرسخت قدرت کنترل بر وقایع زندگی را دارند و به جای دوری از مشکلات آنها را فرصت پیشرفت می‌دانند (شیرد و گلبی^۵، ۲۰۰۷). افراد دارای سرسختی قادر به حل کارآمد چالش‌ها و استرس‌های بین‌فردی هستند و در مواجهه با حوادث از آن به‌عنوان منبع مقاومت مانند سپری محافظ استفاده می‌کنند. همچنین آنان به آنچه انجام می‌دهند متعهدترند و وقت خود را صرف هدف می‌کنند، احساس می‌کنند بر اوضاع مسلط هستند و خودشان تعیین‌کننده هستند و تغییرات زندگی را چالش و فرصتی برای رشد و پیشرفت (نه تهدید و محدودیت) می‌دانند (سندویک، هانسن، هیستاد، جانسن و بارتون^۶، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش‌ها در زمینه رابطه معنادار سرسختی روانشناختی و اضطراب اجتماعی متناقض می‌باشند. برای مثال سندویک و همکاران (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که اضطراب با سرسختی روانشناختی رابطه معکوس و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر هانتون، نیل و ایوانز^۷ (۲۰۱۱) گزارش کردند که رابطه منفی و معناداری بین سرسختی و اضطراب وجود داشت. همچنین وطن‌خواه و نیک‌آمال (۱۳۸۸) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که سرسختی روانشناختی با اضطراب دانشجویان رابطه منفی و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر نیسی و همکاران (۱۳۸۴) گزارش کردند که عزت نفس، حمایت اجتماعی و سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی رابطه منفی و معنادار و اضطراب عمومی با اضطراب اجتماعی رابطه

1. Fles & Lakey
2. Kaplan, Levinson, Rodebaugh, Menatti & Weeks
3. psychological hardiness
4. Kobasa
5. Sheard & Golby
6. Sandvik, Hansen, Hystad, Johnsen & Bartone
7. Hanton, Neil & Evans

مثبت و معنادار داشت. در مقابل مرادی و آل‌یاسین (۱۳۹۴) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سرسختی روانشناختی و اضطراب معلمان مدارس استثنایی رابطه معناداری وجود نداشت. دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر در آینده‌ای نزدیک باید مسئول مراقبت از خود باشند و در اجتماع حضور یابند، لذا بررسی اضطراب اجتماعی آنها و ارائه راهکارهایی برای کاهش آن ضروری است. همچنین همان‌طور که در بالا اشاره شد گاهی نتایج پژوهش‌ها به‌ویژه در زمینه رابطه سرسختی روانشناختی و اضطراب متناقض می‌باشند. علاوه بر آن در کشور پژوهش‌های اندکی درباره دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر انجام شده و پژوهشی به بررسی نقش انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی آنها نپرداخته و با توجه به نقش اضطراب اجتماعی در سایر ویژگی‌های شخصیتی، روانشناختی و تحصیلی پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر انجام شد.

روش پژوهش

این مطالعه مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش همه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر شهر ورامین در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. حجم جامعه ۱۶۷ نفر بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۱ حجم نمونه ۱۱۷ نفر برآورد شد که با توجه به ریزش‌های احتمالی ۱۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این روش نمونه‌گیری پس از تهیه لیست همه دانش‌آموزان به هر یک از آنان یک کد اختصاص داده شد و سپس به صورت تصادفی با روش قرعه‌کشی ۱۳۰ نفر انتخاب شد. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل داشتن هوشبهر ۵۵ تا ۷۰ بر اساس پرونده تحصیلی، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی، امضای رضایت‌نامه شرکت در پژوهش توسط یکی از والدین و عدم رخداد‌های تنش‌زا مثل طلاق، مرگ و غیره در شش ماه گذشته و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل عدم تمایل به همکاری و دستیابی به پرسشنامه‌های ناقص تکمیل شده بود. نحوه اجرای پژوهش به این گونه بود که پس از بیان هدف برای رئیس سازمان آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران، از آنان اجازه پژوهش و همکاری با پژوهشگر گرفته شد و سپس به اداره آموزش و پرورش شهر ورامین مراجعه و لیست دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر تهیه و پس از نمونه‌گیری، پرسشنامه‌ها توسط معلمان درباره دانش‌آموزان تکمیل شد. لازم به ذکر است که در این پژوهش اصل رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات شخصی، تحلیل داده‌ها به صورت کلی برای اولیای دانش‌آموزان و معلمان بیان و رضایت‌نامه شرکت در پژوهش از آنان گرفته شد. ابزارهای پژوهش به شرح زیر می‌باشند. پرسشنامه انگیزش پیشرفت^۲: پرسشنامه انگیزش پیشرفت توسط هرمانز^۳ (۱۹۷۰) ساخته شد. فرم نهایی این ابزار ۲۹ گویه دارد که به صورت جملات نیمه‌تمام است. هر گویه با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۴=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها بدست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۱۱۶ است و نمره بالاتر به معنای انگیزش پیشرفت بیشتر می‌باشد. هرمانز (۱۹۷۰) برای به دست آوردن روایی ابزاری از روش اعتباریابی سازه و اعتباریابی افتراقی استفاده کرد و همبستگی‌های بدست آمده در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند و پایایی ابزار

1. Krejcie & Morgan
2. achievement motivation questionnaire
3. Hermans

را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کردند. همچنین محمدزاده ادملایی، شهنی ییلاق و مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۸۸) پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

پرسشنامه صفات شخصیت^۱: پرسشنامه صفات شخصیت توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) ساخته شد. این ابزار یک آزمون شخصیتی با دو فرم کوتاه (۶۰ سوالی و ۴۴ سوالی) است که در این پژوهش از فرم کوتاه ۶۰ سوالی استفاده شد که شامل بعد روان‌رنجورخوبی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی (هر بعد ۱۲ گویه) می‌باشد. این ابزار با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره ابعاد با مجموع نمره گویه‌های آن بعد بدست می‌آید، لذا دامنه نمرات هر بعد بین ۱۲ تا ۶۰ است و نمره بالاتر در یک بعد به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی است. کوزاکو، سافین و عبدالرحیم^۲ (۲۰۱۳) ضمن تایید روایی سازه ابزار، پایایی ابعاد روان‌رنجورخوبی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین شکری، دانشورپور و عسکری (۱۳۸۷) پایایی ابعاد مذکور را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۹ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی ابعاد مذکور با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۸۳ محاسبه شد.

پرسشنامه سرسختی روانشناختی^۳: پرسشنامه سرسختی روانشناختی توسط کوباسا (۱۹۷۹) ساخته شد. این ابزار دارای ۵۰ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۱=اصلاً صحیح نیست تا ۴=کاملاً صحیح است) نمره‌گذاری می‌شود و نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها بدست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۵۰ تا ۲۰۰ است و نمره بالاتر به معنای سرسختی روانشناختی بیشتر است. کوباسا (۱۹۷۹) روایی پیش‌بین، محتوایی و صوری ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش کرد. همچنین حمید (۱۳۸۹) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کرد. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

پرسشنامه اضطراب اجتماعی^۴: پرسشنامه سرسختی روانشناختی توسط کانور، دیویدسون و چرچیل^۵ (۲۰۰۰) ساخته شد. این ابزار دارای ۱۷ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها بدست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۱۷ تا ۸۵ است و نمره بالاتر به معنای اضطراب اجتماعی بیشتر است. کانور و همکاران (۲۰۰۰) روایی همگرا ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش کردند. همچنین حسونند عموزاده و روشن چسلی (۱۳۹۲) روایی ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۷ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد.

برای تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی برای توصیف متغیرها و در سطح استنباطی از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای بررسی فرض‌های آماری استفاده شد.

1. personality traits questionnaire
2. Kozako, Safin & Abdul Rahim
3. psychological hardiness questionnaire
4. social anxiety questionnaire
5. Connor, Davidson & Churchill

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش ۱۳۰ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر حضور داشتند؛ به طوری که ۷۶ نفر پسر (۵۸/۴۶٪) و ۵۴ نفر دختر (۴۱/۵۴٪) بودند. همچنین از میان آنان ۶۸ نفر در دوره ابتدایی (۵۲/۳۱٪)، ۴۵ نفر در دوره اول متوسطه (۳۴/۶۱٪) و ۱۷ نفر در دوره دوم متوسطه (۱۳/۰۸٪) مشغول به تحصیل بودند. شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کمترین مقدار، بیشترین مقدار، کجی و کشیدگی متغیرهای انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت، سرسختی روانشناختی و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	کجی	کشیدگی
انگیزش پیشرفت	۶۳/۳۱۸	۹/۲۱۷	۳۵	۹۴	۰/۳۲۷	۰/۷۴۱
روان‌رنجورخویی	۳۰/۵۰۴	۴/۴۱۲	۱۴	۴۰	-۰/۱۲۳	-۰/۳۴۸
برون‌گرایی	۳۳/۸۴۰	۳/۸۴۰	۲۴	۴۱	-۰/۱۹۴	-۰/۶۹۸
پذیرش	۳۵/۳۵۲	۵/۱۳۶	۲۴	۴۶	-۰/۰۶۶	-۰/۶۴۷
سازگاری	۳۶/۹۲۴	۴/۴۵۲	۲۶	۴۵	-۰/۳۱۴	-۰/۳۳۷
وظیفه‌شناسی	۳۷/۰۶۸	۴/۱۴۰	۲۷	۴۵	-۰/۲۰۴	-۰/۴۴۷
سرسختی روانشناختی	۱۲۷/۰۵۰	۲۲/۳۵۰	۸۱	۱۷۴	۰/۳۴۸	۰/۷۹۳
اضطراب اجتماعی	۲۵/۸۴۶	۴/۶۵۰	۵	۴۳	-۰/۲۴۹	-۰/۴۳۸

در جدول ۱ نتایج شاخص‌های توصیفی متغیرهای انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت، سرسختی روانشناختی و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر قابل مشاهده است. پیش از تحلیل داده‌ها با روش رگرسیون چندگانه، پیش فرض‌های آن بررسی شدند. بر اساس مقدار کجی و کشیدگی جدول ۱ فرض نرمال بودن تایید شد. چون اگر مقدار کجی و کشیدگی در دامنه $+1$ تا -1 باشد، فرض نرمال بودن تایید می‌شود. مقدار عامل تورم واریانس^۱ متغیرهای پیش‌بین در دامنه بین $1/237$ تا $2/430$ قرار داشت که همه آنها از 10 فاصله زیادی دارند، بنابراین فرض هم‌خطی چندگانه رد شد. چون اگر مقدار عامل تورم واریانس بزرگتر از 10 باشد فرض هم‌خطی چندگانه تایید می‌شود. همچنین مقدار دوربین - واتسون^۲ برابر $1/856$ است که از 0 و 4 فاصله زیادی دارد، بنابراین فرض همبستگی پسماندها نیز رد شد. چون اگر مقدار دوربین - واتسون به 0 یا 4 نزدیک باشد، فرض همبستگی پسماندها تایید می‌شود (مومنی و قیومی، ۱۳۸۹). بنابراین شرایط استفاده از رگرسیون چندگانه وجود دارد. برای بررسی رابطه انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شد.

1. Variance Inflation Factor
2. Durbin-Watson

جدول ۲. نتایج همبستگی انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی در دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر

معناداری	اضطراب اجتماعی	متغیرهای پیش بین / متغیر ملاک
۰/۰۰۱	-۰/۲۹۱	انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۱	۰/۳۶۱	روان رنجورخویی
۰/۰۰۱	-۰/۳۱۷	برون گرایی
۰/۰۰۱	-۰/۲۹۶	پذیرش
۰/۰۰۱	-۰/۳۷۵	سازگاری
۰/۰۰۱	-۰/۲۷۴	وظیفه شناسی
۰/۰۰۱	-۰/۴۸۳	سرسختی روانشناختی

بر اساس نتایج جدول ۲ انگیزش پیشرفت، برون گرایی، پذیرش، سازگاری، وظیفه شناسی و سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر رابطه منفی و معنادار و روان رنجورخویی با اضطراب اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر رابطه مثبت و معنادار دارد ($P > 0/05$). برای بررسی نقش انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی در پیش بینی اضطراب اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر از رگرسیون چندگانه با مدل همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شد.

جدول ۳. نتایج رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش بینی اضطراب اجتماعی در دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر بر اساس انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی

معناداری	تغییر F	R ^۲	R	B	SE	Beta	آماره T	معناداری	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۱				-۰/۴۲۰	۰/۰۷۳	-۰/۲۹۴	-۵/۷۵۳	۰/۰۰۱	انگیزش پیشرفت
۰/۰۰۱				۰/۵۶۸	۰/۰۶۳	۰/۴۲۱	۸/۹۷۷	۰/۰۰۱	روان رنجورخویی
۰/۰۰۱				-۰/۳۷۰	۰/۰۳۸	-۰/۴۰۲	-۹/۷۲۸	۰/۰۰۱	برون گرایی
۰/۰۰۱	۲۳/۷۵۶	۰/۶۰۹	۰/۷۸۱	-۲/۱۵۸	۰/۳۶۲	-۰/۲۰۸	-۵/۹۵۷	۰/۰۰۱	پذیرش
۰/۰۰۱				-۰/۲۳۵	۰/۰۵۸	-۰/۱۵۵	-۴/۰۸۱	۰/۰۰۱	سازگاری
۰/۰۰۱				-۰/۳۵۱	۰/۰۵۸	-۰/۲۳۷	-۶/۰۴۹	۰/۰۰۱	وظیفه شناسی
۰/۰۰۱				-۰/۴۹۶	۰/۰۴۳	-۰/۴۶۰	-۱۱/۵۳۴	۰/۰۰۱	سرسختی روانشناختی

بر اساس نتایج جدول ۳ متغیرهای انگیزش پیشرفت، روان رنجورخویی، برون گرایی، پذیرش، سازگاری، وظیفه شناسی و سرسختی روانشناختی توانایی پیش بینی معنادار اضطراب اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر را دارند و توانستند ۶۰/۹ درصد از واریانس اضطراب اجتماعی آنان را پیش بینی کنند ($R^2 = 0/609, P < 0/001$). با توجه به میزان بتا متغیر روان رنجورخویی اثر مثبت و معنادار و متغیرهای انگیزش پیشرفت، برون گرایی، پذیرش، سازگاری، وظیفه شناسی و سرسختی روانشناختی اثر منفی و معنادار بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان کم توان ذهنی آموزش پذیر دارند.

بحث و نتیجه گیری

یکی از اختلال های شایع اضطراب اجتماعی است که دارای پیامدهای روانشناختی منفی زیادی است، لذا باید عوامل مرتبط با آن را برای طراحی برنامه هایی جهت کاهش آن شناسایی و سهم یک را

مشخص نمود. در نتیجه هدف این پژوهش بررسی نقش انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر بود. یافته‌ها نشان داد انگیزش پیشرفت با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر رابطه منفی و معنادار داشت. این یافته با یافته پژوهش‌های کادر (۲۰۱۶)، تیان (۲۰۱۱)، اردونی و همکاران (۱۳۹۶) و فارسیان و همکاران (۱۳۹۴) همسو بود. برای مثال تیان (۲۰۱۱) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بین انگیزش و اضطراب اجتماعی رابطه معنادار معکوس وجود داشت. در پژوهشی دیگر اردونی و همکاران (۱۳۹۶) گزارش کردند که انگیزش تحصیلی با اضطراب رابطه منفی و معنادار داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که انگیزش پیشرفت باعث تحرک، پویایی و برنامه‌ریزی صحیح در حین تحصیل و زندگی می‌شود و دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت بالا برخلاف دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت پایین دارای خودکارآمدی و عزت نفس بالاتری هستند و برای تحقق هدف‌های خود برنامه‌ریزی می‌کنند که این عوامل از طریق افزایش مهارت‌های ارتباطی و کاهش خجالت و کمرویی باعث کاهش اضطراب اجتماعی می‌شوند.

همچنین یافته‌ها نشان داد روان‌رنجورخویی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر رابطه مثبت و معنادار و برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر رابطه منفی و معنادار داشت. این یافته با یافته پژوهش‌های راهم‌نیگی و همکاران (۲۰۱۸)، کاپلان و همکاران (۲۰۱۵)، تمنائی‌فر و تولیت (۱۳۹۴) و رضوی و همکاران (۱۳۹۰) همسو بود. برای مثال راهم‌نیگی و همکاران (۲۰۱۸) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روان‌رنجورخویی با اضطراب اجتماعی رابطه معنادار مثبت و برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با اضطراب اجتماعی رابطه معنادار منفی داشتند. در پژوهشی دیگر تمنائی‌فر و تولیت (۱۳۹۴) گزارش کردند که روان‌رنجورخویی با اضطراب اجتماعی رابطه معنادار مثبت و برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با اضطراب اجتماعی رابطه معنادار منفی داشتند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد روان‌رنجورخو نسبت به سایر افراد وقایع زندگی منفی را بیشتر تجربه می‌کنند و علاوه بر آن وقایع را منفی‌تر ارزیابی می‌کنند. زیرا آنان خود را در شرایطی قرار می‌دهند که خودپنداره منفی خود را تقویت کنند. هر چه افراد روان‌رنجورخو این شرایط را بیشتر تجربه کنند، اضطراب اجتماعی بالاتری خواهند داشت. در مقابل افراد دارای ویژگی‌های برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی وقایع زندگی مثبت را بیشتر تجربه می‌کنند و چنین تجربه‌ای احساس رضایت از زندگی و در نتیجه اضطراب اجتماعی کمتری را در آنان ایجاد می‌کند. تبیین دیگر اینکه افراد دارای ویژگی‌های برون‌گرایی، پذیرش و سازگاری دوستان بیشتری دارند و اکثر اوقات خود را در جمع دوستان سپری کرده و انگیزه بیشتری برای برقراری روابط صمیمانه با دوستان به‌ویژه اعضای خانواده خود دارند و به همین دلایل نگاه خوش‌بینانه‌تری به خود، خانواده، دوستان و زندگی دارند که این عوامل باعث کاهش اضطراب اجتماعی می‌شوند. همچنین افراد وظیفه‌شناس تمایل زیادی برای انجام کارهای خود و وظایف محوله به نحو احسن دارند و این امر باعث افزایش شانس آنان برای دریافت پاداش و تقدیر از سوی دیگران می‌شود که این عوامل از طریق افزایش احساس احترام و کمال و داشتن دوستان صمیمی باعث کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود.

دیگر یافته‌ها نشان داد سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر رابطه منفی و معنادار داشت. این یافته با یافته پژوهش‌های سندویک و همکاران (۲۰۱۵)، هانتون و همکاران (۲۰۱۱)، وطن‌خواه و نیک‌آمال (۱۳۸۸) و نیسی و همکاران (۱۳۸۴) همسو و با

یافته پژوهش مرادی و آل‌یاسین (۱۳۹۴) بود. برای مثال سندویک و همکاران (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که اضطراب با سرسختی روانشناختی رابطه معکوس و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر نیسی و همکاران (۱۳۸۴) گزارش کردند که سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی رابطه منفی و معنادار داشت. در مقابل مرادی و آل‌یاسین (۱۳۹۴) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سرسختی روانشناختی و اضطراب معلمان مدارس استثنایی رابطه معناداری وجود نداشت. در تبیین ناهمسویی نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌های گذشته با پژوهش مرادی و آل‌یاسین (۱۳۹۴) می‌توان گفت که علت احتمالی می‌تواند متفاوت بودن جامعه پژوهشی باشد. زیرا جامعه پژوهش حاضر و پژوهش‌های گذشته معلمان مدارس استثنایی نبوده، اما پژوهش مرادی و آل‌یاسین (۱۳۹۴) بر روی معلمان مدارس استثنایی انجام شده است. سایر گروه‌ها می‌توانند بر روی محیط تاثیر بگذارند و تا حدودی محیط را تغییر دهند، اما معلمان مدارس استثنایی با دانش‌آموزانی کار می‌کنند که دارای مشکلات ذهنی و شناختی هستند که قابل تغییر نیست و به اصلاح می‌توان گفت آنان به شکلی دچار درماندگی شدند که این امر باعث می‌شود با افزایش یا کاهش سرسختی روانشناختی در آنان میزان اضطراب اجتماعی تغییر معناداری پیدا نکند. همچنین در تبیین رابطه منفی و معنادار سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی می‌توان گفت افراد سرسخت دارای گروهی از ویژگی‌های شخصیتی هستند که به‌عنوان یک منبع مقاومت در مواجهه با رویدادهای استرس‌زای زندگی عمل می‌کنند. افراد سرسخت قدرت کنترل بر وقایع زندگی را دارند و به جای دوری از مشکلات، آنها را به‌عنوان فرصت پیشرفت ارزیابی می‌کنند که این عوامل باعث کاهش اضطراب اجتماعی آنان می‌شود. تبیین دیگر اینکه افراد با سرسختی بالا در مقایسه با افراد با سرسختی پایین رویدادهای تنش‌زا را مثبت‌تر و قابل کنترل‌تر ارزیابی می‌کنند و این امر باعث می‌شود تا برانگیختگی فیزیولوژیکی که در اثر ارزیابی منفی رویدادها ایجاد می‌شود و به بروز نشانگان تنش می‌انجامد در افراد سرسخت کمتر باشد که این عوامل از طریق افزایش سلامت و رضایت از زندگی باعث کاهش اضطراب اجتماعی می‌شوند.

علاوه بر آن یافته‌ها نشان داد که متغیرهای انگیزش پیشرفت، روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری، وظیفه‌شناسی و سرسختی روانشناختی توانایی پیش‌بینی معنادار اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر را داشتند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که دارای شوق و علاقه به موفقیت در همه زمینه‌ها یا فعالیت‌های خاص هستند (افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا)، یا دانش‌آموزانی که در ویژگی‌های شخصیتی مثبت یعنی برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی نمره بالاتری می‌گیرند و یا دانش‌آموزانی که در ویژگی‌های شخصیتی منفی یعنی روان‌رنجورخویی نمره پایین‌تری می‌گیرند (ویژگی‌های شخصیت) و یا دانش‌آموزانی که توانایی زیادی برای مقابله با رویدادهای استرس‌زای زندگی دارند و برای حل رویدادها و یا گذر از آنها پافشاری می‌کنند (افراد دارای سرسختی روانشناختی) در زندگی و روابط با دیگران مشکلات کمتری دارند، بیشتر از طنز استفاده و معمولاً شوخ‌طبع هستند، استرس کمتری را تجربه می‌کنند، با چالش‌ها و مشکلات اجتماعی کمتری روبرو می‌شوند، حتی هنگامی که در کار یا زندگی خود با مسائل استرس‌زا مواجه می‌شوند به تنهایی و یا با کمک دیگران به خوبی بر آنها چیره می‌شوند و از راهبردهای مقابله‌ای سازگار استفاده می‌کنند که در نهایت این عوامل باعث می‌شوند که انگیزش پیشرفت، صفات شخصیت و سرسختی روانشناختی توانایی پیش‌بینی اضطراب اجتماعی را داشته باشند.

در این پژوهش می‌توان به محدودیت‌های استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی، حجم جامعه و نمونه نسبتاً کوچک و تعداد زیاد گویه‌های پرسشنامه‌ها اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای تدوین

برنامه‌های کاربردی این پژوهش بر روی گروه بزرگ‌تری از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر انجام شود. همچنین برای جمع‌آوری داده‌ها می‌توان از مصاحبه ساختاریافته یا نیمه‌ساختاریافته استفاده کرد. پیشنهاد دیگر این است زمانی که تعداد گویه‌ها و پرسشنامه‌ها زیاد هستند، پرسشنامه‌ها در دو زمان با یک فاصله زمانی منطقی اجرا شوند.

منابع

- اردونی، سمیه؛ مرزیه، افسانه و پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۶). رابطه انگیزش تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی با اضطراب درس آمار دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۲۶): ۳۷-۶۲.
- تمنائی‌فر، محمدرضا و تولیت، وجیهه سادات. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی با توجه به صفات شخصیتی و خودکارآمدی. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۴(۹): ۱۱۵-۱۳۲.
- حسنوند عموزاده، مهدی و روشن چسلی، رسول. (۱۳۹۲). رابطه بین سیستم‌های مغزی-رفتاری و جنس با اضطراب اجتماعی. *نشریه پژوهنده*، ۱۸(۳): ۱۱۴-۱۲۱.
- حمید، نجمه. (۱۳۸۹). رابطه میان سرسختی روان‌شناختی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱۶): ۱۰۱-۱۱۶.
- رضوی، عبدالحمید؛ کاظمی، سلطانعلی و محمدی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی رابطه صفات شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای با اضطراب اجتماعی دانشجویان نابینا و عادی دانشگاه‌های استان فارس. *مجله روانشناسی افراد استثنایی*، ۱(۴): ۱۰۹-۱۳۳.
- شکری، امید؛ دانش‌پور، زهره و عسکری، اعظم. (۱۳۸۷). تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد تحصیلی: نقش صفات شخصیت. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۲): ۱۲۷-۱۴۲.
- فارسیان، محمدرضا؛ رضائی، ناهید و پناهنده، سامیه. (۱۳۹۴). رابطه بین انگیزش پیشرفت، هوش هیجانی و اضطراب کلاس زبان خارجی دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد. *مجله جستارهای زبانی*، ۶(۴): ۱۸۳-۲۰۰.
- محمدزاده ادملایی، رجبعلی؛ شهینی بیلاق، منیجه و مهربابی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۸). مقایسه دانشجویان پسر دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی. *مجله دست‌آوردهای روانشناختی*، ۱۶(۴): ۱۲۵-۱۵۴.
- مرادی، پیمان و آل‌یاسین، سیدعلی. (۱۳۹۴). رابطه سرسختی و مولفه‌های آن با اضطراب در بین معلمان مدارس استثنایی. *اولین کنگره ملی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران: انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین*.
- نیسی، عبدالکاسم؛ شهینی بیلاق، منیجه و فراش‌بندی، افسانه. (۱۳۸۴). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب عمومی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرسختی روانشناختی با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستانهای شهر آبادان. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه چمران اهواز*، ۱۲(۳): ۱۳۷-۱۵۲.
- وطن‌خواه، حمیدرضا و نیک‌آمال، میترا. (۱۳۸۸). رابطه سرسختی با اضطراب در دانشجویان. *مجله تحقیقات روانشناختی*، ۱(۴): ۲۷-۳۷.

Aihua, T., & Xing, L. (2014). Achievement motivation improving and its relationship with personality based on the teaching reform of psychology. *International Journal of Education and Research*, 8(2): 341-346.

- Bipp, T., & VanDam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: the role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 64: 157-162.
- Cajao, R., Pereira, C. A., Silva, J. R., Lourenco, J. P., Gil, N. P., & Colon, M. F. (2016). Critical analysis on legal capacity of the mentally retarded: The Portuguese reality in the European context. *European Psychiatry*, 33: 457-458.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 127: 640-644.
- Cebicci, H., & Alpaslan, M. (2015). Foreign bodies ingested by a mentally retarded patient. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 15(2): 57-85.
- Connor, K. M., Davidson, J., & Churchill, L. E. (2000). Psychometric properties of the social phobia inventory (SPIN): new self-rating scale. *British Journal of Psychiatry*, 176: 379-386.
- Costa, P. T. & McCrae, R. P. (1992). *The NEOPI-R: professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Crawford, A. M., & Manassis, K. (2001). Familial predictors of treatment outcome in childhood anxiety disorder. *Journal of American Academic Child & Adolescent Psychiatry*, 40(10): 1182-1189.
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics: a longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50: 122-132.
- Fles, F., & Lakey, B. (2017). The personality traits of consensually supportive people. *Personality and Individual Differences*, 104(1): 87-91.
- Goodman, F. R., Stiksmma, M. C., & Kashdan, T. B. (2018). Social anxiety and the quality of everyday social interactions: The moderating influence of alcohol consumption. *Behavior Therapy*, 49(3): 373-387.
- Hanton, S., Neil, R., & Evans, L. (2011). Hardiness and anxiety interpretation: An investigation into coping usage and effectiveness. *European Journal of Sport Science*, 13(1): 1-8.
- Hermans, H. J. M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54: 353-363.
- Herring, M. P., Kline, C. E., & O'Connor, P. J. (2015). Effects of exercise on sleep among young women with generalized anxiety disorder. *Mental Health and Physical Activity*, 9: 59-66.
- Kader, A. A. (2016). Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. *International Review of Economics Education*, 23: 40-46.
- Kaplan, S. C., Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., Menatti, A., & Weeks, J. W. (2015). Social anxiety and the Big Five personality traits: the interactive relationship of trust and openness. *Cognitive Behavior Therapy*, 44(3): 212-222.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 1-11.
- Kozako, A. M. F., Safin, S. Z., & Abdul Rahim, A. R. (2013). The relationship of big five personality traits on counterproductive work behavior among hotel employees: an exploratory study. *Journal of Procedia Economics and Finance*, 7: 181-187.
- Lakuta, P. (2018). Social anxiety questionnaire (SAQ): Development and preliminary validation. *Journal of Affective Disorders*, 238: 233-243.
- Porter, E., & Chambless, D. L. (2017). Social anxiety and social support in romantic relationships. *Behavior Therapy*, 48(3): 335-348.
- Rahm-Knigge, R. L., Prince, M. A., & Conner, B. T. (2018). Social interaction anxiety and personality traits predicting engagement in health risk sexual behaviors. *Journal of Anxiety*

- Disorders, 57: 57-65.
- Sandvik, A. M., Hansen, A. L., Hystad, S. W., Johnsen, B. H., & Bartone, P. T. (2015). Psychopathy, anxiety, and resiliency psychological hardiness as a mediator of the psychopathy–anxiety relationship in a prison setting. *Personality and Individual Differences*, 72: 30-34.
- Sauls, J. L., & Warise, L. F. (2010). Interventions for anxiety in the critically ill: a guide for nurses and families. *Nursing Clinics of North America*, 45(4): 555-567.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Journal of Personality and Individual Differences*, 35: 579-588.
- Tian, Q. (2011). Social anxiety, motivation, self-disclosure, and computer-mediated friendship: A path analysis of the social interaction in the Blogosphere. *Communication Research*, 40(2): 237-260.
- Zhang, Z. J., Zhang, C. L., Zhang, X. G., Liu, X. M., Zhang, H., & et al. (2015). Relationship between self-efficacy beliefs and achievement motivation in student nurses. *Chinese Nursing Research*, 2(2-3): 67-70.