

بررسی رابطه کمال گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب
امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مراکز استعداد درخشان شهرکرد

The Relationship between perfectionism, internal locus of control and self- test anxiety and academic achievement of Talented students center Branch Shahrekord.

Reza Aghili

Shiraz University doctoral student
management
emanagement082@gmail.com

رضا عقیلی

دانشجوی دکترا مدیریت آموزشی
دانشگاه شیراز

Mahbobeh Mehrvarz

Shiraz University doctoral student
management

محبوبه مهرورز

دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی
دانشگاه شیراز

Kamran Aadeghi Gandomani

Department of Primary education
kamransadeghi92@gmail.com

کامران صادقی گندمانی

کارشناس آموزش و پرورش ابتدایی

Abstract

The aim of this study was to The Relationship between perfectionism , internal locus of control and self- test anxiety and academic achievement of Talented students center Branch shahrekord.The sample consisted of 340 students shahrekord Branch stratified sample of schools was selected. The instrument used to collect questionnaire data perfectionism , locus of control scale , scale efficacy , test anxiety scale and average grades as an indicator of academic performance.The study

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ی بین جایگاه مهاردرونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مراکزاستعدادهای درخشان شهرکرد بود. جامعه ی آماری در این پژوهش، ۳۴۰ نفر از دانش آموزان استعداد درخشان دختر و پسر، در رشته های تحصیلی علوم تجربی و علوم انسانی شهر شهرکرد بوده است که تعداد ۱۸۱ نفر با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند و از طریق روش نمونه گیری خوشه ای از بین دانش آموزان مدارس استعداد درخشان دختر و پسر شهرستان شهرکرد نمونه ی آماری تحقیق انتخاب شد. برای جمع آوری اطلاعات از روش کتابخانه ای برای تکمیل ادبیات تحقیق و روش میدانی برای گردآوری

was correlational and multiple regression analysis and canonical correlation data were used. The results showed that the hypothesis of a set of predictor variables and criterion variables canonical correlation is equal to (.66). The results showed that not only test anxiety and academic performance by perfectionism, locus of control "internal" self-efficacy and predictable. Test anxiety and academic achievement by perfectionism, locus of control "internal" self-efficacy and predictable. Perfectionism, locus of control and self-efficacy of any combination of anxiety and a good predictor of academic achievement and H_{m-} such a good predictor of test anxiety, but they alone are not good predictors for academic achievement alone

Keywords: Internal locus of control, Efficacy, Perfectionism, exam stress, Academic Performance

داده‌های خام استفاده شد. بنابراین ابزار تحقیق شامل پرسشنامه‌های استاندارد کمال‌گرایی (۲۷ ماده) و جایگاه مهار نوویکی- استریکلند (۴۰ ماده) بصورت طیف پنج گزینه‌ای لیکرت می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات تحقیق از آزمون همبستگی متعارف (کانونی) و رگرسیون چندگانه توسط نرم افزار spss استفاده شد. تجزیه و تحلیل همبستگی متعارف یا کانونی متداول‌ترین حالت مدل خطی عمومی می‌باشد که با استفاده از تکنیک آماری چند متغیری رابطه بین دو مجموعه از متغیرهای چندگانه را با ضرایب افزونگی یعنی درجه همپوشانی بین دو مجموعه متغیر تعیین می‌کند. نتایج آزمون فرضیه‌ها نشان داد که بین مجموعه متغیرهای پیش‌بین و مجموعه متغیرهای ملاک همبستگی کانونی برابر با ۰/۶۶ وجود دارد. همچنین نشان داده شد که اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی به وسیله کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی در هر سه گروه کل دانش‌آموزان، دانش‌آموزان دختر و دانش‌آموزان پسر قابل پیش‌بینی هستند بدین معنا که این متغیرها پیش‌بینی کننده اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی توامان هستند. اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی به وسیله کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی قابل پیش‌بینی هستند. کمال‌گرایی، جایگاه مهار و خودکارآمدی هر کدام پیش‌بینی کننده مناسبی برای ترکیبی از اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی هستند و هم‌چنین پیش‌بینی کننده مناسبی برای اضطراب امتحان به تنهایی می‌باشند لیکن پیش‌بینی کننده مناسبی برای پیشرفت تحصیلی به تنهایی نمی‌باشند.

واژه های کلیدی: جایگاه

مهار درونی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، اضطراب

امتحان و عملکرد تحصیلی.

مقدمه

دانش‌آموزان هر جامعه به عنوان قشر روشنفکر، کارآمد و آینده سازان هر کشور، گروهی هستند که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند. آنان از هوشمندترین و مستعدترین اقشار جامعه می‌باشند، لذا توجه به ابعاد روان شناختی آنها در جهت بهبود عملکرد تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (حیدری و کوشان، ۱۳۸۱). عملکرد تحصیلی از مسایل مهمی است که محور بسیاری از پژوهش‌های آموزشی و روان‌شناسی قرار دارد (نایمی و وانیوماکی، ۱۹۹۰، موس و موس، ۳، ۱۹۹۰، براون و کراس، ۴، ۱۹۹۷). بررسی ویژگی‌های شناختی و شخصیتی دانش‌آموزانی که از استعداد و هوش برجسته برخوردارند، یکی از حوزه‌های مورد علاقه‌ی روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت است. تیزهوشی شامل تفاوت‌های کمی و کیفی در تفکر است. به دلیل تعدد تعریف‌هایی که در مورد تیزهوشی وجود دارد و عدم توافق میان آنها، دولت فدرال آمریکا رایج‌ترین عناصر تعریف‌های مختلف تیزهوشی را استخراج کرده است و از آنها در برنامه‌ریزی‌های مربوط به دانش‌آموزان تیزهوش بهره می‌گیرد. این عناصر عبارت از: توانایی ذهنی عمومی، استعداد تحصیلی خاص، توانایی تفکر خلاق، توانایی برجسته در هنرهای زیبا، و توانایی رهبری می‌باشد (هالان و کافمن، ۲۰۰۳؛ به نقل از حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲). در تعریف دیگر، فرد بااستعداد و تیزهوش به کسی گفته می‌شود که قدرت رشد یا بالیدگی او بیشتر از تواناییهای رشدی همسالان اوست، و از خلاقیت ویژه‌ای برخوردار است (مک دونالد، ۲۰۰۴؛ به نقل از پفیفر، ۲۰۰۸). تیزهوشی یک پدیده چند وجهی شامل واکنش استعدادهای خاص، حوادث محیطی مورد علاقه و ویژگی‌های منحصر به فرد شخصیتی است (پیچوسکی، ۲۰۰۶؛ به نقل از بیلی، ۲۰۰۹). مساله

^۱ academic performance^۲ -Niemi & Vainiomaki^۳ -Moos & Moos^۴ -Brown & Cross

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

عملکرد تحصیلی در دانشگاه از جمله مسائلی است که ذهن رهبران و مدیران جامعه و در نتیجه محققان را به خود جلب کرده است. این که چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی و حتی روان‌شناسان تربیتی بوده است. (شکرکن، هاشمی شیخ‌شبان و نجاریان، ۱۳۸۴). دیوس و ریم (۱۹۹۸) به نقل از ویلیامز، (۲۰۰۶) معتقدند افراد تیزهوش، کنجکاوی زیادی دارند و بر اساس تاثیری که بر دیگران می‌گذارند، نگرانی‌ای زیادی را برای تحول ارزش‌ها تجربه می‌کنند و آگاهی بیش از حد آن‌ها ممکن است به رفتارهای اضطرابی منجر شود. احساس خودکارآمدی افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند بنابراین خودکارآمدی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت‌آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است. عملکرد موثر هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیاز دارد. از طرفی خودکارآمدی درک شده بر میزان تلاش برای انجام یک وظیفه اثر می‌گذارد. افرادی که به کارآمدی خود باور دارند برای غلبه بر موانع و مشکلات تلاش‌های مضاعفی می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۴). جایگاه مهار^۱ که به اعتقاد افراد در مورد چگونگی کنترل محیط اشاره دارد، نظامی از اعتقادات است که براساس آن فرد موفقیت‌ها و شکست‌های خود را ارزیابی می‌کند. طبق نظر راتر، افرادی که معتقدند سرنوشت خودشان را کنترل می‌کنند منبع کنترل درونی^۲ و آنهایی که اعتقاد دارند سرنوشتشان به وسیله عوامل بیرونی کنترل می‌شود منبع کنترل بیرونی^۳ دارند (راتر، ۱۹۶۶). درالگوی تک بعدی راتر، منبع کنترل درونی و بیرونی دو قطب غایی روی یک پیوستارند. لونسون جهت رفع کاستی‌های دیدگاه یک بعدی راتر، الگویی چند بعدی ارائه کرد که در آن گرایش‌های درونی و بیرونی به طور مجزا در نظر گرفته می‌شوند

^۱ locus of control

^۲ internal locus of control

^۳ external locus of control

و گرایش بیرونی نیز تمایل به افراد قدرتمند و گرایش به شانس را در برمی گیرد. در گرایش اول، اعتقاد به نظم جهان و کنترل کنندگی افراد قدرتمند مطرح است و در گرایش دوم باور به بی نظمی جهان و کنترل شانس است (مایر، ترجمه فراهانی، ۱۳۷۶). جایگاه مهار یک سازه چند بعدی است که بیانگر درجه ای است که مردم رویدادهای زندگی‌شان را ناشی از اعمال و رفتار خود (یک جایگاه مهار درونی) می دانند یا سرنوشت (یک جایگاه مهار بیرونی). به طور ویژه دانش آموزانی که نمره های بالاتری می گیرند، کوشش و توانایی را عامل موفقیت خود می دانند در مقابل آنهایی که عملکرد ضعیف تری دارند دشواری امتحان و بدشانسی را عامل شکست خود می دانند (پری و پینر، ۱۹۹۰، استنت، دونس و گایهر، ۲۰۰۸). اداری که ما از علیت نتایج رفتار خود داریم، نقش تعیین کننده ای در مواجهه با امتحان دارد. افراد دارای جایگاه مهار بیرونی، اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می کنند (کاردن، بریانت و موس، ۲۰۰۴). سازه کمال‌گرایی^۳ برای نخستین بار به عنوان یک سازه تک بعدی توسط برنز^۴ تعریف گردید.

در روان‌شناسی متغیرهایی وجود دارد که می تواند در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی متفاوت باشد. از جمله متغیرهایی که در دانش آموزان تیزهوش، کمتر مورد توجه قرار گرفته کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی به منزله تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست نیافتنی و تلاش برای تحقق آنها که با خود ارزشیابیهای انتقادی از عملکرد شخصی همراه اند، تعریف شده است (فروست، مارتین -لارات و روسن بلات، ۱۹۹۰ به نقل از آقاجانی، ۱۳۹۰).

(هیل، هولزمن، فار، کیبلر، وایسنت و همکاران؛ ۲۰۰۴). برپایه این تعریف، فرد کمال‌گرا بر این باور است که می توان با تلاش و کوشش به نتایج کامل دست یافت،

^۱ Kirkpatrick, Statnt, Downes & Gaiher

^۲ Carden, Bryant & Moss

^۳ perfectionism

^۴ Burns

^۵ Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & eta

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

این در حالی است که نتایج کامل و بدون نقص، دست نیافتنی است و تلاش برای دستیابی به آن آسیب‌های روان‌شناختی را در پی خواهد داشت (پچت، ۱۹۸۴). یافته‌های پژوهشی وجود نوعی کمال‌گرایی بهنجار را در مقابل کمال‌گرایی نورتیک تایید کرده‌اند (هاماچک، ۱۹۷۸، استامف و پارکر، ۲۰۰۲، سادارت و اسلنی، ۲۰۰۱). (فرت ونگلر و کونرت، ۱۹۸۲) بیان می‌کنند دانش‌آموزان کمال‌گرا به این راضی نمی‌شوند که فقط کارشان را بهتر و حتی موفق‌تر از دیگر هم‌رتبه‌های خود انجام دهند، آنها در صورتی راضی می‌شوند که کاری کامل صورت نگیرد که هیچ‌گونه خدشه یا ضعفی به نتیجه وارد نشود. به‌طور وسیع کمال‌گرایی شامل تکاپو و تلاش در جهت رفع مشکلات است و این در حالی است که اهداف قابل دسترسی‌اند و این مورد از جستجوی موفقیت، جنبه‌های سالم‌انگیزه پیشرفت و عملکرد را به‌عنوان یک سرمایه برای دانش‌آموز و وسیله تسکین خاطر برای معلم پیچیده می‌کند. لزوم آگاهی از وضعیت دانش‌آموزان در زمینه عملکرد تحصیلی و دادن بازخوردهای اطلاعاتی به دست‌اندرکاران آموزش عالی در مورد آن، مسجل است. مطمئناً مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی و غیرشناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموز تاثیر می‌گذارد. البته در هیچ پژوهشی امکان جمع‌آوری و تحلیل همه این متغیرها در کنار هم وجود ندارد. متغیر عملکرد تحصیلی چند بعدی است و از عوامل متعدد و بیشماری تاثیر می‌پذیرد. گسترش پژوهش‌ها و یافته‌های حاصل از آنها در سطح آموزش عالی، هرگونه تفکر مبتنی بر ساده‌انگاری برای تبیین عملکرد تحصیلی را نفی می‌کند. متغیر تاثیرگذار دیگری که در این مطالعه مورد بررسی قرار خواهد گرفت، اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان یک پدیده جهانی است. این پدیده یک مشکل آموزشی مهمی است که سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز را در سراسر جهان

^۱ Pacht

^۲ Hamachek

^۳ stumpt&parker

^۴ Suddrth&slaney

^۵ Fort venglr& kuhnert

تحت تاثیر قرار می دهد (هیل، ۱۹۸۴). اضطراب امتحان، سلامت روانی دانش آموزان را تهدید می کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تاثیر سوء می گذارد و به عنوان یکی از پدیده های فراگیر و مشکل ساز میان دانش آموزان و دانش آموزان می تواند در پیشرفت و عملکرد بهینه آنان بویژه هنگام ارزشیابی اثر منفی بگذارد (محمودی و عالمی، ۱۳۷۹). در کاهش و یا بروز اضطراب امتحان عوامل متعددی دخیل اند. در این پژوهش تلاش شده است که ارتباط پاره ای از متغیرها را با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار دهد. بدین سان پرسشهای این پژوهش چنین است:

۱. آیا بین کمال گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی دانش آموزان تیزهوش با اضطراب امتحان رابطه معنی داری وجود دارد؟
۲. آیا بین کمال گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی دانش آموزان تیزهوش با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد؟

روش

طرح پژوهشی و شرکت کنندگان: پژوهشگر در این پژوهش به دنبال بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای کمال گرایی و جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی (پیش بین) و اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی (ملاک) دانش آموزان (دختر و پسر) مراکز استعداد های درخشان شهرکرد بوده است.

جامعه ی آماری پژوهش را تمام دانش آموزان استعداد درخشان دختر و پسر در رشته های علوم انسانی و علوم تجربی شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در مقطع تحصیلی متوسطه به تعداد ۳۴۰ نفر تشکیل می دادند که با استفاده از جدول مورگان از این ۳۴۰ دانش آموز، ۱۸۱ نفر از طریق نمونه گیری خوشه ای از بین مدارس مختلف پسر و دختر انتخاب شدند. سپس با دادن پرسشنامه به دانش آموزان نمونه گیری شده، به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته شد. این تحقیق از نوع

همبستگی بوده و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات تحقیق از آزمون همبستگی متعارف (کانونی) و رگرسیون چندگانه توسط نرم افزار spss استفاده شد. تجزیه و تحلیل همبستگی متعارف یا کانونی متداول‌ترین حالت مدل خطی عمومی می‌باشد که با استفاده از تکنیک آماری چند متغیری رابطه بین دو مجموعه از متغیرهای چندگانه را با ضرایب افزونگی یعنی درجه همپوشانی بین دو مجموعه متغیر تعیین می‌کند.

ابزار:

۱- پرسشنامه کمال‌گرایی: این مقیاس، یک مقیاس خودگزارشی است که شامل ۲۷ ماده است و بوسیله تحلیل عوامل توسط (نجاریان، عطاری و زرگر، ۱۳۸۱)، در یک نمونه ۳۹۵ نفری از دانشجویان دانشگاه‌های شهید چمران و آزاد اسلامی اهواز ساخته شده است. ماده‌های این مقیاس دارای چهار گزینه هرگز، بندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات می‌باشد که آزمودنیها یکی از این گزینه‌ها را انتخاب کرده و علامت می‌زنند. در این مقیاس به استثنای ماده‌های ۱۱، ۱۶، ۱۷ و ۲۲ که به شیوه معکوس نمره می‌گیرند، بقیه ماده‌ها براساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. در نهایت حاصل جمع نمرات میزان کمال‌گرایی فرد را نشان می‌دهد. (نجاریان و همکاران، ۱۳۸۱)، برای سنجش همسانی درونی کمال‌گرایی از ضریب آلفای کرونباخ^۲ استفاده کردند. براساس نتایج حاصله، ضرایب آلفا برای کل نمونه ۰/۹۰، آزمودنی‌های دختر ۰/۹۰ و آزمودنی‌های پسر ۰/۸۹ می‌باشد. هم‌چنین هرمرزی نژاد (۱۳۸۰)، پایایی مقیاس کمال‌گرایی را بر روی یک نمونه ۱۱۵ نفری دانش‌آموزی با استفاده از روشهای تنصیف^۳، آلفای کرونباخ و گاتمن بدست آورد که ضرایب بترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۳ می‌باشد که نتایج در حد قابل قبولی است.

^۱Ahvaz Perfectionist Scale

^۲Coronbach

^۳split half

۲- پرسشنامه جایگاه مهار نوویکی - استریکلند: پرسشنامه جایگاه مهار^۱ توسط (نوویکی و استریکلند^۲، ۱۹۷۳) ساخته شده است. یک ابزار مداد کاغذی است که توسط (برومند نسب، شکرکن و نجاریان، ۱۳۷۳) در دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز ترجمه شده است. این پرسشنامه براساس تعریف راتر از کنترل تقویت درونی بیرونی ساخته شده است. عبارت یا گویه های آن موقعیت های تقویتی را با عوامل بین شخصی و انگیزشی از قبیل پیشرفت وابستگی و پذیرش فرد در گروه توصیف می کند. این پرسشنامه ۴۰ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده به صورت بله و خیر پاسخ می دهد، و به صورت ۰ و ۱ نمره گذاری می شود. در نمونه اصلی گرفتن نمره بالا به منزله جهت گیری بیرونی است. مکان کنترل درونی بیشتر با پیشرفت تحصیلی افزون تر همراه است. بعلاوه بین مکان کنترل درونی و عزت نفس همبستگی معنی داری وجود دارد. (برومند نسب، شکرکن و نجاریان، ۱۳۷۳)، جهت اعتباریابی این مقیاس از روش اعتبار سازه ای استفاده کرده اند که ضریب همبستگی آن با جایگاه مهار راتر ۰/۴۶ گزارش شده است. همچنین (میهن دوست، ۱۳۷۹)، برای اعتبار سازه ای مقیاس نوویکی و استریکلند با مقیاس راتر ۰/۴۷۷ به دست آورد که در سطح (P=۰/۰۰۰۱) معنی دار است. تهیه کنندگان این مقیاس روش های متعددی را برای تعیین پایایی و روایی آن به کار برده اند. پایایی بازآزمایی با ضریب پایایی آلفای کرونباخ نیز روی ۷۷ نفر انجام گرفت که مقدار این ضریب برابر ۰/۶۰ است. در تحقیق حاضر، ضرایب پایایی پرسشنامه جایگاه مهار نوویکی - استریکلند با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه گردید که برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۶۵ می باشد که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده است.

۳- پرسشنامه خودکارآمدی شرر و آدامز: مقیاس خودکارآمدی^۳ یک مقیاس مداد کاغذی است که توسط شرر و آدامز در سال ۱۹۸۳ برای اندازه گیری خودکارآمدی

^۱ locus of control inventory

^۲Nowicki & Strickland

^۳-self - efficacy scale

که اختصاص به موفقیت خاصی از رفتار نداشته باشد، ساخته شده است. این مقیاس انتظارات خودکارآمدی را در سه سطح میل به آغازگری رفتار، میل به تلاش برای تکمیل رفتار و مقاومت آنها در رویارویی با موانع می‌سنجد (شرر و مدوکس، ۱۹۸۲). این عوامل در تحقیق (وودراف، ۱۹۹۳) نیز مورد تایید قرار گرفته است. مقیاس خودکارآمدی شرر و آدامز ۱۷ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده بر اساس یک مقیاس پنج‌گزینه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پاسخ می‌دهد. نمره‌گذاری این مقیاس براساس مقیاس لیکرت است. (شرر، ۱۹۸۳) آلفای کرونباخ را برای مقیاس خود ۰/۷۶ گزارش کرده است. (براتی، ۱۳۷۵) ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی بازآزمایی این مقیاس به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۳۷ گزارش کرده است. همچنین، جهت‌سنجش اعتبار آن با بررسی همبستگی بین خودکارآمدی و اضطراب امتحان نشان داد که بین خودکارآمدی و اضطراب امتحان همبستگی معناداری برابر با ۰/۶۱ وجود دارد. (نوربخش و ملکی ۱۳۸۴)، اعتبار و پایایی این مقیاس را با عزت نفس کوپر اسمیت و آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار دادند که ضرایب به دست آمده در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار بودند. در تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه خودکارآمدی نیز از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۸۵ می‌باشد که بیانگر ضرایب مطلوب پرسشنامه یاد شده می‌باشد.

۴- پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز: پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل برای سنجش علایم اضطراب امتحان توسط (ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۵) ساخته شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارشی مداد - کاغذی است که ۲۵ ماده دارد و آزمودنی‌ها به یکی از چهار گزینه هرگز، بندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات پاسخ می‌گویند. این گزینه‌ها به ترتیب مقادیر ۰، ۱، ۲ و ۳ نمره‌گذاری می‌شوند که گرفتن نمره بالا در این

۱ Sherer & Adams

۲ test anxiety inventory ahvaz

پرسشنامه نشان دهنده اضطراب امتحان بالاست. هم چنین حداقل و حداکثر نمره فرد در این آزمون به ترتیب صفر و ۷۵ خواهد بود. برای سنجش پایایی همسانی درونی پرسش نامه اضطراب امتحان از ضریب آلفای کرونباخ^۱ استفاده شده است. براساس نتایج حاصله، ضرایب آنها برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۹۲ می باشد هم چنین محققان با روش تصنیف ماده آزمون را به دو گروه زوج و فرد تقسیم کردند، همبستگی بین نمره های کل آزمودنی ها، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۸ گزارش شده است. برای بررسی اعتبار پرسشنامه اضطراب امتحان، این پرسشنامه به طور همزمان اضطراب عمومی و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت به آزمودنی ها داده شده است. ضرایب همبستگی بین نمره های مقیاس اضطراب عمومی و پرسشنامه اضطراب امتحان برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۶۱ و ۰/۷۲ گزارش شده است. همچنین ضرایب همبستگی خرده مقیاس عزت نفس و پرسشنامه اضطراب امتحان برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و آزمودنی های پسر به ترتیب ۰/۵۷، ۰/۶۸ و ۰/۴۳ می باشد (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵).

یافته ها:

جامعه ی آماری در این پژوهش، ۳۴۰ نفر از دانش آموزان استعداد درخشان دختر و پسر، در مقطع دبیرستان و رشته های تحصیلی علوم تجربی و علوم انسانی شهر شهرکرد بودند، که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۱۸۱ (تعداد دانش آموز دختر ۹۰ نفر و تعداد دانش آموز پسر ۹۱ نفر) انتخاب شدند و از طریق روش نمونه گیری خوشه ای از بین دانش آموزان مدارس استعداد درخشان دختر و پسر شهرستان شهرکرد نمونه ی آماری تحقیق انتخاب شد.

^۱ Cronbach Alpha factor

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی»، خودکارآمدی، اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

متغیر	شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	تعداد
	گروه			
کمال‌گرایی	دانش‌آموزان دختر	۶۹/۶۸	۱۲/۱۶	۱۶۳
	دانش‌آموزان پسر	۶۵/۵۲	۱۱/۱۷	۱۷۷
	کل	۶۷/۵۱	۱۱/۸۲	۳۴۰
جایگاه مهار «درونی»	دانش‌آموزان دختر	۲۷/۵۰	۴/۴۸	۱۶۳
	دانش‌آموزان پسر	۲۷/۵۷	۵/۱۲	۱۷۷
	کل	۲۷/۵۴	۴/۸۱	۳۴۰
خودکارآمدی	دانش‌آموزان دختر	۶۲/۲۰	۹/۶۲	۱۶۳
	دانش‌آموزان پسر	۲۷/۵۷	۵/۱۲	۱۷۷
	کل	۶۲/۸۴	۱۰/۴۴	۳۴۰
اضطراب امتحان	دانش‌آموزان دختر	۳۲/۳۴	۱۷/۰۹	۱۶۳
	دانش‌آموزان پسر	۲۶/۲۵	۱۴/۹۲	۱۷۷
	کل	۲۹/۱۷	۱۶/۲۶	۳۴۰
پیشرفت تحصیلی	دانش‌آموزان دختر	۱۵/۸۸	۱/۷۳	۱۶۳
	دانش‌آموزان پسر	۲۷/۵۷	۵/۱۲	۱۷۷
	کل	۱۵/۴۹	۱/۷۱	۳۴۰

همان‌طور که در جدول ۱ آمده است، میانگین و انحراف معیار کمال‌گرایی هر یک از گروه‌ها به ترتیب دانش‌آموزان دختر ۶۹/۶۸ و ۱۲/۱۶، گروه دانش‌آموزان پسر ۶۵/۵۲ و ۱۱/۱۷ و کل دانش‌آموزان ۶۷/۵۱ و ۱۱/۸۲، در متغیر جایگاه مهار درونی، گروه دانش‌آموزان دختر ۲۷/۵۰ و ۴/۴۸، گروه دانش‌آموزان پسر ۲۷/۵۷ و ۵/۱۲ و

کل دانش آموزان ۲۷/۵۴ و ۴/۸۱، در متغیر خودکارآمدی، گروه دانش آموزان دختر ۶۲/۲۰ و ۹/۶۲، گروه دانش آموزان پسر ۶۳/۴۳ و ۱۱/۱۳ و کل دانش آموزان ۶۲/۸۴ و ۱۰/۴۴، در متغیر اضطراب امتحان، گروه دانش آموزان دختر ۳۲/۳۴ و ۱۷/۰۹، گروه دانش آموزان پسر ۲۶/۲۵ و ۱۴/۹۲ و کل دانش آموزان ۲۹/۱۷ و ۱۶/۲۶ و در متغیر پیشرفت تحصیلی، گروه دانش آموزان دختر ۱۵/۸۸ و ۱/۷۳، گروه دانش آموزان پسر ۱۵/۱۳ و ۱/۶۲ و کل دانش آموزان ۱۵/۴۹ و ۱/۷۱ می باشد.

جدول ۲: آزمون‌های معنی داری برای مدل کامل تحلیل همبستگی متعارف دانش آموزان

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنی داری (p)
آزمون پیلایی اثر	۰/۴۴۴	۶	۶۶۶	۳/۶۹	۰/۰۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۷۸۹	۶	۶۶۶	۴۳/۵۴	۰/۰۰۰۱
آزمون هتلینگ اثر	۰/۵۵۷	۶	۶۶۶	۳۷/۵۱	۰/۰۰۰۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۴۳۹	—	—	—	—

در این قسمت (جدول شماره ۲)، از تجزیه و تحلیل همبستگی متعارف برای تحلیل داده ها استفاده شد، تجزیه و تحلیل همبستگی متعارف یا کانونی متداول ترین حالت مدل خطی عمومی می باشد که با استفاده از تکنیک آماری چند متغیری رابطه بین دو مجموعه از متغیرهای چندگانه را با ضرایب افزونگی یعنی درجه همپوشانی بین دو مجموعه متغیر تعیین می کند.

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، معنی داری مقدار لامبدای ویکلز ($F=43/54, p<0/0001, \lambda=0/789$) نشان می‌دهد که بین دو دسته متغیر پیش بین شامل: کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی و متغیر ملاک شامل اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی دار وجود دارد. لامبدا نشان دهنده واریانس است که توسط مدل تبیین نمی‌شود، در نتیجه $1-\lambda$ اندازه اثر مدل کامل را در ماتریس R^2 آشکار می‌سازد. بر این مبنای، اندازه اثر دو تابع متعارف این تحلیل برابر با $0/211=1-0/789$ است. اندازه اثر مقدار واریانس مشترک بین دو دسته متغیر است که مدل کامل قادر به تبیین آن می‌باشد، بنابراین، مدل به دست آمده در این پژوهش، $21/1$ درصد از واریانس بین کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌نماید. همچنین مجذور همبستگی متعارف (R^2_C) توابع به ترتیب برابر با $0/439$ و $0/004$ است. (پیرو شری و هنسان^۲ ۲۰۰۵) بیان کرده اند که توابعی که کمتر از 10 درصد از واریانس را تبیین نمایند، باید کنار گذاشته شوند و تفسیر نمی‌شود، بنابراین تابع اول که تقریباً 44 درصد از واریانس مشترک را تبیین می‌کند، تفسیر می‌شود و تابع دوم مورد تفسیر قرار نمی‌گیرد. آزمون معنی داری اثر تراکمی^۳ توابع ۱ تا ۲ نشان می‌دهد که آیا ترکیب هر دو تابع معنی دار است یا خیر. اثر تراکمی توابع ۱ و ۲ (یا مدل کامل) از نظر آماری معنی دار است ($F=37/51, p<0/0001, \lambda=0/557$)، اما اثر تراکمی تابع ۲ به تنهایی معنی دار نیست ($F=0/762, p=0/467, \lambda=0/995$). به بیان دیگر، تابع ۲، میزان معنی داری از واریانس مشترک میان دو دسته متغیرها را تبیین نمی‌کند و رابطه بین دو دسته متغیر بیشتر توسط تابع ۱ تبیین می‌شود. همچنین آزمون (پیرو شری و هنسان، ۲۰۰۵) نشان می‌دهد که طبق تابع اول، اضطراب امتحان به وسیله کمال‌گرایی، خودکارآمدی و جایگاه مهار «درونی» بهتر پیش بینی می‌شوند.

^۱ effect size

^۲Sharry & Henson

^۳ umulative effect

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی با اضطراب امتحان دانش آموزان

متغیرهای پیش بین	Beta	t	سطح معنی داری	خطای استاندارد
کمال گرایی	۰/۴۹۵	۱۰/۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۶۷
جایگاه مهار «درونی»	-۰/۱۳۲	-۲/۸۴	۰/۰۰۵	۰/۱۵۷
خودکارآمدی	-۰/۱۶۰	-۳/۰۲	۰/۰۰۳	۰/۰۸۲

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، کمال گرایی، ($t=10/09, p<0/0001$)، $\beta=0/495$ ، خودکارآمدی ($t=-3/02, p<0/003$)، و جایگاه مهار «درونی» ($t=-2/84, p<0/005$) به ترتیب اضطراب امتحان را به طور معنی داری پیش بینی می کنند.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه چندگانه کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

متغیرهای پیش بین	Beta	t	سطح معنی داری	خطای استاندارد
کمال گرایی	۰/۰۸۷	-۱/۳۶	۰/۱۷۴	۰/۰۰۹
جایگاه مهار «درونی»	۰/۱۰۲	۱/۶۸	۰/۰۹۴	۰/۰۲۱
خودکارآمدی	۰/۰۳۵	۰/۵۰۶	۰/۶۱۳	۰/۰۱۱

همان طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان را به طور معنی داری پیش بینی

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

نمی‌کند ($p > 0/05$). جدول ۵ طبق نتایج حاصل از تحلیل همبستگی متعارف و تحلیل رگرسیون در متن تحلیل متعارف، قابلیت پیش بینی متغیرهای ملاک را به وسیله هریک از متغیرهای پیش بین نشان می‌دهد.

جدول ۵: قابلیت پیش بینی متغیرهای ملاک به وسیله هر یک از متغیرهای پیش بین دانش آموزان

متغیر پیش بین متغیر ملاک	کمال‌گرایی	جایگاه «درونی» مهار	خودکارآمدی
کل	+	+	+
اضطراب امتحان	+	+	+
پیشرفت تحصیلی	-	-	-

جدول ۶: ضرایب همبستگی ساده بین کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی با

اضطراب امتحان دانش آموزان

متغیر ملاک	دانش آموزان					
	شاخص آماری		دختر (N=۱۶۳)		کل (N=۳۴۰)	
	p	r	p	r	p	r
اضطراب امتحان	متغیر پیش بین					
	کمال‌گرایی					
	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۲
جایگاه مهار «درونی»						
۰/۰۰۱	-۰/۳۰	۰/۰۰۱	-۰/۴۱	۰/۰۰۱	-۰/۳۵	
خودکارآمدی						
۰/۰۰۱	-۰/۵۳	۰/۰۰۱	-۰/۴۴	۰/۰۰۱	-۰/۴۹	

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود، بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان کل دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش کمال‌گرایی دانش‌آموزان، اضطراب امتحان آنان نیز افزایش یافته است. این رابطه برای دانش آموزان دختر و پسر نیز معنی دار می باشد. بین جایگاه مهار «درونی» و اضطراب امتحان کل دانش آموزان رابطه منفی معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، افزایش جایگاه مهار «درونی» دانش آموزان، با کاهش اضطراب امتحان آنان همراه شده است. این رابطه برای دانش آموزان دختر و پسر نیز معنی دار می باشد. بین خودکارآمدی و اضطراب امتحان کل دانش آموزان نیز رابطه منفی معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، هر چه خودکارآمدی دانش آموزان افزایش یابد به همان اندازه اضطراب امتحان آنان کاهش پیدا می کند. این رابطه برای دانش آموزان دختر و پسر نیز معنی دار می باشد.

جدول ۷: ضرایب همبستگی ساده بین کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی با

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

متغیر پیش بین		شاخص		دانش آموزان					
				کل (N=۳۴۰)		دختر (N=۱۶۳)		پسر (N=۱۷۷)	
مؤلفه ملاک	پیشرفت تحصیلی	کمال‌گرایی		جایگاه مهار «درونی»		خودکارآمدی			
		p	r	p	r	p	r		
			۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۲۵	۰/۰۱	۰/۱۱	۰/۱۲۹	۰
			-	۰	-	۰	۰	۰	-
	۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۲۰	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۱۵۹	۰		
	۰/۱۳	۰/۱۵	۰/۱۱	۰/۳۷	۰/۱۷	۰/۱۹	۰		

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

همان طور که در جدول ۷ آمده است، بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی کل دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، افزایش کمال‌گرایی دانش‌آموزان، با کاهش پیشرفت تحصیلی آنان همراه شده است. این رابطه برای دانش‌آموزان دختر معنی‌دار، لیکن برای دانش‌آموزان پسر معنی‌دار نمی‌باشد. بین جایگاه مهار «درونی» و پیشرفت تحصیلی کل دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش جایگاه مهار «درونی» دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی آنان نیز افزایش یافته است. این رابطه برای دانش‌آموزان دختر معنی‌دار، لیکن برای دانش‌آموزان پسر معنی‌دار نمی‌باشد. بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی کل دانش‌آموزان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، هر چه جایگاه مهار «درونی» دانش‌آموزان افزایش می‌یابد به همان اندازه پیشرفت تحصیلی آنان افزایش پیدا می‌کند. این رابطه برای دانش‌آموزان پسر معنی‌دار، لیکن برای دانش‌آموزان دختر معنی‌دار نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی به وسیله کمال‌گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی در هر سه گروه کل دانش‌آموزان، دانش‌آموزان دختر و دانش‌آموزان و کل دانش‌آموزان پسر قابل پیش‌بینی هستند بدین معنا که این متغیرها پیش‌بینی‌کننده اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی توان‌آمان هستند. در این تحقیق همچنین این نتیجه به دست آمد که متغیرهای مستقل که شامل جایگاه مهار، کمال‌گرایی و خودکارآمدی می‌باشند، به طور نیرومندی قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان می‌باشند که این یافته با یافته‌های پژوهش‌های اخیر در این زمینه هماهنگ بود. به عنوان مثال پژوهشگرانی همچون (جورتیک، ۲۰۰۸)، (زیتا، ۲۰۰۸)، (آکینی و اگونداکان، ۲۰۰۶)، (جانیک، ۱۹۹۶)، (کیویماکی، ۱۹۹۵)، (بندلاس و یتز، ۱۹۹۵)، (بنسون، بندلاس و هاتجی‌نسون، ۱۹۹۴)، (زایدنر، ۱۹۹۲)، (پیتتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰)، به نقل از پیتتریچ و

شانک، ۲۰۰۲، ترجمه شهرآرای، (۱۳۸۶)، (اکبری بورنگ و یزدی، ۱۳۸۸)، (سیف و لطفیان، ۱۳۸۳)، (مهرابی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹) رابطه بین خودکارآمدی و اضطراب اضطراب امتحان را معنی دار یافته اند. افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً خودکارآمدی پایین تری دارند و خودکارآمدی سازه ای است که بر اضطراب امتحان تاثیر می گذارد. فرد مبتلا به اضطراب امتحان احساس درماندگی و ناتوانی می کند و نیز قادر به کنترل رویدادهای امتحان نیست. این افراد باور دارند که هر تلاشی برای موفق شدن در امتحانات، بیهوده و محکوم به شکست است و چنانچه تلاشهای اولیه برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیر موثر باشند، احتمالاً به سرعت تسلیم می شوند. این واضح است که تکرار شکست در امتحانها، احساس کارآمدی پایین تری را در فرد به وجود می آورد (کاسادی، ۲۰۰۴). نتایج تحقیق حاضر همچنین نشان داد که بین جایگاه مهار و اضطراب امتحان رابطه معنادار منفی وجود دارد. یافته های (هادزل، ۲۰۱۰)، (مور، ۲۰۰۶)، (کاردن، بریانت و موس، ۲۰۰۴)، (دیمن، هال و استوت ۱۹۹۰)، (مهرابی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۹) با نتایج این پژوهش در همخوانی دارد. این یافته بیانگر این مطلب است که افراد دارای جایگاه مهار بیرونی برخلاف افراد دارای جایگاه مهار درونی، مضطرب تر، پرخاشگرتتر، جزم اندیش تر، بی اعتمادتر، شکاک تر و نامطمئن تر بوده و اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می نمایند. می توان این گونه تبیین کرد که دانش آموزان دارای جایگاه مهار درونی با واقع بینی بیشتر، برای انجام امتحان و کارها، نقشه های بلند مدت طرح می کنند. به نظر می رسد این فرایند طولانی برنامه ریزی و تلاش، فقط برای افرادی که قادرند پیامدهای کوشش های خود را کنترل نمایند، قابل تحمل باشد. همچنین به نظر می رسد که افرادی که دارای جایگاه مهار درونی بهتر بتوانند تنشی را که هنگام امتحان ایجاد می شود تحمل کنند. این دانش آموزان تجارب موفقیت آمیز امتحان را فشار در کوششهایی که برای دستیابی به اهداف والا سودمند است، مرتبط می دانند. چنین تصور می شود که هم کودکان و هم دانش آموزانی که

خودشان را افرادی فعال و خوش بین تلقی می‌کنند تا حدودی به رویدادهای اطرافشان تسلط دارند و خودشان را مانند اسیران درمانده نمی‌بینند. به موازات اینکه جایگاه مهار آنان درونی می‌شود دانش آموزان به احتمال زیاد احساس ناخوشایند را برمی‌گردانند تا تشکیلات ناخوشایند زندگی خود را تغییر دهند و در کلاس درس به معلمین که نیازمند پسخوراند بیشتر هستند موضوع را اطلاع دهند. تا اندازه‌ای که افراد در کنترل زندگی خود توانایی بهتر می‌یابند درونی بودن جایگاه مهار یک برتری به شمار می‌رود. افرادی که دارای جایگاه مهار درونی هستند، تسلط بهتری بر زندگی خود دارند (راتر، ۱۹۶۶). در این تحقیق همچنین نشان داده شد که بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان رابطه معنادار منفی وجود دارد. یافته حاضر یافته‌های (مازاکو، ۲۰۰۷)، (انوهریزی و دیلی، ۱۹۹۱)، (مهرابی زاده هنرمند، علامه و شهنی ییلاق ۱۳۸۶) و (بشارت ۱۳۸۳) مبنی بر وجود رابطه بین اضطراب امتحان و کمال‌گرایی را تایید می‌کند. یافته فوق می‌توان اینگونه تبیین کرد که افراد کمال‌گرا دارای معیارهای بسیار بالا برای عملکرد، گرایش به قانون همه یا هیچ و رسیدن به نتایج بی‌نقص و کامل که دستیابی به آن دور از انتظار است و موجب اضطراب می‌شود. اکثر محققان بر این توافق دارند که معیارهای بالا برای عملکرد مفهوم اساسی کمال‌گرایی است و کمال‌گراها معتقدند آنها باید در هر کاری به حد کمال برسند و به بهترین نحو آن را انجام دهند و گرنه راضی نخواهند بود. شخصی با این خصوصیات باید در قضاوت صد در صد اشتباه نکند. اگر اینگونه افراد به ایده‌آلهای خود ساخته و بسیار دشوار خود نرسند، اضطراب و احساس تقصیر به آنها دست خواهد داد، خود را سرزنش می‌کنند، حتی اگر این افراد تحت شرایط دشواری پرورش یافته باشند، احساس می‌کنند که این عوامل نباید از رسیدن به مقاصد آنها جلوگیری نماید، زیرا که به تصور خود باید بقدری قوی باشند که بتوانند تمام سختیها را تحمل کنند. بدون اینکه احساساتی مانند ترس و تسلیم و عناد از خود ظاهر سازند. (شولتز و شولتز، ۱۹۹۸، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۱). از سویی دیگر گاهی معیارهای کمال‌گرایانه و غیر واقع بینانه از

سوی دیگران بر فرد تحمیل می شود که دسترسی به این معیارها، بسیار دشوار می باشد. از آنجایی که این معیارهای افراطی بوده و به عنوان تجربیاتی تحمیلی بیرونی مطرحند، بنابراین می توانند نوعی احساس عدم کنترل را در فرد ایجاد کنند، که نتایج آن احساس شکست، اضطراب، خشم، درماندگی و ناامیدی است (هویت و فلت، ۱۹۹۱). سطح انتظارات و توقعات والدین و معلمان چنانچه با توانایی ها و امکانات دانش آموزان و دانش آموزان متناسب نباشد و انتظاراتی نابجا و غیر منطقی از آنان داشته باشند، باعث افزایش اضطراب امتحان دانش آموزان و دانش آموزان می شود (خسروی، ۲۰۰۶). عملکرد تحصیلی متغیر ملاک دیگری است که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و ارتباط معنی داری بین این متغیر و متغیرهای پیش بین مشاهده نشد. نتیجه بررسی کاپا و لودمن (۲۰۰۱) یافته ی تحقیق حاضر مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را تایید می کند. معنی دار نبودن عملکرد تحصیلی با متغیرهای پیش بین مورد مطالعه در این بررسی را می توان به پیچیدگی عوامل تاثیر گذار بر این متغیر و خودگزارشی نادرست بعضی از آزمودنیها دانست. از آنجا که عملکرد تحصیلی به وسیله معدل سنجیده می شود و در این تحقیق تنها به گفته آزمودنی های ها اکتفا شد این امکان وجود دارد که برخی از آنها به درستی معدل خود را بیان نکرده باشند. عدم صداقت در اظهار معدل در دانش آموزان در تحقیق (بختیارپور ۱۳۸۶) مورد تایید قرار گرفته است. نتایج تحقیق (بختیارپور ۱۳۸۶) که با استفاده از پرونده های تحصیلی دانش آموزان انجام گرفته بود، نشان داد که تقریباً ۱۰٪ دانش جویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در هر ترم مشروط می شوند، در حالیکه یافته های تحقیق حاضر نشان داد که کمتر ۲/۵٪ دانش آموزان معدل خود را کمتر از ۱۲ گزارش کرده اند. همچنین در تحقیق (بختیارپور ۱۳۸۶) با توجه به اینکه با استفاده از پرونده های تحصیلی از دانش آموزان مشروط دعوت به شرکت در تحقیق شده بود، البته بدون اینکه از دلیل انتخاب خود به عنوان نمونه تحقیق خبر داشته باشند، دیده شد که بعضی از دانش آموزان معدل خود را بیشتر از ۱۲ گزارش

می‌کنند. از سویی دیگر اینکه آیا میانگین نمرات دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان معیار اساسی جهت تعیین چگونگی پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان مورد نظر قرار گیرد نیاز به بررسی‌های بیشتری دارد. در نظر گرفتن معدل نمرات، به عنوان تنها شاخص تعیین عملکرد تحصیلی، ملاک مناسبی نیست (پورکازمی و دل‌آور، ۱۳۷۵). بر این اساس محققان از مجموعه‌ای از معیارها و ملاک‌های مکمل، در تعیین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهره‌گرفته‌اند. به عنوان مثال، در بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، غیر از ملاک معدل، معیارهای دیگری همچون تعداد نیمسال‌های مشروط، تعداد واحدهای گذرانده و تعداد نیمسال مرخصی را نیز در نظر گرفته‌اند (نجاریان و همکاران، ۱۳۷۳). در خصوص ارتباط بین منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی همانطور که یافته‌ها نشان می‌دهد در این پژوهش هیچگونه ارتباطی بین این دو عامل مشاهده نگردیده است. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های انجام شده توسط مارتال، مک‌لوی و استندینگ، (۱۹۸۷، به نقل از فراهانی، ۱۹۹۴)، کرامپ، هیکسون و لامان، (۱۹۸۶، به نقل از فراهانی، ۱۹۹۴)، (حیدری و کوشان، ۱۳۸۱)، محمودیان، (۱۳۸۰، به نقل از امام، ۱۳۸۲)، (میرصدوقی، ۱۳۷۸)، (طباطبایی، ۱۳۷۶) هماهنگ است. در مقابل حیدری پهلویان (۱۳۷۸) در مطالعه خود تحت عنوان رابطه منبع کنترل با افسردگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان به این نتیجه رسیده است که افت شدید عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزانی که منبع کنترل بیرونی داشتند در مقایسه با کسانی که گرایش به منبع کنترل درونی دارند وجود دارد. (واینز، ۱۹۸۰) نیز در بررسی‌های گسترده‌ای که در خصوص رابطه سبک‌های اسنادی و پیشرفت تحصیلی انجام داد به این نتیجه رسیده است که آزمودنی‌های دارای منبع کنترل درونی در مقایسه با کسانی که دارای مرکز کنترل بیرونی هستند، وقتی بر یادگیری آموزش کنترل دارند بهتر عمل می‌کنند (به نقل از میرصدوقی، ۱۳۷۸). از طرفی، در اکثر نوشته‌ها بر این عقیده تأکید شده است که افراد با منبع کنترل درونی از موفقیت بیشتری برخوردار هستند، اما به نظر می‌رسد تعمیم این ادعا

به همه موفقیت های فرد از جمله موفقیت تحصیلی نیاز به مطالعات و بررسی های بیشتری داشته باشد. تجربیات محققین نیز موید این قضیه است که بسیاری از افرادی که در زمینه پیشرفت تحصیلی رشد چندانی نداشته اند، در سایر اعمال خود دارای موفقیت های چشمگیر بوده اند. در تبیین دیگر این یافته می توان به تفاوت های فرهنگی اشاره کرد. از آنجا که اسنادها برخاسته از تجارب اجتماعی - شناختی افراد است (واینر، ۱۹۸۶)، بستر و زمینه فرهنگی می تواند منشاء برخی از تفاوت های مشاهده شده در نتایج پژوهش باشد. این احتمال وجود دارد که اسنادهای درونی و کنترل پذیر در فرهنگ ایرانی، به جای آنکه نقش مثبتی ایفا کند، با به مخاطره افکندن و تهدید عزت نفس، به عنوان جزئی آسیب زا عمل کند. شیوه تدریس مدرس، حجم تکالیف درسی، دشواری تکلیف و سایر عوامل محیطی و آموزش نیز می تواند نتایج کار را تحت تاثیر قرار دهد. یافته پژوهش های (برومباخ، لپ سیک و الینگر ۲۰۰۸)، (امام، ۱۳۸۲) مبنی بر عدم وجود رابطه معنی داری میان کمال گرایی و عملکرد تحصیلی، هماهنگ با نتایج این مطالعه است. از طرف دیگر نتایج پژوهش های (دیکسترا، ۲۰۰۶)، (لینارز و لیستر، ۲۰۰۶)، (سی پل و آپجین، ۲۰۰۵) ناهمخوان با یافته های این پژوهش است. (برومباخ، لپ سیک و الینگر، ۲۰۰۸) عدم ارتباط بین عملکرد تحصیلی و کمال گرایی را اینگونه توجیه کرده اند که وجود باورهای مذهبی و پیوندهای خویشاوندی میان شرکت کنندگان می تواند رفتارهای کمال گرایانه را تحت تاثیر قرار می دهد. در خصوص نتایج متفاوتی که در مطالعات متعدد بدست آمده عوامل متعددی را می توان دخیل دانست از جمله آن می توان متفاوت بودن ماهیت مقیاس های مورد استفاده در پژوهش های مختلف را نام برد. بعضی از محققان کمال گرایی را به سطوح مختلفی تقسیم می کنند، خودمدار و دیگر مدار، بهنجار و نابهنجار، شاید بهتر بود در این پژوهش از مقیاسی استفاده می شد که سطوح کمال گرایی را می سنجید و آنرا دقیق تر مورد بررسی قرار می داد. به عنوان نمونه (دیکسترا، ۲۰۰۶) به بررسی سطوح کمال گرایی و عملکرد تحصیلی پرداخت و به این نتیجه رسید افراد دارای کمال گرایی

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

خودمدار نسبت به سایر گروه‌ها، نمره معدل کل بالاتری داشته و عملکرد تحصیلی ادارک شده و تلاش تحصیلی ادارک شده بیشتری گزارش می‌کنند. از سویی کمال‌گرایان تحت تاثیر جامعه، نسبت به سایر گروه‌ها معدل پایین‌تر، تلاش تحصیلی کمتر و مهارت‌های اجتماعی نامطلوب‌تری را گزارش نمودند.

منابع

- Aghajani, S., Narimani, M., & Arianpoor, S. (2011). Comparing of Perfectionism and Tolerance of Ambiguity in Gifted and Non- gifted Students. *Iranian Journal of Exceptional Children*, 2011, Vol.11, No. 1, 83-90.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Amirkhni, A., & Ilkhni, M. (2004). An investigation of relationship of organizational structure, employee's personality and organizational citizenship behavior. *Journal of Hamedan*.428.
- Babin, B. J., & Boles, J. S. (1998). Employee behavior in a service environment: A model and test of potential differences between men and women. *The Journal of Marketing*, 77-91.
- Bagheri, M. (2011). Perspectives on EQ and physiological basis of introversion-extraversion. *Tehran University*, 201-220.
- Bailey, C. L. (2009). An examination of the relationships between ego development, Dabrowskis theory of positive disintegration and the behavioral characteristics of gifted adolescents. PhD Dissertation, College of William and Mary in Virginia.
- Comeau, D. J., & Griffith, R. L. (2005). Structural interdependence, personality, and organizational citizenship behavior: *An examination of person-environment interaction*. *Personnel Review*, 34(3), 310-330.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Fassina, N. E., Jones, D. A., & Uggerslev, K. L. (2008). Relationship Clean-Up Time: Using Meta-Analysis and Path Analysis to Clarify Relationships among Job Satisfaction, Perceived Fairness, and Citizenship Behaviors. *Journal of Management*, 34(2), 161-188.
- Motahari, M. (1995). *Management at eslam*. Tehran.Sadra, 20-25.
- Gaeem maghami, N. (2012). Relationship between EQ and Mental Health .Semirom University
- Gautam, T., Van Dick, R., Wagner, U., Upadhyay, N., & Davis, A. J. (2005). Organizational citizenship behavior and organizational commitment in Nepal. *Asian Journal of Social Psychology*, 8(3), 305-314.
- Khanzadeh, A. A. (2013). Psychology and education of children and Adolescents with Special Needs. Tehran: Avaye noor.
- Lee, S. M. (1971). An empirical analysis of organizational identification. *Academy of Management Journal*, 14(2), 213-226.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of applied psychology*, 69(3), 372.
- Mischel, W. (1993). *Introduction to personality* (Vol. 250, p. 296297). London.
- Moon, H., Hollenbeck, J. R., Marinova, S., & Humphrey, S. E. (2008). Beneath the

بررسی رابطه کمال‌گرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و ...

- surface: Uncovering the relationship between extraversion and organizational citizenship behavior through a facet approach. *International Journal of Selection and Assessment*, 16(2), 143-154.
- Nofrsty, A., & Hosseinaii, A. (2012). Relationship between EQ and Achievement. University of Esfahan.
- Peffffer, S. I (2008). Handbook of Giftedness in Children (Psycho educational Theory, Research, and Best Practices). Florida State University, Tallahassee, USA. Library of Congress.
- Organ, D. W. (2002). Personality and organizational citizenship behavior. *Journal of ManGEMENT*, 20, 465-478.
- Oreizie, H., & Golparvar, M. (2008). Meta-analysis on the relationship between dimensions of organizational commitment with participation to decision making, direct service to the public and extra role behaviors. Biannual Journal of the Iranian .Psychological Association.No1.
- Ramezani, V. (2009).EQ.Biannual Journal of the Iranian Psychological Association.
- Ranjbarean, B. (1990). Organizational commitment .*Journal of Clinical Psychology*.Vol.5, 20.
- Rezaiean, A. & koshtegar, a. (2008). Relationship of EQ and Dimensions of organizational commitment. Shahid beheshty University of Tehran.
- Rostami, R., & Mahdioun, R. (2009). Organizational citizenship behavior: an explanation on the basis Of personality, organizational commitment. *Contemporary Psychology*. Psychological Association. Spring 2009.
- Seif, A. A. (2001). *Advance Psychology (Education training)*.Tehran: duran, 48-60.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction* .London: Sage Publication.
- Steffensmeier, J. (2008). Situational constraints and personality as antecedents of organizational citizenship behaviors.
- Williams, P. (2006). *A study of the influence of the academic achievement on anxiety and self-actualization of first-semester nursing students*. PhD Dissertation, University of Hoston.