

## رابطه بین جایگاه مهار، کمال گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان

دکتر سعید بختیارپور\*  
دکتر فریبا حافظی\*  
فاطمه بهزادی شینی\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین جایگاه مهار، کمال گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز بود. نمونه تحقیق شامل ۳۴۰ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی اهواز در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ بود که به روش نمونه گیری طبقه ای از بین دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده جهت جمع آوری داده‌ها شامل پرسشنامه کمال گرایی، پرسشنامه جایگاه مهار، مقیاس خودکارآمدی، مقیاس اضطراب امتحان و معدل نمرات درسی به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی بود. این تحقیق از نوع همبستگی بوده و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از همبستگی متعارف و رگرسیون چندگانه استفاده گردید. نتایج آزمون فرضیه‌ها نشان داد که بین مجموعه متغیرهای پیش بین و مجموعه متغیرهای ملاک همبستگی کانونی برابر با ۰/۶۶ وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که صرفاً اضطراب امتحان و نه عملکرد تحصیلی به وسیله کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی قابل پیش بینی هستند.

کلید واژگان: جایگاه مهار درونی، خودکارآمدی، کمال گرایی، اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی.

---

\*\* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

\*\*\* کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد خانم فاطمه بهزادی شینی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می باشد.

## مقدمه

مساله عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> 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 دانشجویان تاثیر می گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی و حتی روان شناسان تربیتی بوده است (طباطبایی، ۱۳۷۶).

اضطراب امتحان یکی دیگر از مسایل مهم دانشجویان است. اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و عملکرد تحصیلی دارد. نتایج امتحانات تاثیر بسزایی در جنبه های مختلف زندگی افراد دارند. به دنبال ارتقاء سطح سواد دانشجویان از طریق سیستم های آموزشی، آنها با فراوانی بیشتری از امتحانات روبه رو می شوند. این مسأله انتظارات و فشارهای بیشتری را از سوی والدین و سیستم های آموزشی در خصوص عملکرد آنان به دنبال می آورد و تدریجاً اضطراب امتحان را افزایش می دهد (مک دونالد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در واقع، به نظر می رسد که دلیل افت تحصیلی بسیاری از دانشجویان ناتوانی در یادگیری یا ضعف هوشی نبوده است، بلکه ناشی از سطح بالای اضطراب امتحان می باشد. اسدی مقدم (۱۳۷۵) در تحقیقی در یافت اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی ( $r=0/47$ ) همبستگی منفی معنی داری نشان می دهد. فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد. افراد دارای اضطراب امتحان بالا به فعالیت های نامربوط واداشته می شوند که این رفتارها به عملکرد آسیب رسانده یا آن را مختل می کنند.

خودکارآمدی<sup>۳</sup>، درجه ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی اش برای انجام فعالیت های خاص می باشد. تئوری خودکارآمدی باندورا به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به توانای هایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تاکید دارد (بندورا و آدامز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). خودکارآمدی اطمینانی است که شخص، رفتار خاص را با موقعیت به اجرا می گذارد و انتظار نتایج به دست آمده را دارد (بندورا و اس چاک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). (گرین، میلر، کروسن و آکی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴)، خودکارآمدی را عاملی مهم در پیش بینی عملکرد تحصیلی در حوزه های خاص قلمداد کردند. ولترز<sup>۷</sup> (۲۰۰۴) در مطالعه ای نشان داد که خودکارآمدی با سطوح بالای بهره گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین پایداری در انجام دادن تکالیف درسی رابطه معنی داری دارد. پینتریچ و دی گروت<sup>۸</sup>، (۱۹۹۰)، به نقل از پینتریچ و شانک<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، (۱۳۸۶)؛ زایدنر<sup>۹</sup>

1. Academic performance
2. Mc donald
3. Self- efficacy
4. Bandura & Adams
5. Schuk
6. Greene· Miller· Crowson & Akey
7. Wollters
8. Pintrich & Degroot
9. Zeidner

(۱۹۹۲)؛ بنسون، بندلاس و هاتجی نسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)؛ کیویماکی<sup>۲</sup> (۱۹۹۵)؛ بندلاس و یترز<sup>۳</sup> (۱۹۹۵)؛ جانیک<sup>۴</sup> (۱۹۹۶)؛ زینتا<sup>۵</sup> (۲۰۰۸)؛ اکبری بورنگ و یزدی (۱۳۸۸)؛ سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) و مهرابی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکر کن (۱۳۷۹) بین اضطراب امتحان و خود کارآمدی رابطه منفی معنی داری به دست آورند. آکنبی و آگواند کان<sup>۶</sup> (۲۰۰۶)، در تحقیقی اثر بخشی راهبردهای خود کارآمدی را به عنوان روش های کاهش اضطراب، مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد شرکت کنندگانی که آموزش خود کارآمدی را دیدند نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل بهبود معنی داری در عملکرد تحصیلی شان دیده شد است. کاپا و لودمن<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) در پژوهشی دریافتند اضطراب امتحان به طرز مثبتی با تجربه امتحان قبلی و شکل منفی خود کارآمدی تحصیلی رابطه دارد. جور تیک<sup>۸</sup> (۲۰۰۸) در مطالعه ای به بررسی رابطه میان اضطراب امتحان، اضطراب اجتماعی، خود کارآمدی و نقش آن در پیش بینی موفقیت در امتحان پرداخت. نتایج نشان داد که اضطراب امتحان رابطه منفی با خود کارآمدی داشت. کارول<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) به بررسی رابطه میان خود کارآمدی و عملکرد تحصیلی پرداخت. یافته های وی حاکی از آن است که خود کارآمدی رابطه مثبت معنی داری با عملکرد تحصیلی افراد دارد. چانگ و سالومون<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی به بررسی رابطه میان تصورات قالبی، اضطراب موقعیتی و خود کارآمدی با عملکرد تحصیلی پرداختند. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که خود کارآمدی رابطه مثبت معنی داری با عملکرد تحصیلی داشت.

ادار کی 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. دیمن، هال و استوت<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۱)؛ مهرابی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکر کن (۱۳۷۹) بین اضطراب امتحان و جایگاه مهار درونی همبستگی منفی معنی داری به دست آورده اند. این پژوهشگران بین اضطراب امتحان و جایگاه مهار بیرونی ارتباط مثبت معنی داری را گزارش کرده اند. گروه درونی مدار نسبت به گروه بیرونی مدار، به طرز معنی داری تعلل تحصیلی و اضطراب امتحان ناتوان ساز کمتر و موفقیت های تحصیلی بیشتری از خود نشان دادند (کاردن، بریانت و موس<sup>۱۲</sup> ۲۰۰۴). پژوهش ها بیانگر رابطه منفی بین منبع مهار گذاری درونی و اضطراب امتحان بودند (مهرابی زاده هنرمند، بساک نژاد، شهنی ییلاق، شکر کن و حقیقی، ۱۳۸۴). مور<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۶) در تحقیقی میزان شیوع اضطراب امتحان و جهت گیری جایگاه مهار را در سه گروه از نوجوانان مقاطع راهنمایی، مورد بررسی قرار داد، گروه با استعداد موفق، با استعداد ناموفق و بی استعداد (معمولی). نتایج حاکی از آن است گروه با

1. Benson, Bandolas & Hutchinson
2. Kivimaki
3. Bandalos & Yates
4. Janic
5. Zinta
6. Akanbi & Ogundokun
7. Capa & Loadman
8. Juretic
9. Carroll
10. Chang & Solomon
11. Deman, Hall & Stout
12. Carden, Bryant & Moss
13. Moor

استعداد ناموفق نسبت به گروه موفق جهت گیری بیرونی داشتند. همچنین بین نمونه موفق و معمولی تفاوت معنی داری در جهت گیری جایگاه مهار مشاهده شد. وود<sup>۱</sup> در پژوهشی در سال (۲۰۰۹) به بررسی رابطه جایگاه مهار و موفقیت تحصیلی پرداخت. دانشجویانی که پیامدهای تحصیلی را بیشتر به نیروهای ورای کنترل شخص نسبت می دهند، نمره های پایین تری در تئوری پزشکی - جراحی کسب می کنند. مارتین، ریچاردسون، برگنا، روجر و آلیسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی به بررسی رابطه میان جایگاه مهار، عزت نفس و عملکرد تحصیلی به عنوان پیش بینی کننده های خطر ریسک خود کشی در نوجوانان پرداختند. نتایج نشان داد که عملکرد تحصیلی ادراک شده، رابطه مثبت معنی داری با جایگاه مهار و عزت نفس افراد داشت. هادلز<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) به بررسی رابطه میان اهداف عملکرد، جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی پرداخت. نتایج حاکی از آن است که رابطه معنی داری میان اهداف عملکرد و جایگاه مهار با عملکرد تحصیلی وجود دارد. کرامپ، هیکسون و لامان<sup>۴</sup>، (۱۹۸۶)، به نقل از فراهانی، (۱۹۹۴)؛ حیدری و کوشان، (۱۳۸۱)؛ محمودیان، (۱۳۸۰)، به نقل از امام، (۱۳۸۲)؛ میرصدوقی (۱۳۷۸)؛ طباطبایی (۱۳۷۶) هیچ گونه ارتباط معنی داری بین جایگاه مهار و عملکرد تحصیلی به دست نیاوردند. 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 دانشجویانی که منبع کنترل بیرونی داشتند در مقایسه با کسانی که گرایش به منبع کنترل درونی دارند وجود دارد. واینر<sup>۵</sup> (۱۹۸۰) نیز در بررسی های گسترده ای که در خصوص رابطه سبک های اسنادی و پیشرفت تحصیلی انجام داد به این نتیجه رسیده است که آزمودنی های دارای منبع کنترل درونی در مقایسه با کسانی که دارای مرکز کنترل بیرونی هستند، وقتی بر یادگیری آموزش کنترل دارند بهتر عمل می کنند (به نقل از میرصدوقی، ۱۳۷۸).

لینارز و لیستر<sup>۶</sup> در سال (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی رابطه عملکرد تحصیلی و کمال گرایی پرداختند. نتایج حاکی از آن است که عملکرد تحصیلی همبستگی قوی با نمره های کمال گرایی داشت. اس پیل و اپیگان<sup>۷</sup> در سال (۲۰۰۵) تاثیر مولفه های فردی کمال گرایی را بر عملکرد تحصیلی دانشجویان در کلاس آمار بررسی کردند. نتایج تحقیق حاکی از آن است که یک رابطه مثبت و روشن بین استانداردهای شخصی یک دانشجو و عملکرد تحصیلی وجود دارد. برومباخ، لیب سیک و الینگر<sup>۸</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی به بررسی رابطه میان کمال گرایی و عملکرد تحصیلی پرداختند. یافته ها نشان می دهد که رابطه معنی داری میان کمال گرایی و عملکرد تحصیلی وجود نداشت. این یافته می تواند به دلیل باورهای مذهبی و پیوندهای خویشاوندی میان شرکت کنندگان باشد که رفتارهای کمال گرایی را تحت تاثیر قرار می دهد. آلیسون (۲۰۰۵) در مطالعه ای به بررسی رابطه میان کمال گرایی مثبت و منفی با عملکرد تحصیلی، انگیزش عملکرد و بهزیستی پرداخت.

1. Wood
2. Martin· Richardson· Bergena· Roeger & Allison
3. Hadsell
4. Cramp· Hickson & Laman
5. Weiner
6. Leenaars & Lester
7. Speipel & Apigian
8. Brumbaugh· Lepsik & Olinger

نتایج حاکی از آن بود که کمال گرایی مثبت رابطه مثبت معنی داری با عملکرد تحصیلی، انگیزش عملکرد و بهزیستی داشت در حالی که کمال گرایی منفی رابطه منفی معنی داری با عملکرد تحصیلی، انگیزش عملکرد و بهزیستی دانشجویان نشان داد. دیکسترا<sup>۱</sup> در سال (۲۰۰۶) در مطالعه ای به بررسی سطوح کمال گرایی و جنسیت و رابطه شان با کارکردهای اجتماعی و عملکرد تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که نوجوانان دارای کمال گرایی 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 کمال گرایان تحت تاثیر جامعه، نسبت به سایر گروه‌ها معدل پایین تر، تلاش تحصیلی کمتر و مهارت‌های اجتماعی نامطلوب تری را گزارش نمودند. هم چنین در بررسی رابطه بین کمال گرایی و اضطراب امتحان پژوهشگرانی همچون مازاکو<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)؛ مهرابی زاده هنرمند، علامه و شهنی ییلاق (۱۳۸۶) و بشارت (۱۳۸۳) دریافتند بین این دو متغیر رابطه معنی دار مثبت وجود دارد. پژوهش حاضر درصدد است دریابد آیا بین متغیرهای جایگاه مهار، کمال گرایی و خود کارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد؟

### فرضیه‌های پژوهش

**فرضیه اول:** بین خود کارآمدی، جایگاه مهار و کمال گرایی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

**فرضیه دوم:** بین خود کارآمدی، جایگاه مهار و کمال گرایی با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه وجود دارد.

**فرضیه سوم:** بین خود کارآمدی، جایگاه مهار و کمال گرایی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

### روش پژوهش

جامعه پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در سال ۱۳۸۸ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. از آنجا که جامعه مورد پژوهش از چندین دانشکده تشکیل شده است، از روش نمونه گیری طبقه ای استفاده گردید. بدین منظور، از بین دانشکده‌های مختلف، دانشکده انسانی به طور تصادفی انتخاب گردید. حجم نمونه ۳۴۰ نفر بود. روش آماری مورد استفاده در این پژوهش روش همبستگی بود.

### ابزار پژوهش

#### الف) پرسشنامه کمال گرایی

آزمون کمال گرایی اهواز<sup>۳</sup> (APS) بر اساس تحلیل عوامل پاسخ‌های آزمودنی‌های دانشجوی دختر و پسر دانشگاه شهید چمران و دانشگاه آزاد اسلامی اهواز با ۲۷ ماده توسط نجاریان، عطاری و زرگر (۱۳۷۸) ساخته شده است. ضرایب همسانی درونی این آزمون برای آزمودنی‌های دختر ۰/۸۹ و پسر ۰/۸۸ می‌باشند. برای

1. Dykstra
2. Mazzocco
3. Ahvaz perfectionism scale

سنجش اعتبار این آزمون، ضرایب همبستگی بین نمره‌های کل این آزمون با مقیاس الگوی رفتاری تیپ A<sup>۱</sup> ۰/۶۵، با مقیاس شکایات جسمی ۰/۴۱ و با مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت<sup>۱</sup> ۰/۳۹- می‌باشد که همه در سه  $P < 0/05$  معنی دار می‌باشند. هر مزی نژاد، نیز روی نمونه ای از دانشجویان دانشگاه، پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰، روش اسپیرمن- براون<sup>۲</sup> ۰/۸۸ و روش گاتمن<sup>۳</sup> ۰/۸۳ به دست آورده است. در تحقیق حاضر پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

#### ب) پرسشنامه جایگاه مهار

پرسشنامه جایگاه مهار<sup>۴</sup> توسط نوویکی و استریکلند<sup>۵</sup> ساخته شده است. این پرسشنامه ۴۰ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده به صورت بله و خیر پاسخ می‌دهد. ضرایب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه در گروه‌های سنی مختلف بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۱ و ضرایب پایایی تنصیف آن بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۱ گزارش شده است. ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و مقیاس جایگاه مهار راتر<sup>۶</sup> (۱۹۶۶) ۰/۴۷ می‌باشد ( $P=0/0001$ ). پرسشنامه جایگاه مهار در دانشگاه شهید چمران اهواز توسط برومند نسب، شکرکن و نجاریان اعتباریابی شده که ضرایب پایایی آلفای کرونباخ و تنصیف این پرسشنامه به ترتیب، ۰/۵۰ و ۰/۴۷ می‌باشد (برومند نسب، ۱۳۷۳). در تحقیق حاضر پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

#### ج) پرسشنامه خودکارآمدی

مقیاس خودکارآمدی<sup>۷</sup>، توسط شرر و آدامز<sup>۸</sup> (به نقل از براتی بختیاری، ۱۳۷۵) ساخته شده است، ۱۷ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده بر اساس یک مقیاس پنج گزینه ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پاسخ می‌دهد. براتی بختیاری، (۱۳۷۵) ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی بازآزمایی این مقیاس به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۳۷ گزارش کرده است. همچنین، جهت سنجش 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. در تحقیق حاضر پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

#### د) پرسشنامه اضطراب امتحان

پرسشنامه اضطراب امتحان<sup>۹</sup> توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۵ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده بر اساس انتخاب یکی از چهار گزینه "هرگز"، "به ندرت"، "گاهی اوقات"، و "اغلب اوقات" پاسخ می‌دهد. در تحقیق ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با روش‌های بازآزمایی<sup>۱۰</sup> (بعد از چهار هفته)، همسانی درونی<sup>۱۱</sup> و تنصیف<sup>۱۲</sup>،

1. Cooper Smith
2. Spearman & Brown
3. Gotman
4. Locus of control inventory
5. Nowicki & Strickland
6. Rotter
7. Self – efficacy scale
8. Sherer & Adams
9. Test anxiety inventory
10. Test – retest
11. Internal consistency
12. Split – half

به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۹۴ و ۰/۸۹ گزارش شده است. جهت سنجش اعتبار این آزمون نیز ضرایب همبستگی پرسشنامه اضطراب امتحان با مقیاس اضطراب عمومی و مقیاس عزت نفس به ترتیب، ۰/۶۷ و ۰/۵۷ به دست آمد که مؤید اعتبار پرسشنامه اضطراب امتحان بود. در تحقیق حاضر پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد.

### نتایج پژوهش

مطابق جدول ۱ شاخص های توصیفی متغیرهای پیش بین و ملاک آورده شده است.

به کار گیری مفروضه های تحلیل همبستگی متعارف در این پژوهش

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و تعداد نمره کمال گرابی، جایگاه مهار «درونی»، خود کارآمدی، اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان

تعداد	انحراف معیار	میانگین	شاخص آماری متغیر
۳۴۰	۱۱/۸۲	۶۷/۵۱	کمال گرابی
۳۴۰	۴/۸۱	۲۷/۵۴	جایگاه مهار درونی
۳۴۰	۱۰/۴۴	۶۲/۸۴	خود کارآمدی
۳۴۰	۱۶/۲۶	۲۹/۱۷	اضطراب امتحان
۳۴۰	۱/۷۱	۱۵/۴۹	عملکرد تحصیلی

### - معنی داری مدل کامل<sup>۱</sup> تحلیل همبستگی متعارف

حداقل سطح معنی داری قابل قبول برای تحلیل داده ها، سطح معنی داری ۰/۰۵ است که به عنوان سطح معنی داری رایج در تعیین معنی داری یک ضریب همبستگی مطرح است. رایج ترین آزمون معنی داری، آزمون معنی داری F است. علاوه بر آزمون های جداگانه ای که برای هر تابع متعارف به کار می رود، می توان از یک آزمون چند متغیری برای ارزیابی معنی داری همه ریشه های متعارف استفاده شود. معمولاً برای ارزیابی معنی داری از آزمون های لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ، اثر پیلابی و بزرگترین ریشه روی استفاده می شود. جدول ۲ نتایج آزمون های معنی داری برای مدل کامل تحلیل

جدول ۲. آزمون های معنی داری برای مدل کامل تحلیل همبستگی متعارف

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

1. full model

همبستگی متعارف را نشان می دهد.

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می شود معنی داری مقدار لامبدای ویکلز ( $F=۴۳/۵۴$ ،  $p<۰/۰۰۰۱$ )، نشان می دهد که بین دو دسته متغیر (کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خود کار آمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی) رابطه معنی دار وجود دارد. لامبدا نشان دهنده واریانس است که توسط مدل تبیین نمی شود، در نتیجه  $۱-\lambda$  اندازه اثر<sup>۱</sup> مدل کامل را در ماتریس  $T^2$  آشکار می سازد. بر این مبنا، اندازه اثر دو تابع متعارف این تحلیل برابر با  $۰/۷۸۹=۱-۰/۲۱۱$  است. اندازه اثر مقدار واریانس مشترک بین دو دسته متغیر است که مدل کامل قادر به تبیین آن می باشد، بنابراین، مدل به دست آمده نشان می دهد که یک منبع واریانس مشترک وجود دارد که همپراشی دو دسته متغیر را تبیین می کند، میزان این واریانس  $۲۱/۱$  است. در این پژوهش،  $۲۱/۱$  درصد از واریانس بین کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خود کار آمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی را تبیین می نماید.

#### - استخراج توابع متعارف و ارزیابی تناسب کلی

اولین قدم آماری در تحلیل همبستگی متعارف، استخراج یک یا تعداد بیشتری تابع متعارف می باشد. حداکثر تعداد توابع (متغیرهای متعارف) برابر با تعداد متغیرها در دسته کوچکتر است. در این تحقیق از آنجایی که ۲ متغیر ملاک (اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی) و ۳ متغیر پیشین (کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خود کار آمدی) وجود دارد، حداکثر ۲ تابع متعارف از آنها مشتق می شود.

#### - تعیین توابع متعارف قابل تحلیل

در تحلیل متعارف راه آسانی برای آزمون معنی داری توابع به صورت جداگانه وجود ندارد. یک روش برای بررسی معنی داری توابع، توجه به مقدار واریانس است که هر تابع تبیین می نماید. بزرگی رابطه بین جفت ترکیب خطی به وسیله ضریب همبستگی متعارف نشان داده می شود. مجذور این ضریب، مقدار واریانس یک متغیر متعارف را که به وسیله متغیر متعارف دیگری تبیین شده نشان می دهد. مجذور این ضریب همچنین ممکن است مقدار واریانس مشترک بین دو متغیر متعارف، نامیده شود. جدول ۳ ویژگی های توابع حاصل از تحلیل متعارف در این پژوهش را نشان می دهد.

#### جدول ۳. ویژگی های توابع حاصل از تحلیل متعارف

شماره تابع	مقدار ویژه	درصد	درصد تراکمی	همبستگی متعارف	مجذور همبستگی
۱	۰/۷۸۴	۹۹/۴۱	۹۹/۴۱	۰/۶۶۳	۰/۴۳۹
۲	۰/۰۰۴	۰/۵۸۱	۱۰۰/۰۰	۰/۰۶۷	۰/۰۰۴

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود مجذور همبستگی متعارف ( $R^2_c$ ) توابع به ترتیب برابر با  $۰/۴۳۹$  و  $۰/۰۰۴$  است. پیرو شری و هنسان<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) توابعی که کمتر از ۱۰ درصد از واریانس را تبیین نمایند، باید کنار گذاشته شوند و تفسیر نمی شود، بنابراین تابع اول که تقریباً ۴۴ درصد از واریانس

1. Effect size

2. Sharry & Henson

مشترک را تبیین می کند، تفسیر می شود و تابع دوم مورد تفسیر قرار نمی گیرد. علاوه بر روش فوق، آزمون معنی داری آماری توابع به کمک تحلیل کاهش بُعد نیز به محقق اجازه می دهد که به کمک چیدمان سلسله مراتبی توابع، معنی داری آماری آنها را آزمون نماید. در جدول ۴

جدول ۴. نتایج تحلیل کاهش بعد برای توابع متعارف

شماره ریشه	لامبدای ویکلز	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری
۱ تا ۲	۰/۵۵۷	۳۷/۵۱	۶	۶۶۴	۰/۰۰۰۱
۲ تا ۲	۰/۹۹۵	۰/۷۶۲	۲	۳۳۳	۰/۴۶۷

نتایج تحلیل کاهش بُعد توابع دو گانه این پژوهش نشان داده شده است. در ردیف اول جدول ۴ نتایج آزمون معنی داری اثر تراکمی<sup>۲</sup> توابع ۱ تا ۲ نشان داده شده است. این آزمون نشان می دهد که آیا ترکیب هر دو تابع معنی دار است یا خیر. همانطور که پیش از این گفته شد اثر تراکمی توابع ۱ و ۲ (یا مدل کامل) از نظر آماری معنی دار است ( $F=37/51$ ,  $p<0/0001$ ), 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 نمی کند و رابطه بین دو دسته متغیر بیشتر توسط تابع ۱ تبیین می شود.

- یافته های مربوط به آزمون فرضیه اول پژوهش (کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان پیش بینی می کنند).

بررسی فرضیه از طریق تحلیل متغیرهای متعارف امکان پذیر است. تحلیل متغیرهای متعارف از طریق بررسی ضرایب استاندارد و ساختاری امکان پذیر می باشد. همان طوری که داده های جدول ۲ نشان می دهد، فرضیه پژوهش تایید می شود و اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی به وسیله کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی قابل پیش بینی هستند. جدول ۵ ضرایب استاندارد، ساختاری و مجذور آنها (یا واریانس تبیین شده) را در تابع اول نشان می دهد.

جدول ۵. ضرایب استاندارد، ساختاری و مجذور ضرایب ساختاری در تابع اول

متغیر	ضریب استاندارد	ضریب ساختاری	مجذور ضریب ساختاری (%)
اضطراب امتحان	۰/۹۷۶	۰/۹۹۲	۰/۹۸
پیشرفت تحصیلی	-۰/۱۲۳	۰/۲۴۷	۰/۰۶
$R^2_c$		۰/۴۳۹	
کمال گرایی	۰/۷۴۶	۰/۹۴۰	۰/۸۸
جایگاه مهار «درونی»	-۰/۲۱۴	-۰/۵۴۵	۰/۲۹
خودکارآمدی	-۰/۲۴۲	-۰/۷۴۵	۰/۵۵

1. Dimension reduction analysis
2. Cumulative effect

پیرو شری و هنسان (۲۰۰۵) فقط متغیرهای دارای ضرایب ساختاری حداقل ۰/۴۵ مورد توجه و تفسیر قرار می گیرند. به این ترتیب مندرجات جدول ۵ نشان می دهد که در تابع اول متغیر خطی ملاک<sup>۱</sup> عبارت است از اضطراب امتحان و از سوی دیگر در این تابع، از بین سه متغیر کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی به ترتیب اهمیت کمال گرایی، خودکارآمدی و جایگاه مهار «درونی» در متغیر خطی پیش بین سهیم هستند. به بیان دیگر، نتایج تا این جا نشان می دهد که طبق تابع اول، اضطراب امتحان به وسیله کمال گرایی، خودکارآمدی و جایگاه مهار «درونی» بهتر پیش بینی می شوند. جدول ۶ متغیرهای پیش بین و ملاک را که در تابع ۱ قابل تفسیر بودند، به ترتیب سهم شان در متغیرهای خطی نشان می دهد.

**جدول ۶. متغیرهای پیش بین و ملاک قابل تفسیر در تابع اول**

متغیرها تابع	متغیرهای پیش بین	متغیرهای ملاک
اول	کمال گرایی، خودکارآمدی و جایگاه مهار «درونی»	اضطراب امتحان

همان طور که جدول ۶ ملاحظه می شود، اضطراب امتحان به وسیله کمال گرایی، خودکارآمدی و جایگاه مهار «درونی» قابل پیش بینی است.

- یافته های مربوط به آزمون فرضیه های دوم و سوم پژوهش

بررسی فرضیه های فرعی پژوهش از طریق تحلیل رگرسیون چندگانه ای که در متن تحلیل همبستگی متعارف ارائه می شود، امکان پذیر است. در واقع جداول انتهایی تحلیل همبستگی متعارف به تحلیل رگرسیون چندگانه اختصاص دارد، که برای هر یک از متغیرهای ملاک به طور جداگانه ارائه می شود.

- یافته های مربوط به آزمون فرضیه دوم (کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی، اضطراب امتحان را در دانشجویان پیش بینی می کنند).

در ارتباط با فرضیه دوم به بررسی تحلیل رگرسیون چندگانه کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی با اضطراب امتحان پرداخته می شود. جدول ۷ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

**جدول ۷. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خودکارآمدی با اضطراب امتحان**

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 ۷ مشاهده می شود، کمال گرایی، ( $\beta=0/495$ ,  $t=10/09$ ,  $p<0/0001$ )، خود کارآمدی ( $\beta=0/160$ ,  $t=-3/02$ ,  $p<0/003$ ) و جایگاه مهار «درونی» ( $\beta=-2/84$ ,  $t=-2/84$ ,  $p<0/005$ ) به ترتیب اضطراب امتحان را به طور معنی داری پیش بینی می کنند. بنابراین فرضیه دوم تایید می شود.

- یافته های مربوط به آزمون فرضیه سوم (کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خود کارآمدی، پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان پیش بینی می کنند).

در ارتباط با این فرضیه به بررسی تحلیل رگرسیون چندگانه کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خود کارآمدی با پیشرفت تحصیلی می پردازیم. جدول ۸ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

**جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خود کارآمدی با عملکرد تحصیلی**

متغیرهای پیش بین	Beta	t	سطح معنی داری	خطای استاندارد
کمال گرایی	0/087	-1/36	0/174	0/009
جایگاه مهار «درونی»	0/102	1/68	0/094	0/021
خود کارآمدی	0/035	0/506	0/613	0/011

همان طور که در جدول ۸ نشان داده شده است، کمال گرایی، جایگاه مهار «درونی» و خود کارآمدی، پیشرفت تحصیلی در دانشجویان را به طور معنی داری پیش بینی نمی کند ( $p<0/05$ )، بنابراین فرضیه سوم تایید نمی شود.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین متغیرهای پیش بین کانونی که عبارت بودند از: کمال گرایی، خود کارآمدی و جایگاه مهار با متغیرهای ملاک کانونی ارتباط معنی داری وجود دارد به بیان دیگر این متغیرها پیش بینی کننده اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی توامان هستند. در این تحقیق همچنین این نتیجه به دست آمد که متغیرهای مستقل به طور نیرومندی قادر به پیش بینی اضطراب امتحان می باشند که این یافته با یافته های پژوهش های اخیر در این زمینه هماهنگ بود. به عنوان مثال پژوهشگرانی همچون جور تیک، (۲۰۰۸)؛ زینتا، (۲۰۰۸)؛ آکبنی و آگونداکان، (۲۰۰۶)؛ جانیک، (۱۹۹۶)؛ کیویماکی، (۱۹۹۵)؛ بندلاس و یتز (۱۹۹۵)؛ بنسون، بندلاس و هاتجی نسون (۱۹۹۴)؛ زایدنر (۱۹۹۲)؛ پینتریچ و دی گروت، (۱۹۹۰)، به نقل از پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهر آرای، (۱۳۸۶)؛ اکبری بورنگ و یزدی، (۱۳۸۸)؛ سیف و لطفیان، (۱۳۸۳)؛ مهربانی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکرکن، (۱۳۷۹) رابطه بین خود کارآمدی و اضطراب امتحان را معنی دار یافته اند.

یافته فوق را می توان اینگونه تبیین کرد، با توجه به این که بندورا خود کارآمدی را عاملی می داند که به عنوان یک میانجی شناختی عمل می کند و شناخت و افکار و احساسات افراد را تحت تاثیر قرار

می دهد، بنابراین به دست آوردن چنین نتیجه ای به دور از انتظار نیست، چرا که وقتی دانشجویان در معرض رویدادهای منفی و یا موقعیت های استرس زا قرار می گیرند، احساس خود کارآمدی بالا به آنها کمک می کند تا بتوانند آن رویدادها و موقعیت ها را اداره کنند و در نتیجه خود را در برابر بسیاری از مشکلات روانی از جمله اضطراب محافظت کنند. از سوی دیگر احساس خود کارآمدی پایین مانع کنار آمدن موثر با موقعیت های تنیدگی می گردد و نشانه های مرضی را افزایش می دهد. افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً خود کارآمدی پایین تری دارند و خود کارآمدی 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 تلاش های اولیه برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیر موثر باشند، احتمالاً به سرعت تسلیم می شوند. این واضح است که تکرار شکست در امتحان ها، احساس کارآمدی پایین تری را در فرد به وجود می آورد. در مقابل، مشاهده افرادی که همانند خودش به طور موفقیت آمیزی امتحان ها را انجام می دهند، خود کارآمدی آنها را قوی تر می کند. بنابراین در شرایط مشابه می توان انتظار داشت، دانشجویانی که از باور خود کارآمدی بالاتری برخوردارند از اضطراب امتحان پایین تر برخوردار می شوند. چرا که تصور فرد از توانایی هایش یکی از عوامل بسیار مهم در مواجهه با موقعیت های اضطراب زا می باشد (جیکس و بلیس، ۱۹۹۹). از طرفی دانشجویانی که خود کارآمدی بالاتری دارند تمایل، تلاش و استقامت بیشتری را در انجام وظایف درسی به کار می گیرند و به توانایی خود اطمینان دارند. این منجر به باورهای خود کارآمدی بالاتر و اضطراب امتحان پایین تر می گردد (کاسادی، ۲۰۰۴).

نتایج تحقیق حاضر همچنین نشان داد که بین جایگاه مهار و اضطراب امتحان رابطه معنادار منفی وجود دارد. یافته های مور، (۲۰۰۶)؛ کاردن، بریانت و موس، (۲۰۰۴)؛ دیمن، هال و استوت (۱۹۹۰)؛ مهربابی زاده هنرمند، ابوالقاسمی، نجاریان و شکرکن، (۱۳۷۹) با نتایج این پژوهش در همخوانی دارد. این یافته بیانگر این مطلب است که بیرونی ها بر خلاف درونی ها، مضطرب تر، پرخاشگرتر، 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 کوشش هایی که برای دستیابی به اهداف والا سودمند است، مرتبط می دانند. چنین تصور می شود که هم کودکان و هم دانشجویانی که خودشان را افرادی فعال و خوش بین تلقی می کنند تا حدودی به رویدادهای اطرافشان تسلط دارند و خودشان را مانند اسیران در مانده نمی بینند. به موازات اینکه جایگاه مهار آنان

1. Jex &amp; Bliese

2. Cassaday

درونی می شود دانشجویان به احتمال زیاد احساس ناخوشایند را برمی گردانند تا تشکیلات ناخوشایند زندگی خود را تغییر دهند و در کلاس درس به معلمین که نیازمند پاسخورانند بیشتر هستند موضوع را اطلاع دهند. تا اندازه ای که افراد در کنترل زندگی خود توانایی بهتر می یابند درونی بودن جایگاه مهار یک برتری به شمار می رود. افرادی که دارای جایگاه مهار درونی هستند، تسلط بهتری بر زندگی خود دارند (راتر، ۱۹۶۶).

در این تحقیق همچنین نشان داده شد که بین کمال گرایی و اضطراب امتحان رابطه معنادار منفی وجود دارد. یافته حاضر یافته های مازاکو، (۲۰۰۷)؛ مهرابی زاده هنرمند، علامه و شهنی ییلاق (۱۳۸۶) و بشارت (۱۳۸۳) مبنی بر وجود رابطه بین اضطراب امتحان و کمال گرایی را تایید می کند.

یافته فوق می توان اینگونه تبیین کرد که افراد کمال گرا دارای معیارهای بسیار بالا برای عملکرد، گرایش به قانون همه یا هیچ و انتظار رسیدن به نتایج بی نقص و کامل هستند که دستیابی به آن دور از انتظار است و موجب اضطراب می شود. اکثر محققان بر این توافق دارند که معیارهای بالا برای عملکرد مفهوم اساسی کمال گرایی است و کمال گراها 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 ایده آل های خود ساخته و بسیار دشوار خود نرسند، اضطراب و احساس تقصیر به آنها دست خواهد داد، خود را سرزنش می کنند، حتی اگر این افراد تحت شرایط دشواری پرورش یافته باشند، احساس می کنند که این عوامل نباید از رسیدن به مقاصد آنها جلوگیری نماید، زیرا که به تصور خود باید بقدری قوی باشند که بتوانند تمام سختی ها 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 کمال گرایی 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 دانشجویان و دانش آموزان متناسب نباشد و انتظاراتی نابجا و غیر منطقی از آنان داشته باشند، باعث افزایش اضطراب امتحان دانشجویان 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 تحقیق حاضر مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین خود کارآمدی 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 خود گزارشی نادرست بعضی از آزمودنی ها دانست. از آنجا که عملکرد تحصیلی به وسیله معدل سنجیده می شود و در این تحقیق تنها به گفته آزمودنی ها اکتفا شد

1. Schultz &amp; Schultz

2. Hewitt &amp; Flett

این امکان وجود دارد که برخی از آنها به درستی معدل خود را بیان نکرده باشند. عدم صداقت در اظهار معدل در دانشجویان در تحقیق بختیارپور (۱۳۸۶) مورد تایید قرار گرفته است. نتایج تحقیق بختیارپور (۱۳۸۶) که با استفاده از پرونده های تحصیلی دانشجویان انجام گرفته بود، نشان داد که تقریباً ۱۰٪ دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در هر ترم مشروط می شوند، در حالیکه یافته های تحقیق حاضر نشان داد که کمتر از ۲/۵٪ دانشجویان 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 دانشجویان 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 دانشجویان معدل خود را بیشتر از ۱۲ گزارش می کنند. از سویی دیگر اینکه آیا میانگین نمرات دانشجویان می تواند به عنوان معیار اساسی جهت تعیین چگونگی پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانشجویان مورد نظر قرار گیرد نیاز به بررسی های بیشتری دارد. در نظر گرفتن معدل نمرات، به عنوان تنها شاخص تعیین عملکرد تحصیلی، ملاک مناسبی نیست (پور کاظمی، ۱۳۷۵؛ دلاور، ۱۳۷۵). بر این اساس محققان از مجموعه ای از معیارها و ملاک های مکمل، در تعیین عملکرد تحصیلی دانشجویان بهره گرفته اند. به عنوان مثال، در بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان، غیر از ملاک معدل، معیارهای دیگری همچون تعداد نیمسال های مشروط، تعداد واحدهای گذرانده و تعداد نیمسال مرخصی را نیز در نظر گرفته اند (نجاریان و همکاران، ۱۳۷۳).

در خصوص ارتباط بین منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی همانطور که یافته هانشان می دهد در این پژوهش هیچگونه ارتباطی بین این دو عامل مشاهده نگردیده است. این یافته ها با یافته های پژوهش های انجام شده توسط 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 دانشجویانی که منبع کنترل بیرونی داشتند در مقایسه با کسانی که گرایش به منبع کنترل درونی دارند وجود دارد. واینر (۱۹۸۰) نیز در بررسی های گسترده ای که در خصوص رابطه سبک های انسانی و پیشرفت تحصیلی انجام داد به این نتیجه رسیده است که آزمودنی های دارای منبع کنترل درونی در مقایسه با کسانی که دارای مرکز کنترل بیرونی هستند، وقتی بر یادگیری آموزش کنترل دارند بهتر عمل می کنند (به نقل از میرصدوقی، ۱۳۷۸).

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 آپیجین، (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 به دست 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.

## منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و شکر کن، حسین. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش آموزان پایه سوم دوره راهنمایی اهواز. فصلنامه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، شماره های ۳ و ۴: صص ۶۱-۷۴.
- اکبری بورنگ، محمد و یزدی، سید امین. (۱۳۸۸). باورهای خود کارآمدی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه آزاد خراسان. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد، دوره ۱۵، شماره ۳: صص ۷۰-۷۷.
- امام، فخرالسادات. (۱۳۸۲). رابطه کمال گرایی و سرسختی روان شناختی با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- اسدی مقدم، عزیزه. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقدماتی پرسشنامه اضطراب امتحان و بررسی رابطه آن با اضطراب عمومی، عزت نفس، پایگاه اجتماعی - اقتصادی، انتظارات معلم و عملکرد تحصیلی در بین دانش آموزان دختر سال سوم راهنمایی اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی. بختیارپور، سعید (۱۳۸۶). مقایسه ویژگی های فردی، آموزشی، تحصیلی و اقتصادی دانشجویان مشروط و غیر مشروط دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. طرح پژوهشی (چاپ نشده).
- براتی بختیاری، سیامک. (۱۳۷۵). بررسی رابطه ساده و چندمتغیری خود کارآمدی، خودپایی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- برومند نسب، مسعود. (۱۳۷۳). بررسی رابطه نگرش ها و شیوه های فرزند پروری با جایگاه مهار و رابطه جایگاه مهار با عملکرد تحصیلی دانش آموزان پایه سوم راهنمایی شهرستان دزفول. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بشارت، محمد علی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کمال گرایی والدین و اضطراب امتحان دانش آموزان. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، شماره ۳۴: صص ۱۹-۱.
- پور کاظمی، محمد حسین. (۱۳۷۵). عوامل موثر در موفقیت تحصیلی دانشجویان. خلاصه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبایی، صص ۱۸۶.
- پینتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه ها، تحقیقات و راهبردها). ترجمه شهر آرای، مهرناز، (۱۳۸۶). تهران: انتشارات علم.
- حیدری، عباس و کوشان، محسن. (۱۳۸۱). بررسی منبع کنترل و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. مجله اسرار دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، درمانی سبزوار، سال نهم، شماره ۳: صص ۱۱-۴.
- حیدری پهلویان، احمد؛ محبوب، حسین و ضرابیان، محمد کاظم. (۱۳۷۸). رابطه منبع کنترل درونی -

- بیرونی با افسردگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. اندیشه و رفتار، سال چهارم، شماره ۲: صص. ۳۱-۲۳.
- دلاور، علی. (۱۳۷۵). تورم ثمره و عوامل وابسته با آن در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، خلاصه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی، صص ۱۹۰-۱۸۸.
- سیف، دیبا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود نظم دهی دانشجویان در درس ریاضی. مجله روان شناسی، سال هشتم، شماره ۴: صص. ۴۲۰-۴۰۴.
- شولتز، دوان پی؛ شولتز، سیدنی ال. (۱۹۹۸). نظریه های شخصیت، ترجمه سید محمدی، یحیی (۱۳۸۱). تهران، انتشارات هما.
- طباطبائی، سید موسی. (۱۳۷۶). بررسی ارتباط بین شیوه های اسناد علی و خودپنداره و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان های شهر سمنان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسن. (۱۳۷۹) بررسی میزان همه گیرشناسی اضطراب امتحان بر رابطه خود کارآمدی و جایگاه مهار آن با توجه به متغیر هوش. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. سال هفتم، دوره سوم، شماره ۱ و ۲، صص ۷۲-۵۵.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ بساک نژاد، سودابه؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ شکرکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چند گانه ترس از موفقیت، عزت نفس، کمال گرایی و ترس از ارزیابی منفی دانشگان وانمود گرایی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳: صص. ۲۴-۱.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ علامه، عاطفه؛ شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۶). رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال گرایی و تعلق با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان. مجله روان شناسی، شماره ۴۳: صص ۲۵۵-۲۴۲.
- میرصدوقی، سید حسین. (۱۳۷۸). بررسی ارتباط بین سبک های اسناد علی، سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- نجاریان، بهمن؛ سلیمانپور، مهدی و لیالی، فاطمه. (۱۳۷۳). بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان شاهد دانشگاه های شهید چمران و علوم پزشکی اهواز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، (۱) ۱۰، صص. ۷۷-۵۷.
- نجاریان، بهمن؛ عطاری، یوسفعلی و زرگر، یداله. (۱۳۸۰). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش کمال گرایی. مجله علوم تربیتی و روان شناختی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال ششم، شماره های ۳ و ۴: صص ۵۸-۴۳.
- هرمزی نژاد، معصومه. (۱۳۸۰). رابطه ساده و چند گانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب اجتماعی و کمال گرایی با ابراز وجود دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Akanbi, S. T. , & Ogundokun, M. O. (2006). Effectiveness Of Self-Efficacy Strategies As Method Of Reducing Test Anxiety Of Student Nurses In Ogbomoso North Local Government Area, Oyo State, Nigeria, *African. Journal Of Cross-Cultural Psychology And Sport Facilitation*, Vol. 8, PP. 18-26.
- Alison, R. (2005). The relationship of positive and negative perfectionism to Academic Achievement, Achievement motivation, and Well-Being in Tertiary students. University of Conterbury.
- Bandalos, D. L. ,& Yates, K. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97(4), PP. 611-623.
- Bandura, A. , & Adams, N. E. (2002). Analysis of self efficacy theory in behavior change, cognitive theory. *Ther& Res*, Vol. 23 (1), PP. 287-310.
- Bandura, A. , Schuk, D. H. (2004). Cultiving competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. *J Pers & Psychol*. Vol. 41(3), PP. 586-598.
- Benson, J. , Bandalos, D. L. ,& Hutchinson, S. (1994). Modeling test anxiety among males and females. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 7, PP. 137-178.
- Brumbaugh, J. , Lepsik, R. ,& Olinger, c. (2008). The relationship between GPA and perfectionism. High School Edition.
- Capa, Y. ,& Loadman, W. E. , (2001). Self –Efficacy and Previous Testing Experiences as predictors of Test – Anxiety among college students. *Eric Journal*, PP. 17.
- Carden, R. , Bryant, C. ,& Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological reports*, Vol. 95, PP. 581-582.
- Carroll, A. M. , Houghton, S. , Wood, R. , Unsworth, K. , Hattie, J. , Gordon, L. ,& Bower, J. (2009). Self- efficacy and academic achievement in Australian high school student: The mediating effects of academic aspirations and lelinguency. *Journal of Adolescence*, Vol. 32, PP. 797-817
- Cassaday, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning – testing cycle. *Learning and Instruction*, Vol, 14(6), pp. 569-592.
- Chang, B. G. ,& Solomon, J. (2010). Stereotype threat test Anxiety, and specific self-efficacy as predictors of promotion Exam performance. *Group& Organization management*. Vol. 35, PP. 77-107.
- Deman, A. F, Hall, V. ,& Stout, D. (1991). Neurotic nucleus and test anxiety. *The Journal of Psychology*, Vol. 125(6), PP. 671-675.
- Dykstra, E. E. (2006). Relationship of perfectionism and gender to academic performance and social functioning in adolescents. *DAL. A*, Vol. 12, PP. 4452.
- Farahani, M. V. (1994). The relationship of locus of control , extraversion, neuroticism with the academic achievement of Iranian Students. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for degree of Doctor of philosophy. The university of New south wales, Australia.
- Greene, B. A. , Miller, R. B. , Crowson, M. ,& Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and contemporary Educational Psychology, Vol. 29(4), PP. 462-482.
- Hadsell, L. (2010). Achievement Goals, Locus of Control, and Academic Success and Effort in Introductory and Intermedical Microeconomics. Department of Economics State university of New York, collage at Oneonta, NY 13820.
- Hewitt, P. I. , & Flett, G. I. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal psychology*, Vol. 100, pp. 98-101.
- Janic, W. E. (1996). The relationship between efficacies for self regulated: learning and domin. Specific academic performance controlling for test anxiety. *Journal of research and development in education*, Vol. 29. PP. 77-80.

- Jex, S. M. , & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as moderator of the impact of work – related stressors: Multilevel study. *Journal of applied psychology*, Vol. 84, PP. 359-361.
- Juretic, J. (2008). Social and test anxiety and self-efficacy perception as predictors of exam success. *Psychological Topics*. Vol. 17, PP15-36.
- Kivimaki, M. (1995). Test anxiety, below-capacity performance, and poor test performance: Intra-subject approach with violin students. *Personality and Individual Differences*, Vol. 18(1). PP. 47-55.
- Khosravi, M. (2006). The study of relationship between self-concept and school anxiety among Iranian and Indian adolescence students. Ph. D thesis, University of Pune, India.
- Leenaars, L. ,& Lester, D. (2006). Perfectionism, depression, and academic performance. *Psychol Rep*. Vol. 9, PP. 41-42.
- Martin, G. , Richardson, A. S. , Bergena, H. A. , Roeger, L. , & Allison, S. (2005). Perceived academic performance, self-esteem and locus of control as indicators of need for assessment of adolescent suicide risk: implications for teachers, *Journal of adolescence*, Vol,28, PP. 75-87.
- Mayyuddin, R. , Elias, H. , Cheong, L. S. , Muhamad, M. F. , Noordin, N. , & Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self efficacy and their English language achievement. *Journal Pendidik dan Pendidikan*, Jil., Vol. 21, PP. 61-71.
- Mazzocco, M. M. (2007). Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth grades. *Roeper Review*.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, Vol. 21, PP. 89-101.
- Moor, M. M. (2006). Variations in Test Anxiety and locus of control orientation in Achieving and Underachieving Gifted and Nongifted Middle School Students. University of Connecticut.
- Speipel, S. J. ,& Apigian, C. H. (2005). Perfectionism in students: Implications in the Instruction of Statistics. *Journal of Statistics Education*, Vol. 13, PP. 2.
- Wollters, C. A. (2004). Advancing achievement goals theory: using goals, structures and goal orientation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82(1), PP. 51-59.
- Wood, A. M. , Saylor, C. E. ,& Cohen, J. (2009). Locus of control and Academic Success among Baccalaureat Nursing students. *Nursing Education Research*, Vol. 30, PP. 5.
- Zeidner, M. (1992). How do high school and college students cope with test situations? *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, PP. 115-128.
- Zinta, R. L. (2008). Effectiveness of Guided Mastery Treatment of Reducing Applied Psychology, Vol. 34(2). PP. 233-239.

تاریخ وصول: ۱۳۸۹/۵/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۸/۲۵