

نقش کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه

نویسندگان: فیروزه جعفری^۱، سیده فاطمه موسوی^{۲*} و سوزان امامی‌پور^۳

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز
۲. استادیار گروه روان‌شناسی پژوهشکده زنان دانشگاه الزهراء (س)
۳. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران مرکز

f.mousavi@alzahra.ac.ir

* نویسنده مسئول: سیده فاطمه موسوی

چکیده

پژوهش حاضر در راستای بررسی رابطه کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه استان تهران، انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. ۹ مدرسه با روش نمونه‌گیری خوشه-ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شده و از هر مدرسه نیز یک کلاس (۲۰ نفر، مجموعاً ۱۸۰ نفر) انتخاب شده اند. ابزارهای گردآوری داده شامل: مقیاس خودگزارشی اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۵)، مقیاس جهت‌گزینی هدف اصلاح شده الیوت و مورایاما (۲۰۰۸)، مقیاس چند بُعدی کمال‌گرایی هویت و فلت (۱۹۹۱) بوده اند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی چون؛ ضریب همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چند متغیری همزمان، مورد تحلیل قرار گرفته اند. نتایج آزمون همبستگی و تجزیه و تحلیل رگرسیون چند متغیری، نشان داد؛ بین انواع هدف‌گزینی اجتناب-تسلط و اجتناب-عملکرد با اضطراب امتحان دانش‌آموزان، همبستگی مثبت معنی‌دار وجود دارد. هدف‌گزینی گرایش-تسلط با میزان ۰/۱۷-، اجتناب-تسلط با میزان ۰/۲۷ و کمال‌گرایی با میزان ۰/۳۸ قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بوده اند. کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف به عنوان متغیرهای پیش‌بینی کننده‌ی اضطراب امتحان، نقش مهمی در فرایند یادگیری و پیشرفت فراگیران ایفا می‌نمایند لذا ترسیم اهداف و ارزش‌های واقعی، دست‌یافتنی و در عین حال چالش‌انگیز برای یادگیری فراگیران، نقش موثری در عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران، ایفا می‌نمایند.

کلید واژه‌ها: کمال‌گرایی، اهداف پیشرفت، اضطراب امتحان. دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و نشر)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۴/۲۴

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۲۷

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twenty-second Year, No.7
Autumn & Winter
2015-2016

Training & Learning
Researches

دو فصلنامه علمی-پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و دوم - دوره

جدید

شماره ۷

پاییز و زمستان ۱۳۹۴

مقدمه

اضطراب به احساس رنج‌آوری که با یک موقعیت ضربه‌آمیز کنونی یا با انتظار خطری که به شیئی نامعین وابسته است، اطلاق شده، به منزله‌ی بخشی از زندگی هر انسان، در همهی افراد در حدی اعتدال‌آمیز وجود دارد و در این حد به عنوان یک پاسخ سازش‌یافته تلقی می‌گردد [۱]. بیرنباوم و ناصر^۱ [۲] بر این باورند که اضطراب مشکل شایع در مدارس است. یکی از موقعیت‌های اضطراب‌آور در شرایط تحصیلی، اضطراب مرتبط با موقعیت‌های ارزشیابی است که مدت‌هاست به عنوان یکی از اجزای انگیزشی مهم درون محیط مدرسه شناسایی شده است [۳]. لذا، هنگامی که فرد نسبت به کارآمدی، عملکرد، توانایی و استعداد خود در شرایط امتحان و یا موقعیت‌هایی که در آن‌ها مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، دچار نگرانی، تشویش و تردید شود، می‌توان از اضطراب امتحان^۲ سخن گفت. اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی ذهنی همراه با خود کم‌انگاری و تردید درباره‌ی توانایی‌های فرد است [۴] و به تمامی پاسخ‌های رفتاری، فیزیولوژیکی و شناختی اشاره می‌کند که با نگرانی زیاد درباره‌ی شکست احتمالی در آزمون یا هر نوع ارزشیابی همراه هستند [۵]. پژوهش‌ها به نقل از فریدمن^۳ [۵] نشان داده‌اند که اضطراب امتحان موجب می‌شود افراد سطح عملکرد پایین‌تری نسبت به عملکرد مورد انتظارشان از خود نشان دهند. افراد با سطح بالای اضطراب امتحان، با مشکلات زیادی در سازماندهی مواد درسی، حل مسئله و عملکرد در جریان آزمون مواجه‌اند [۶].

به اعتقاد مندler و ساراسون^۴ [۷] موقعیت امتحان دو

نوع سائق را فرا می‌خوانند: ابتدا سائق‌های تکلیف‌محور^۵ برانگیخته می‌شود که موجب بروز رفتارهایی برای انجام تکلیف می‌گردند و سپس سائق‌های اضطراب‌آمخته شده^۶ به جریان می‌افتند و دو نوع رفتار و پاسخ ناهم‌ساز مربوط به تکلیف، و نامربوط به تکلیف را به وجود می‌آورند. افراد دارای اضطراب امتحان بالا، به فعالیت‌ها و رفتارهای نامربوط به امتحان واداشته می‌شوند که این رفتارها، عملکرد فرد را در موقعیت ارزشیابی مختل می‌کنند (اضطراب ناتوان‌کننده)، این افراد گزارش می‌کنند که بیش‌تر دارای افکار بازدارنده‌ی تکلیف، از جمله مقایسه‌های اجتماعی نادرست و نیز افکار نامرتب با تکلیف چون عدم موفقیت در امتحان و ناتوانی در توجه و تمرکز هستند [۸]، در حالی که افراد دارای اضطراب کم، به تمرکز بر خود^۷ تمایل کم‌تری نشان داده، به سهولت بر رفتارهای تکلیف‌محور متمرکز می‌شوند، رفتارهایی که پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت و موفقیت تحصیلی است (اضطراب تسهیل‌کننده)، این افراد از خودآموزه‌های مرتبط با تکلیف و ارزیابی‌های مثبت نسبت به موقعیت بهره می‌گیرند [۸]، چنین تبیینی از اضطراب امتحان با نظریه‌ی شناختی - توجه^۸ واین [۹] مطابق است، مطابق با الگوی اضطراب موقعیت-صفت اسپیل‌برگر^۹ [۱۰] افراد دارای اضطراب بالا، در موقعیت‌های امتحان و ارزیابی، به طور هیجانی پاسخ داده و نگرانی آن‌ها با آشکارسازی‌های موقعیتی ظاهر شده که به نوبه‌ی خود خطای تصادفی را فعال می‌سازد. بندورا^{۱۱} [۱۱] معتقد است که اضطراب امتحان در زمینه‌ی اجتماعی و با مکانیسم الگوسازی^{۱۱} و یادگیری

⁵. task – directed drives

⁶. learned – anxiety drives

⁷. self – focus

⁸. attention – cognitive theory

⁹. Burger spell

¹⁰. Bandura, A.

¹¹. Modeling

¹. Birenbaum & Nasser

². test anxiety

³. Freidman

⁴. Mandler, G, & Sarason. S. B.

می‌گردد که تکلیف مورد نظر را به طور کامل و بی‌عیب و نقص انجام دهند. لذا، با ترس از عدم دستیابی به اهداف در نظر گرفته شده، گاه از پیگیری مسئولیت‌های محوله سرباز زده و یا در صورت پذیرش مسئولیت، آن را نیمه‌کاره رها کرده، آن‌جا که با تکالیف تحصیلی مواجه‌اند، اضطراب و ناکامی حاصل از انجام ندادن یا نیمه‌کاره رها نمودن تکالیف، موجب کاهش انگیزه‌ی تحصیلی و در نهایت اُفت تحصیلی در آن‌ها می‌گردد [۲۱]. افراد کمال‌گرا با مشخصه‌هایی چون برخورداری از تفکر همه یا هیچ^۴، نیاز به کنترل خود^۵، ارزیابی مستمر عملکرد^۶، شکست در رسیدن به استانداردها^۷، تعلل در انجام تکلیف^۸، انتقاد از خود، پایبندی به بایدها و نبایدها، دستیابی به استانداردها و اهداف به گونه‌ای موفقیت‌آمیز^۹ شناخته می‌شوند [۱۷] و [۱۹]. محققان مختلف، ابعاد متعددی برای این سازه‌ی شخصیتی چون: کمال‌گرایی با کارکرد سالم در مقابل کمال‌گرایی بدکارکرد، کمال‌گرایی سازگار در مقابل کمال‌گرایی ناسازگار، کمال‌گرایی بهنجار در مقابل کمال‌گرایی نورتیک قائل شده‌اند، هویت و فلت [۲۰] نیز با تعریف سازه‌ی کمال‌گرایی در بافت اجتماعی، آن را دارای سه بعد: کمال‌گرایی خودمدار^{۱۰} (تمایل به وضع معیارهای غیرواقع‌بینانه برای خود و تمرکز بر نقص‌ها و شکست‌ها در عملکرد همراه با خود نظارت‌گری‌های دقیق و گاه با نیاز ذاتی و درونی برای کامل بودن)، کمال‌گرایی دیگرمدار^{۱۱} (انتظارات بالا و کمال‌گرایانه درباره‌ی اشخاصی که از نظر وی اهمیت دارند)،

مشاهده‌ای در اوایل دوران کودکی تحت لوای خودکارآمدی تحول می‌یابد. خودکارآمدی بالا با کاهش اضطراب امتحان و خودکارآمدی پایین با افزایش اضطراب امتحان رابطه‌ی معناداری نشان داده است [۱۲]. همچنین به گزارش عطاری [۱۳] اضطراب امتحان با انتظارات و توقعات نامعقول والدین و معلمان رابطه‌ی معناداری دارد. تأکید و حساسیت بسیار در مورد ارزیابی‌های دیگران از خود، از مؤلفه‌های بنیادین کمال‌گرایی است که با رشد و ماندگاری حالات اضطرابی در فرد مرتبط است [۱۴]. رایس و کاستر^۱ [۱۵] دریافتند که کمال‌گرایی به طور معناداری دستاوردهای تحصیلی فرد را در آینده پیش‌بینی می‌کند. این‌گونه انتظارات تحصیلی با تأثر از محیطی که فرد در آن زیسته، تحت عنوان معیارهای سطح بالا برای عملکرد [۱۶] به ویژه در حوزه‌ی تحصیلی برای یادگیرنده ترسیم شده و وی را به تلاشی مستمر برای تحقق استانداردهای کامل و گاه دست‌نیافتنی برمی‌انگیزاند [۱۷]. چنین مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا در عملکرد همراه با ارزشیابی انتقادی افراطی [۱۸] که فاصله‌ای حقیقی بین خود واقعی و خود ایده‌آل فرد ایجاد می‌کند [۱۹] و وی را متمرکز بر شکست‌ها و نواقص عملکرد خود می‌سازد [۲۰]. تحت عنوان کمال‌گرایی^۲ شناخته شده است. افراد کمال‌گرا^۳، به طور مداوم به عاقبت اعمال خود می‌اندیشند و همواره به بهترین روش تمرکز می‌کنند، چنین افرادی توقعات بسیار بالایی از عملکرد واقعی خود دارند و به دلیل ترس از عدم تحقق معیارهای کمال‌گرایانه از موقعیت‌ها اجتناب می‌کنند تا جایی که ممکن است دچار اهمال‌کاری شوند [۱۸]، مطالعات نیز نشان دادند که رضایت افراد کمال‌گرا تنها زمانی حاصل

⁴.all or nothing

⁵.the need of self-control

⁶ evaluation of performance

⁷.failure to meet standard

⁸.procrastination

⁹.successfully meeting standards

¹⁰.Self-oriented perfectionism

¹¹.Other-oriented Perfectionism

¹.Rice, K. G., & Castor. J. R.

².perfectionism

³.perfectionist

جامعه‌مدار^۱ (معیارهای افراطی، انتظارات اغراق‌آمیز و غیرواقع‌بینانه‌ی دیگران از رفتارهای فرد) می‌داند. عامل متمایزکننده‌ی ابعاد کمال‌گرایی، ادراک توانایی کنترل اعم از بیرونی و درونی است، کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی دیگرمدار از کنترل درونی برخوردار بوده، فرد در برابر این معیارها نقش فعال داشته، برعکس بُعد کمال‌گرایی جامعه‌مدار از ادراک انتظارات تحمیلی افراد دیگر ناشی شده، فرد نسبت به آن انتظارات منفعل می‌باشد [۲۲]. هورنای بر این باور است که افراد کمال‌گرا نیازمند وانمودکردن یا تظاهر به این هستند که در جستجوی کمال‌اند، به عبارت دیگر این افراد در واقع نمی‌خواهند کامل شوند، بلکه می‌خواهند کامل نمایانده شوند، این گرایش به اندازه‌ی اغراق‌آمیز می‌شود که نیازهای واقعی وی را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد. به باور بندروا [۲۳] نیز معیارهای عملکردی که فرد برای خود برمی‌گزیند، پایه‌ای برای ارزشیابی اعمال آتی وی می‌شود، وجود معیارهای سخت برای ارزشیابی خود در اشکال افراطی و کارکردن بر روی اهداف بسیار دور یا بسیار دشوار ناامیدکننده بوده و به واکنش‌های افسردگی، دل‌سردی درازمدت، احساس بی‌ارزشی و بی‌هدفی می‌انجامد.

در نظر گرفتن هدف برای کنش‌های فردی، جستجوی موفقیت در رقابت با استانداردهای عالی، میل به پیشی گرفتن بر دیگران [۲۴] و گرایش همه‌جانبه‌ی فرد به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت [۲۵] همان چیزی است که تحت عنوان انگیزه‌ی پیشرفت یا جهت‌گزینی هدف^۲ تعریف می‌گردد. این سازه، بی‌انگیزگی منسجی از باورهای فرد بوده که موجب گرایش و فعالیت و ارائه‌ی

پاسخ فرد در برخی موقعیت‌ها به طرق مختلف می‌شود [۲۶]. دوک^۳ [۲۷] که اولین بار بر روی مفهوم جهت‌گزینی هدف، طی دهه‌ی ۱۹۸۰ مطالعه نمود، این مفهوم را به دو نوع کلی: (۱) جهت‌گزینی هدف معطوف به یادگیری (تمایل به توسعه‌ی توانایی‌های فرد از طریق یادگیری‌های جدید و تسلط بر آن‌ها) و (۲) جهت‌گزینی هدف معطوف به عملکرد (میل به نمایش گذاشتن و اثبات توانایی‌های فردی از طریق جستجوی داوری‌های مطلوب دیگران و اجتناب از قضاوت‌های منفی آن‌ها) دسته‌بندی نمودند. در دسته‌بندی دیگری از ایمز و آچر^۴ [۲۸] دو نوع جهت‌گزینی هدف عملکردی^۵ (احساس خودارزشی و توانایی بهتر عمل کردن نسبت به دیگران از طریق پیش افتادن در معیارهای هنجار-محور) و جهت‌گزینی هدف تبحری^۶ (جستجوی چالش و گسترش مهارت‌های جدید، بهبود سطح قابلیت و افزایش خودکارآمدی) مشخص گردید. طی تقسیم‌بندی‌های متعددی که در سیر تحولی این مفهوم صورت گرفته است، به آخرین مدل آن که توسط الیوت و مک‌گریگور [۲۹] ارائه شده است، استناد می‌گردد، این مدل که از ترکیب نظریه‌ی اجتماعی-شناختی هدف و انگیزش پیشرفت حاصل آمده است، بر دو بُعد مطلق و درون‌فردی بودن (تسلط) و هنجار (عملکرد) در دو قطب گرایش-اجتناب تاکید گردیده است. بر این مبنای چهار نوع جهت‌گزینی هدف عبارتند از: (۱) هدف‌گزینی تسلط-گرایشی (تسلط بر چالش‌ها و افزایش شایستگی)، (۲) هدف‌گزینی تسلط-اجتنابی (اجتناب از فقدان تسلط یا پرهیز از شکست)، (۳) هدف‌گزینی عملکرد-گرایشی (اثبات توانایی یا برتری شخصی به دیگران)، (۴)

جامعه‌مدار^۱ (معیارهای افراطی، انتظارات اغراق‌آمیز و غیرواقع‌بینانه‌ی دیگران از رفتارهای فرد) می‌داند. عامل متمایزکننده‌ی ابعاد کمال‌گرایی، ادراک توانایی کنترل اعم از بیرونی و درونی است، کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی دیگرمدار از کنترل درونی برخوردار بوده، فرد در برابر این معیارها نقش فعال داشته، برعکس بُعد کمال‌گرایی جامعه‌مدار از ادراک انتظارات تحمیلی افراد دیگر ناشی شده، فرد نسبت به آن انتظارات منفعل می‌باشد [۲۲]. هورنای بر این باور است که افراد کمال‌گرا نیازمند وانمودکردن یا تظاهر به این هستند که در جستجوی کمال‌اند، به عبارت دیگر این افراد در واقع نمی‌خواهند کامل شوند، بلکه می‌خواهند کامل نمایانده شوند، این گرایش به اندازه‌ی اغراق‌آمیز می‌شود که نیازهای واقعی وی را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد. به باور بندروا [۲۳] نیز معیارهای عملکردی که فرد برای خود برمی‌گزیند، پایه‌ای برای ارزشیابی اعمال آتی وی می‌شود، وجود معیارهای سخت برای ارزشیابی خود در اشکال افراطی و کارکردن بر روی اهداف بسیار دور یا بسیار دشوار ناامیدکننده بوده و به واکنش‌های افسردگی، دل‌سردی درازمدت، احساس بی‌ارزشی و بی‌هدفی می‌انجامد.

در نظر گرفتن هدف برای کنش‌های فردی، جستجوی موفقیت در رقابت با استانداردهای عالی، میل به پیشی گرفتن بر دیگران [۲۴] و گرایش همه‌جانبه‌ی فرد به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت [۲۵] همان چیزی است که تحت عنوان انگیزه‌ی پیشرفت یا جهت‌گزینی هدف^۲ تعریف می‌گردد. این سازه، بی‌انگیزگی منسجی از باورهای فرد بوده که موجب گرایش و فعالیت و ارائه‌ی

³.Dweck, C. S.

³. Ames, C. & Archer, J.

⁵.Performance goal -orientation

⁶.Mastery goal -orientation

¹.Socially prescribed perfectionism

².goal orientation

اضطراب امتحان [۵۵ و ۵۶] رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

با عنایت به آنچه گفته شد، هدف این پژوهش، بررسی ابعاد کمال‌گرایی (خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) و انواع اهداف پیشرفت (عملکرد اجتنابی، تسلط اجتنابی، تسلط گرایش‌ی، عملکرد گرایش‌ی) در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه می‌باشد.

سوال‌های پژوهش

- آیا بین کمال‌گرایی (با ابعاد آن) و انواع جهت‌گزینی هدف با اضطراب امتحان رابطه‌ی معناداری وجود دارد؟
- سهم کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در پیش‌بینی اضطراب امتحان چقدر است؟

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است، اهداف پیشرفت و کمال‌گرایی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و اضطراب امتحان به عنوان متغیر ملاک در این پژوهش بکار گرفته شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه‌ی دبیرستان‌های شهرستان اسلام‌شهر استان تهران (۳۷ مدرسه با ۲۴۵۲ دانش‌آموز پایه‌ی اول) می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل‌اند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای است، بدین ترتیب، از مجموع ۳۷ مدرسه، ۹ مدرسه و از هر مدرسه با توجه به تعداد کلاس‌های هر مدرسه، یک کلاس به عنوان نمونه انتخاب شد، سپس پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی بین ۲۰ نفر از

هدف‌گزینی عملکرد-اجتنابی (اجتناب از ناتوان و بی‌کفایت جلوه‌نمودن نزد دیگران) تعریف گردید.

در تایید رابطه‌ی سازه‌های مورد مطالعه، پژوهش‌های متعدد نشان دادند که بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب [۳۰ و ۳۱]، بین ابعاد کمال‌گرایی و افسردگی [۲۱]، بین ابعاد کمال‌گرایی با اضطراب پنهان [۳۲]، بین کمال‌گرایی و تعلل تحصیلی [۳۳]، بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار با نیاز به تایید دیگران، بیش‌تعمیم‌دهی، شکست و افسردگی و اضطراب [۳۴، ۳۵ و ۱۴]، بین کمال‌گرایی و اضطراب [۳۶]، میان کمال‌گرایی والدین و اضطراب امتحان دانش‌آموزان [۳۴]، بین هر سه بُعد کمال‌گرایی و اضطراب امتحان [۳۷]، بین شناخت‌های بازدارنده‌ی تکلیف و خودارزیابی‌های منفی با اضطراب امتحان [۳۸]، بین کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی [۳۱]، بین ابعاد کمال‌گرایی و ترس از موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی [۳۹]، بین کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در دانش‌آموزان [۴۰]، بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی [۴۱]، بین جهت‌گزینی هدف با اضطراب امتحان [۴۲ و ۴۳]، بین اهداف عملکردی و اضطراب امتحان [۴۴]، بین جهت‌گزینی هدف تبحری با اضطراب امتحان [۴۴، ۴۵، ۴۶، ۲۹، ۴۷، ۴۸، ۴۹]، بین جهت‌گزینی هدف گرایش-عملکرد و اجتناب-عملکرد با اضطراب امتحان [۵۰]، بین ترس از سرزنش و تحقیر به دلیل کسب نمره‌ی پایین در امتحان، با اضطراب امتحان [۱۲]، بین باورهای افراد در مورد شایستگی، اضطراب امتحان و اهداف پیشرفت [۵۱]، بین جهت‌گزینی هدف عملکرد-اجتناب و جهت‌گزینی هدف تسلط-اجتناب به عنوان مولفه‌ی پیش‌بین مثبت برای اضطراب امتحان [۴۳ و ۵۲]، بین هدف‌گزینی گرایش-عملکرد و عملکرد-اجتناب با عملکرد تحصیلی [۵۲، ۵۳ و ۵۴]، بین جهت‌گزینی هدف با راهبردهای یادگیری و

برای جهت‌گزینی تسلط-گرایش؛ جهت‌گزینی تسلط-اجتناب؛ جهت‌گزینی عملکرد-گرایش و جهت‌گزینی عملکرد-اجتناب به ترتیب، ۰/۷۵، ۰/۷۹، ۰/۷۵ و ۰/۶۸ بدست آمد. در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های هدف گرایش-تسلط ۰/۶۵، هدف اجتناب-تسلط ۰/۷۲، هدف گرایش-عملکردی ۰/۶۷ و هدف اجتناب-عملکرد ۰/۴۹ بدست آمد.

مقیاس چند بُعدی کمال‌گرایی که این مقیاس در سال ۱۹۹۱ توسط «هویت و فلت» ساخته شده است و دارای ۳۰ سوال می‌باشد که سه بعد کمال‌گرایی خویش‌مدار، کمال‌گرایی دیگرمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) هر بعد با ۱۰ سوال می‌سنجد، حداقل و حداکثر نمره‌ی پاسخ‌دهنده در زیر مقیاس‌های سه‌گانه‌ی مقیاس، به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی این مقیاس بر روی یک نمونه‌ی دانشجویی توسط بشارت [۶۱]، ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت با فاصله‌ی چهار هفته‌ای برای کمال‌گرایی خویش‌مدار، ۰/۸۸، کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۳ و کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۸۰، رضایت‌بخش گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز، ضرایب پایایی کل مقیاس و ابعاد آن با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۶، خودمدار ۰/۷۲، دیگرمدار ۰/۷۰ و جامعه‌مدار ۰/۷۶ محاسبه گردید.

داده‌های بدست آمده از اجرای آزمون‌های یادشده، با استفاده از نرم افزار spss ۲۰ و آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش همزمان مورد ارزیابی قرار گرفت.

دانش‌آموزان کلاس و مجموعاً ۱۸۰ نفر از کل مدارس نمونه‌گیری شده، توزیع و به صورت انفرادی تکمیل گردید.

ابزار سنجش، فرایند اجرای پژوهش و روش تحلیل داده‌ها

ابزار سنجش شامل مقیاس خودگزارشی اضطراب امتحان ساراسون [۵۷] با ۲۵ گویه است که آزمودنی به هر گویه به صورت «درست یا غلط» به آن پاسخ داده و حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیکی خود را در جریان امتحان، قبل و بعد از آن، توصیف می‌کند. حداکثر نمره برابر با ۲۵ نشان‌دهنده‌ی اضطراب شدید و حداقل نمره نیز صفر نمایانگر عدم وجود اضطراب است. ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس، از طریق روش دو نیمه‌سازی ۰/۹۱ و ضریب بازآزمایی آن بعد از گذشت ۶ هفته ۰/۸۲ گزارش شده است [۵۸]. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمد.

مقیاس جهت‌گزینی هدف اصلاح شده که برای ارزیابی اهداف پیشرفت مطابق الگوی چهار وجهی (۲×۲) توسط الیوت و مک‌گروگر [۲۹] ساخته شد و توسط الیوت و مورایاما [۵۹] در ۱۲ گویه در طیف (۷ درجه‌ای) لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف اصلاح گردید. گویه‌های ۱، ۳ و ۷ جهت‌گزینی تسلط-گرایش؛ گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱ جهت‌گزینی تسلط-اجتناب؛ گویه‌های ۲، ۴ و ۸ جهت‌گزینی عملکرد-گرایش و گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲ جهت‌گزینی عملکرد-اجتناب را مورد سنجش قرار می‌دهند. در پژوهش مشتاقی، میرهاشمی و شریفی [۶۰] پایایی پرسشنامه‌ی مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ

¹.Murayama

نقش کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و اضطراب امتحان

خرده‌مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
کمال‌گرایی خودمدار	۳۱/۱۵	۶/۲۰	۱۶/۰۰	۴۵/۰۰
کمال‌گرایی دیگرمدار	۳۰/۷۹	۶/۲۱	۱۰/۰۰	۴۶/۰۰
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۳۱/۵۸	۶/۵۹	۱۳/۰۰	۴۸/۰۰
کمال‌گرایی کل	۹۳/۵۲	۱۵/۱۰	۴۲/۰۰	۱۲۶/۰۰
اضطراب امتحان	۱۱/۶۲	۴/۹۷	۱	۲۳
گرایش-عملکردی	۱۹/۲۹	۲/۵۵	۷/۰۰	۲۱/۰۰
گرایش-تسلط	۱۴/۹۴	۴/۵۱	۴/۰۰	۲۱/۰۰
اجتناب-تسلط	۱۸/۷۷	۳/۲۶	۲/۰۰	۲۱/۰۰
اجتناب-عملکردی	۱۷/۱۷	۳/۳۶	۵/۰۰	۲۱/۰۰

N: ۱۸۰

جدول ۲. ضرایب همبستگی نمرات کمال‌گرایی، جهت‌گزینی

هدف و اضطراب امتحان

متغیرها	ضریب همبستگی	P
کمال‌گرایی خودمدار	۰/۳۵**	۰/۰۰۰
کمال‌گرایی دیگرمدار	۰/۳۵**	۰/۰۰۰
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۰/۴۵**	۰/۰۰۰
کمال‌گرایی کل	۰/۴۸**	۰/۰۰۰
گرایش-تسلط	۰/۰۰۴	۰/۹۶
اجتناب-تسلط	۰/۳۹**	۰/۰۰۰
گرایش-عملکردی	۰/۱۰	۰/۹۱
اجتناب-عملکردی	۰/۱۷*	۰/۰۵

** $P \leq 0/01$ * $P \leq 0/05$

با اضطراب امتحان ($r=0/45$, $p \leq 0/01$) و بین کمال‌گرایی کل با اضطراب امتحان ($r=0/48$, $p \leq 0/01$) در سطح کم‌تر از $0/01$ همبستگی مثبت معنی‌دار وجود دارد. بنابراین با افزایش نمرات کمال‌گرایی در ابعاد مختلف آن و نیز نمره‌ی کل کمال‌گرایی، اضطراب امتحان در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و یا بالعکس. نتایج این جدول همچنین نشان می‌دهد که بین خرده‌مقیاس اجتناب-تسلط با اضطراب امتحان ($r=0/39$, $p \leq 0/01$) و نیز خرده‌مقیاس اجتناب-عملکردی با اضطراب امتحان ($r=0/17$, $p \leq 0/05$) همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین با افزایش نمرات اجتناب-تسلط و اجتناب-عملکردی، اضطراب امتحان در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و یا بالعکس.

با توجه به این‌که R^2 درصد واریانس مشترک کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت را در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین بُعد خودمدار کمال‌گرایی با اضطراب امتحان ($r=0/35$, $p \leq 0/01$) و بین بُعد دیگرمدار کمال‌گرایی با اضطراب امتحان ($r=0/35$, $p \leq 0/01$) بین بُعد جامعه‌مدار کمال‌گرایی

جدول ۳. نتایج معناداری مدل رگرسیون برای پیش بینی اضطراب امتحان

P	F	R2	R	درجه آزادی	مجموع مربعات	منبع تغییرات	متغیرها
۰/۰۰۱	۱۴/۶۳	۰/۲۹	۰/۵۴	۵	۱۳۱۲/۷۶	رگرسیون	اهداف پیشرفت و کمال‌گرایی
				۱۷۲	۳۰۸۶/۷۶	باقیمانده	
				۱۷۷	۴۳۹۹/۵۲	جمع	

نشانگر آن است که سهم کمال‌گرایی در پیش‌بینی اضطراب امتحان ($Beta = ۰/۳۸۴$) بیش‌تر از سهم اهداف اجتناب- تسلط ($Beta = ۰/۲۷۰$) و گرایش- تسلط ($Beta = -۰/۱۷۴$) است. ضرایب رگرسیون مثبت کمال‌گرایی و اهداف اجتناب تسلط نشانگر رابطه‌ی مثبت کمال‌گرایی و اهداف اجتناب- تسلط با اضطراب امتحان است در حالی‌که ضریب رگرسیون منفی اهداف گرایش- تسلط نشانگر رابطه منفی اهداف گرایش- تسلط با اضطراب امتحان است. معادله رگرسیون برای پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان برحسب متغیرهای پیش‌بین کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت بر اساس نمرات استاندارد Beta عبارت است از:

$$+۰/۲۷۰Z(\text{تسلط-گرایش}) - ۰/۱۷۴Z(\text{اجتناب-تسلط}) + ۰/۳۸۴Z(\text{کمال‌گرایی}) = \text{اضطراب امتحان}$$

نتایج جدول ۳ نشان‌گر آن است که مجموع متغیرهای پیش‌بین مشترکاً ۲۹/۸ درصد از اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند، با توجه به این‌که F محاسبه شده در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است، لذا مدل رگرسیون خطی معنادار بوده، در نتیجه کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان رابطه خطی معنادار دارند. بنابراین ضرایب رگرسیون و آزمون معنی‌داری آن‌ها محاسبه و نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که از بین متغیرهای پیش‌بین کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت، خرده‌مقیاس گرایش- تسلط، اجتناب- تسلط و کمال‌گرایی قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان است و آزمون t برای معناداری ضریب رگرسیون آن در سطح کم‌تر از ۰/۰۱ معنادار است. ضریب استاندارد رگرسیون

جدول ۴. ضرایب رگرسیون و آزمون معنی‌داری برای اضطراب امتحان

P	آماره t	Beta	خطای معیار	b	متغیر
۰/۹۸	۰/۰۱۸		۲/۹۸	۰/۰۵۵	ثابت
۰/۰۰	۵/۳۷	۰/۳۸	۰/۰۲	۰/۱۲	کمال‌گرایی
۰/۰۳	-۲/۱۲	- ۰/۱۷	۰/۱۵	- ۰/۳۳	گرایش- تسلط
۰/۰۰۰	۳/۵۶	۰/۲۷	۰/۰۸	۰/۲۹	اجتناب- تسلط
۰/۵۱	۰/۶۵	۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۰۸	گرایش- عملکردی
۰/۹۴	۰/۰۶	۰/۰۰۵	۰/۱۱	۰/۰۰۸	اجتناب- عملکردی

بحث و نتیجه‌گیری

اضطراب جزء جدایی‌ناپذیر زندگی روزمره‌ی انسان به شمار می‌رود، چنان‌چه از سطح معمول فراتر رود، موجب اختلال در عملکرد انسان می‌گردد. اضطراب امتحان به عنوان نوعی از اضطراب مرتبط با حوزه‌ی ارزشیابی تحصیلی، در زمره‌ی مسائل آموزشی بسیار رایج بوده، با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی منفی داشته و یکی از علل افت تحصیلی فراگیران به شمار می‌رود. این پدیده، تجربه‌ای ناخوشایند بوده که تمام حیطه‌های شناختی، فیزیولوژیکی و عاطفی فرد را تحت تأثیر قرار داده، نقش زیانباری در سلامت روانی و جسمی وی دارد. این تجربه‌ی نامطلوب با سازه‌های متعددی در ارتباط است که از آن میان، کمال‌گرایی به عنوان یک سازه‌ی شخصیتی و اهداف پیشرفت یا مقاصد فرد از ادامه‌ی تحصیل، به مثابه‌ی یک عامل شناختی در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفت. لذا، این پژوهش با هدف بررسی رابطه‌ی کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت و سهم هریک از آن‌ها در پیش‌بینی اضطراب امتحان و در پاسخ به پرسش‌های یاد شده، به این نتیجه دست یافت که بین خرده‌مقیاس‌های اجتناب- تسلط و اجتناب- عملکرد با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. به این معنا که دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گزینی هدف تسلط (تبحر) گریز و عملکرد گریز هستند، اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌کنند. جهت‌گزینی هدف اجتناب- تسلط، شایستگی به صورت دست‌یابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود. این افراد از عدم درک مطالب و فراموشی آموخته‌ها می‌ترسند و تمام تلاش آن‌ها اجتناب از هر گونه خطا و اشتباه است، هسته‌ی اصلی و مرکزی هدف اجتناب- تسلط، عدم فهم تکلیف و گریز از یادگیری به دلیل عدم احساس شایستگی است. در چنین ساختاری،

فرد در موقعیت ارزشیابی یادگیری، دچار تنش و اضطراب می‌شود. از طرفی، دانش‌آموزان تکالیف تحصیلی خود را به دلیل ترس از بی‌کفایت ظاهر شدن، انجام داده، هدفشان، پرهیز از نشان دادن توانایی کم است. این یافته با نتایج برخی مطالعات [۴۳، ۴۲، ۱۲، ۵۵ و ۵۶] همخوان است. نتایج نشان داد که بین تمامی ابعاد کمال‌گرایی و نیز کمال‌گرایی کل با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. بیش‌ترین میزان همبستگی بین اضطراب امتحان با بُعد جامعه‌مدار کمال‌گرایی و کم‌ترین میزان، بین ابعاد خودمدار و دیگرمدار کمال‌گرایی با اضطراب امتحان می‌باشد. کمال‌گرایی، با مشخصه‌هایی چون داشتن اهداف بلندپروازانه و غیر قابل وصول و نیز تلاش افراطی برای رسیدن به این اهداف، تلاش برای بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای افراطی در عملکرد، با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار قادر است به یک ویژگی ناسالم مبدل گشته، به ناسازگاری‌های رفتاری و اختلال عملکردی منجر شود. فرد کمال‌گرا با اعتقاد به کامل بودن و احساس اضطراب و فشار روانی بالا و ترس از این‌که منطبق بر انتظارات خود و دیگران یا جامعه زندگی نکند، زندگی را سپری می‌کند. در این میان، افرادی که بار انتظارات دیگران-توقعاتی که از دایره‌ی کنترل فرد خارج بوده -را بیش‌تر به دوش می‌کشند، در جهت کسب تأیید دیگران و برآورده نمودن توقعات آن‌ها به عنوان معیارهایی تحمیل شده بیرونی، تلاش بیش‌تری می‌نمایند، امری که در صورت استمرار و تعمیم به حوزه‌های مختلف زندگی می‌تواند به احساس شکست، اضطراب، خشم، درماندگی، ناامیدی و افسردگی منجر شود. این دسته از افراد از ارزیابی منفی توسط دیگران در هراس بوده و از عدم تأیید آنان می‌پرهیزند و در نتیجه اهمیت زیادی به توجه دیگران

در فرایند یادگیری قلمداد می‌کنند. این دسته، از خود الگوی پاسخ سازگارانه و منطقی به نمایش می‌گذارند، از چالش‌ها لذت می‌برند و اطمینان دارند که می‌توانند مسائل یادگیری را حل کرده، از راهکارهای سازنده و ابتکاری برای حل مسائل استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان دارای هدف‌گزینی اجتناب - تسلط نیز، بر اجتناب از عدم فهم یا اجتناب از مهارت‌یابی و عدم موفقیت در یادگیری دروس تأکید می‌ورزند و درک درستی از شایستگی‌ها و توانایی‌های خود ندارند، به همین دلیل دچار اضطراب می‌شوند. آن‌ها شایستگی را اجتناب از شکست دانسته، همیشه از شکست می‌هراسند و نگرانند که از جانب دیگران مورد سرزنش قرار گیرند. یادگیری برای این افراد، ابزاری برای جلوگیری از شکست است، زیرا بر این باورند که با شکست، توانایی آن‌ها به چالش کشیده می‌شود.

از مجموع آنچه گفته شد نتیجه می‌شود که تصویر نمودن اهداف بیرونی و ترسیم چشم‌اندازهای خارج از کنترل و دسترس برای یادگیری، منجر به کاهش انگیزه‌ی یادگیری و تضعیف عملکرد تحصیلی گردیده، موجبات اختلالات اضطرابی را در آن‌ها فراهم می‌نماید. لذا، پیشنهاد می‌شود والدین در درجه‌ی نخست و معلمان در وهله‌ی بعد و سیاست‌گذاران در وهله‌ی آخر به نیازهای یادگیری و اشتیاق فطری فراگیران برای یادگیری توجه نموده، جهت درونی‌سازی انگیزش تحصیلی فراگیران، آن‌ها را برای خود یادگیری و نه صرفاً عملکرد مورد تایید تشویق کنند. تلاش برای بالا بردن شایستگی که از اهداف تسلط محسوب می‌شود، تاثیرات مثبتی بر فعالیت‌ها و پیامدهای یادگیری نظیر پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی فراگیران داشته، می‌تواند با حفظ ارزش یادگیری زمینه‌ی رقابت صحیح و ارزشمند برای دانش‌آموزان فراهم می‌نماید.

می‌دهند، افراد با کمال‌گرایی جامعه‌مدار نسبت به استانداردهای اجتماعی ایده‌آل و پذیرش دیگران در تردیدند. در جامعه‌ی کنونی ایرانی، دانش‌آموزان در فضایی به سر می‌برند که انتظارات فرافردی زیادی از سوی والدین، همسالان، معلمان و جامعه و فرهنگ بر آن‌ها تحمیل می‌شود. انتظارات تحصیلی و فرهنگی خاصی که از سوی دیگران بر فرد تحمیل می‌شود، در صورت برآورده‌نشدن منجر به اضطراب، ناکامی و افت عملکرد آن‌ها گردیده، سطوح بالای این نوع کمال‌گرایی باعث عدم هم‌خوانی بین رفتار فرد و معیارهای مقابله‌ای ناسازگار می‌گردد. با عنایت به تحلیل هورنای باید گفت که افراد کمال‌گرا، نیاز دارند وانمود کنند یا تظاهر کنند که در جستجوی کمال هستند، از دید هورنای گرایش به کامل بودن و کامل ظاهر شدن، گاه به اندازه‌ای اغراق‌آمیز می‌شود که تمامی ابعاد شخصیت و رفتارهای فرد را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد. مطابق با نظریه‌ی یادگیری اجتماعی بندورا، وجود معیارهای سخت برای ارزشیابی خود، خصوصاً اگر توسط دیگران بنا گذاشته شوند، در اشکال افراطی به واکنش‌های افسردگی، دل‌سردی درازمدت، احساس بی‌ارزشی و بی‌هدفی می‌انجامد. این یافته با نتایج بسیاری از مطالعات [۱۴، ۲۱، ۳۰-۴۰] همراستاست.

در تعیین سهم هریک از متغیرهای پیش‌بین این مطالعه در پیش‌بینی اضطراب امتحان نیز باید گفت که خرده‌مقیاس گرایش- تسلط با میزان ۰/۱۷۴-، اجتناب- تسلط با میزان ۰/۲۷، و کمال‌گرایی با میزان ۰/۳۸ قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان هستند. نتایج برخی مطالعات نیز [۴۴، ۴۵، ۲۹، ۴۷ و ۴۹] نیز موید این یافته است. افراد با رویکرد گرایش- تسلط، به دنبال افزایش دامنه‌ی توانایی و معلومات خود بوده، اشتباهات و موانع پیش روی خود را به عنوان امر عادی

منابع

۱۳. عطاری، یوسف‌علی (۱۳۸۲). اضطراب و مؤلفه آن. مجموعه مقالات همایش شورای تحقیقات سازمان آ.پ خوزستان: اهواز.
۱۴. Kawamura, Y, Hunt, L., Frost, O., & Dibartolo, M. (2001). Perfectionism. Anxiety and Depression: are the relationships independent? *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 291-301.
۱۵. Rice, K. G., & Castor. J. R. (2003). Meaning of perfectionism. *Journal of cognitive psychotherapy*. 17, 39.
۱۶. مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز و وردی، مینا (۱۳۸۲). کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی. چاپ اول. اهواز: انتشارات ریش.
۱۷. Burns, D. D., (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.
۱۸. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi:10.1007/BF01172967.
۱۹. Shafran, R., Cooper, Z., Fairburn C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behavior Research and Therapy*. 40:773-791.
۲۰. Hewitt, P. L., & Flett, G. L., (1991). Perfectionism in the self and social context; conceptualization Assessment & Association with Psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 604-456-470.
۲۱. گنجی، لیلا (۱۳۸۳). بررسی رابطه میان میزان و ابعاد کمال‌گرایی با عملکرد تحصیلی، افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۲. Baumeister, R. F. (1990). Suicide as a scope from self. *Psychological Review*, 99, 90-113.
۲۳. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2) 191-215.
۱. دادستان، پریخ (۱۳۷۵)، روان‌شناسی مرضی تحولی، تهران: انتشارات ژرف.
۲. Birenbaum, M, & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement & Evaluation in counseling& Development*, 27 , 293.
۳. Miller, J. W., (2010). Academic motivation to self- regularity association;controlling the effect of test anxiety. *College students Journal*, 44(2).
۴. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۸)، اضطراب امتحان، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۵. Freidman, J. B., (1995). A study of test anxiety and irrational beliefs. M. A thesis. Koan college of Newjersi.
۶. Mullen, MC., Kathleen,(1995). An examination of the relative importance of self - efficacy, test anxiety, knowledge of content, and the ability to formulate the problem in the question on the total score on an objective test. Doctor of philosophy.
۷. Mandler, G, & Sarason. S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology*, 47, 168.
۸. Jae, B., (2003). The moderating rote of anxiety inoredicting academic achievement in children. *Journal of education psychology*, Vol. 75, 65-79.
۹. Wien, J.M., (1971). Test anxiety and direction of test anxiety. *Psychological Bulletin*, 76, 92-95.
۱۰. Spielberger, C., (1986). The effect of anxiety on complex learning and academic achievement.
۱۱. Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
۱۲. ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۱). بررسی میزان همه-گیرشناسی اضطراب امتحان و اثربخشی روش‌های درمانی حساسیت‌زدایی منظم و آموزش ایمن‌سازی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهراهواز. رساله دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۲۴. پورکریمی، جواد (۱۳۸۳). بررسی عوامل موثر بر خود اشتغالی فارغ‌التحصیلان مقطع کارشناسی دامپرووری. پایان نامه کارشناسی ارشد.
۲۵. کیگان، جروم؛ ماسن، هنری؛ هوستون، کارول وی و کانجر، جان (۱۳۸۴). رشد و شخصیت کودک. ترجمه‌ی مهشید یاسایی. چاپ هشتم. تهران.
26. Ames, C. (1992). Classrooms: Goal structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
27. Dweck, C. S. (1986). "Motivational processes affecting learning". *American Psychologist*, 41(10): 1040-1048.
28. Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goal in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
29. Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). Achievement Goals as Predictors of Achievement-relevant Processes Prior to Task Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
30. Frost, R. O. & DI-Bartolo, P. M. (2002). Perfectionism, Anxiety and Obsessive Compulsive Disorder. *Research & Treatment*. ApA.Washington. DS.PP.
۳۱. مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز و نجاریان، بهمن و وردی، مینا (۱۳۷۸). رابطه‌ی کمال‌گرایی و سرسختی روان‌شناختی با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ۶(۱-۲): ۵۱-۷۰.
۳۲. عبدخدایی، محمد سعید و مهرا، بهروز و اینالو، زهرا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب پنهان در دانشجویان. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*. ۱۱(۱): ۴۷-۵۸.
33. Saddler. C. D. & Sacks ,L. A. (1994). The Multidimensional Perfectionism & Academic Procrastination, *Psychology Report*, 73(3), 863-87.
۳۴. بشارت، محمدعلی (۱۳۸۳). رابطه کمال‌گرایی و مشکلات بین شخصی. *دانشور رفتار*. ۱۱(۷): ۸-۱.
35. Arthur, N & Hayward .L. (1997). The Relationship Between perfectionism Standard for Academic Adchievement and Emotinal Distress in post-Secondary. *Journal of college student Development*, 38(6).
36. Stober, J., & Joorman, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49.
۳۷. کاظمی، سیده‌فاطمه (۱۳۹۱). مقایسه ابعاد کمال‌گرایی (خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) و مکان کنترل در میان دانشجویان با اضطراب امتحان بالا و دانشجویان عادی دانشگاه علامه طباطبایی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. ۳(۹): ص ۸۰-۸۹.
۳۸. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۶). اضطراب امتحان، ماهیت، علل، درمان همراه با آزمون‌های مربوطه، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۳۹. حسینی، سیدعدنان (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی (خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) با ترس از موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۴۰. هاشمی، لادن و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دولتی با گرایش‌های علوم تجربی و ریاضی. *مجله مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء(س)*. ۵(۳): ۲۶-۹.
۴۱. شعیری، محمدرضا؛ ملامیرزایی، محمدعلی؛ پروری، مریم؛ شه‌مرادی، فاطمه و هاشمی، اختر (۱۳۸۳). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دانشور رفتار*. ۱(۶): ۵۵-۶۲.

۵۲. شکرشکن، حسین؛ هاشمی شیخ‌شبان، سید اسماعیل و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴) بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۳(۳): ۷۲-۷۸
۵۳. مرادی‌زاده، سیروس (۱۳۸۲). بررسی رابطه هدف‌گرایی معطوف به تکلیف، خودتخریبی و خودارتقای با اضطراب امتحان، خوداثربخشی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۵۴. نیک‌مرام، زهرا و سرمد، زهره (۱۳۷۷). بررسی رابطه‌ی بین اهداف پیشرفت و جهت‌گیری‌های مثبت و منفی دوستان نسبت به درس و تحصیل در دانش‌آموزان پسر راهنمایی شهر همدان. مجله‌ی روان‌شناسی، ۵ (۱۷): ۶۸ - ۷۲.
۵۵. غلامی، شهاب (۱۳۸۷). بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهرستان اسلام آباد غرب، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۵۶. ولی‌محمدی، مریم (۱۳۸۱). بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء(س).
42. Duda, J. L., & Nichols, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. *Journal of Education and psychology*, 84(3), 290.
43. Skaalvik, E., (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, self-perception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71.
44. Huijun, L., Dejun, G., Hongli, L., & Peixia, G. (2006). Relationship among achievement goal orientation, test anxiety and working memory. *Acta psychological sinica*, 38(2), 254.
45. Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72, 221.
46. Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 76, 628-644.
47. Elliot, A. J. (1999). Approach & Avoidance Motivation & Achievement Goals. *Educational Psychology*, 34, 169-189.
۴۸. شکرشکن، حسین؛ قلی‌زاده، مظفر و حقیقی، جمال (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۳ (۱ و ۲): ۱۵۰-۱۵۲.
49. Smith, M. , Duda, J.m Allen, J. ,& Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 27,155.
50. Sho_ Shen, S. (2006). Classroom goal structures and achievement goal orientations as predictors of children self -handicapping and test anxiety. *Journal of Education and psychology*, 29(3), 517.
51. Putwain, D. W., & Daniels, R. A. (2010). Is there a relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.006.

۶۰. مشتاقی، سعید؛ میرهاشمی، مالک و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه اصلاح شده هدف پیشرفت در جامعه دانش‌آموزی، فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی، ۳(۷): ۶۷-۶۸.
۶۱. بشارت، محمدعلی (۱۳۸۱). ابعاد کمال‌گرایی در بیماران افسرده و مضطرب. مجله علوم شناختی، ۱(۳): ۲۴۸-۲۶۰.
57. Sarason, I.G, (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: relations to test, Journal of personality and social psychology, 46, 938.
۵۸. ابوالقاسمی، عباس (۱۳۷۴). ساخت و اعتباریابی مقدماتی پرسشنامه اضطراب امتحان و بررسی رابطه اضطراب امتحان با اضطراب عمومی، عزت نفس، پایگاه اجتماعی- اقتصادی، عملکرد تحصیلی و انتظارات معلم در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
59. Elliot, A., J., & Murayama, K., (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application, Journal of Education Psychology, 100, p:632-638.