

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۹۰/۶/۲۵

تاریخ بررسی: ۹۰/۱۰/۳۰

دوره ۸، شماره ۳

پاییز ۱۳۹۱

صص ۵۰-۳۱

تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۱۲

رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی

مریم مهدوی غروی*، مصومه خسروی** و محمود نجفی***

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی بود. بدین منظور نمونه‌ای ۲۵۰ نفری از دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های دولتی شهر آمل، از طریق نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به وسیله پرسشنامه‌های اضطراب امتحان، کمال‌گرایی چند بعدی، و انگیزش پیشرفت ارزیابی شدند. داده‌ها به روش‌های آماری ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار و انگیزش پیشرفت رابطه مثبت معناداری با پیشرفت تحصیلی دارند، اما بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری مشاهده نشد. متغیرهای سخت‌کوشی، اعتماد به نفس، اضطراب امتحان (به صورت منفی) و پشتکار به ترتیب نقش معناداری را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند. بنابراین، به نظر می‌رسد راهبردهای افزایش انگیزش پیشرفت و کاهش اضطراب امتحان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش به‌سزایی ایفا کنند.

کلید واژه‌ها

اضطراب امتحان؛ کمال‌گرایی؛ انگیزش پیشرفت؛ پیشرفت تحصیلی

* کارشناس ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

** نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سمنان.

khosravi913@yahoo.com

*** استادیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

مقدمه

یکی از سازه‌هایی که در دهه‌های اخیر پژوهشگران درصدد بررسی رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده‌اند، اضطراب امتحان است. پژوهشگران اضطراب امتحان را نوعی اضطراب مربوط به موقعیت می‌دانند که با عملکرد یادگیری دانش‌آموز در مراکز آموزشی رابطه تنگاتنگ دارد و به عنوان صفتی نسبتاً پایدار و مرتبط با موقعیت‌های تهدیدآمیز تعریف شده است (لارسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). ساراسون^۲ به ماهیت اضطراب امتحان به عنوان عامل ایجاد کننده تداخلات شناختی در فرایند توجهی، افکار تحریف شده و نامرتبط با تکلیف اشاره دارد که سبب ایجاد اختلال در فرایند یادگیری، افت عملکرد تحصیلی و رویگردانی از مدرسه می‌شود (لارسون و همکاران، ۲۰۱۰؛ بیرجندی و عالمی، ۲۰۱۰). واین^۳ (۱۹۸۰)، اضطراب امتحان را به عنوان یک سازه شناختی-توجهی توصیف کرده است و معتقد است مؤلفه مشترک مقیاس‌های کلی اضطراب امتحان، اضطراب ارزیابی است. افراد دارای اضطراب امتحان بالا تمایل دارند که به نشانه‌های ارزیابی از طریق پرآموزی نامعقول و شناخت‌های بازدارنده واکنش نشان دهند (به نقل از سپهریان و رضایی، ۱۳۸۹).

اضطراب امتحان، سلامت روان دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آن‌ها تأثیر سوء می‌گذارد (ارجن^۴، ۲۰۰۳). اضطراب امتحان با افکار نگران‌کننده، افزایش ضربان قلب، طغیان هیجانانگیز در طی یا بعد از امتحان مشخص می‌شود و گاه چنان شدتی دارد که زندگی روزمره و تحصیلی دانش‌آموزان را دشوار می‌کند (سپهریان و رضایی، ۱۳۸۹). این حالت، در دانش‌آموزان به تدریج به صورت صفتی پایدار شده و اغلب با احساس ناکارآمدی در آن‌ها همراه است (وینر و کارتون^۵، ۲۰۱۲). پژوهشگران برای درمان آن، آموزش راهبردهای مقابله‌ای (خودگویی مثبت، روحیه امید در خود و تلقین آرامش) را بسیار مؤثر یافته‌اند (هونگ، ۱۹۹۸، به نقل از زایدنر^۶، ۲۰۰۷). البته، شیوه‌های

-
1. Larson
 2. Sarason
 3. Wine
 4. Ergene
 5. Weiner & Carton
 6. Zeidner



آموزش مقابله‌ای و مدیریت استرس به همراه شناخت درمانی و بازسازی سیستماتیک و منظم منطقی ذهن افراد (گلدفرید^۱ و همکاران، ۲۰۱۲) نیز تأثیر بسزایی دارد.

پژوهش‌هایی که در طی چندین دهه اخیر انجام شده‌اند، میزان اضطراب امتحان دختران را بیشتر از پسران ارزیابی کرده‌اند (رضازاده و توکلی، ۲۰۰۹؛ ونکاتش^۲ و کریمی، ۲۰۱۰؛ گارسس^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ محمود و اقبال، ۲۰۱۰) و نقش برخی از عوامل از جمله مقایسه عملکرد خود با دیگران، انتظار و پیش‌بینی شکست در امتحان (بیرجندی و عالمی، ۲۰۱۰)، راهبردهای مطالعه نادرست (کاسادی^۴، ۲۰۰۴)، ترس از ارزیابی و ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی (پیشقدم و آخوندپور، ۲۰۱۱؛ استویر^۵ و همکاران، ۲۰۰۹) را در بالا بردن سطح اضطراب امتحان و افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. در واقع ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی، یکی از موضوعات اساسی مرتبط با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان است (وینر و کارتون، ۲۰۱۲)، و در دهه‌های اخیر، توجه پژوهشگران و روان‌شناسان را جلب کرده است. سازه کمال‌گرایی را به عنوان ترس افراطی از اشتباهات، گرایش فرد به توجه مفرط درباره شکست‌ها، خودانتقادگری بیش از حد، و انتظارات بسیار بالا از عملکرد خود یا دیگران (شافران^۶ و همکاران، ۲۰۰۲؛ فراست^۷ و همکاران، ۱۹۹۰) گرایش به دارا بودن استانداردهای کامل و دست‌نیافتنی و تلاش برای تحقق آن‌ها (برنز^۸، ۱۹۸۰، به نقل از بشارت، ۱۳۸۶)، تعریف کرده‌اند. پژوهش‌های اخیر، کمال‌گرایی را به عنوان سازه‌ای چند بعدی معرفی می‌کنند. رثودل (۱۹۸۴)، به نقل از رایس^۹، ۲۰۰۰) کمال‌گرایی را واجد جنبه‌های مثبت و منفی می‌داند و آن را معادل کمال‌گرایی بهنجار و روان آزرده قرار می‌دهد. کمال‌گرایی مثبت، به جای اضطراب و نگرانی درباره تحقق نیافتن اهداف و معیارهای دست‌نیافتنی، مثبت‌نگری و خوش‌بینی و آرمان‌های تحقق‌پذیر را در فرد فعال می‌کند. از طرفی دیگر، هویت

1. Goldfried
2. Venkatesh Kumar
3. Gurses
4. Cassady
5. Stoeber
6. Shafran
7. Frost
8. Burns
9. Rice

و فلت^۱ (۲۰۰۷) کمال‌گرایی منفی را دارای سه مؤلفه می‌دانند که شامل کمال‌گرایی خودمدار (تمایل به وضع استانداردهای غیرواقع‌بینانه برای خود)، کمال‌گرایی دیگرمدار (تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران) و کمال‌گرایی جامعه‌مدار (احساس ضرورت رعایت معیارها به منظور کسب تأیید از سوی دیگران) است. این ابعاد به صورت صفات شخصیتی در افراد تثبیت می‌شوند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کمال‌گرایی خودمدار، با علائم روان‌شناختی سازگارانه نظیر کنترل شخصی (چانگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۴؛ بنسن^۳، ۲۰۰۳)، انگیزش پیشرفت (شافران و همکاران، ۲۰۰۱؛ و پیشرفت تحصیلی (کیون^۴ و همکاران، ۲۰۱۰؛ ورنر و گادریو^۵، ۲۰۱۰؛ سولور و رایس^۶، ۲۰۱۰؛ وینر و کارتون، ۲۰۱۲) رابطه مثبت معنادار داشته است، و کمال‌گرایی جامعه‌مدار و دیگرمدار، با علائم روان‌شناختی ناسازگارانه نظیر اضطراب (چانگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ بلنکستین^۷ و همکاران، ۲۰۰۷؛ استور و همکاران، ۲۰۰۹)، سهل‌انگاری تحصیلی و افت عملکرد تحصیلی (پیشقدم و آخوندپور، ۲۰۱۱) رابطه مثبت معنادار داشته است. البته، در برخی پژوهش‌ها نیز این رابطه معنادار نبوده است (تشکر، ۱۳۷۷؛ برانباغ^۸ و همکاران، ۲۰۰۷). در واقع، کمال‌گرایی خودمدار، با انگیزش و یادگیری رابطه مثبت دارد و می‌تواند عملکرد و نمره‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در مدرسه پیش‌بینی کند و با ویژگی‌هایی نظیر تلاش و رقابت برای پیشرفت و همچنین عزت نفس نیز مرتبط است (هویت و فلت، ۲۰۰۷؛ رندلس^۹ و همکاران، ۲۰۱۰).

یکی دیگر از متغیرهایی که رابطه تنگاتنگی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، انگیزش پیشرفت است. سازه انگیزش پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد (گوآی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۱؛ توکلی، ۱۳۷۳). پژوهشگران انگیزش پیشرفت را تمایل به

1. Hewitt & Flett
2. Chang
3. Benson
4. Kyeon
5. Verner & Gaudreau
6. Sevlever & Rice
7. Blankstein
8. Brumbaugh
9. Randles
10. Guay



تلاش فرد برای کسب موفقیت یا احساس خوشایند مشروط به موفق شدن در انجام دادن وظایف تعریف می‌کنند (آچاریا و جوشی^۱، ۲۰۰۹). به عبارتی دیگر، انگیزش پیشرفت تمایل به انجام دادن کار به بهترین وجه در نظر خود و دیگران است (هرمنس^۲، ۱۹۷۰، به نقل از سایوته، ۱۳۸۹) که با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار دارد. روان‌شناسان عقیده دارند که انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی، با عواملی نظیر اعتماد به نفس، تمرکز حواس، سخت‌کوشی و پشتکار در انجام دادن تکالیف دشوار، تمایل به ادامه مطالعه در ساعات پس از اتمام کلاس و انتخاب تکالیف نیازمند به تلاش بیشتر مرتبط است (رادل^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع، از طریق انگیزش، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به اهداف و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند. رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پرنرژی، هدفمند، جهت‌دار و باثبات است. چنین دانش‌آموزانی خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط، بسیار تلاش می‌کنند (امرای و همکاران، ۲۰۱۱).

مروری بر نتایج پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که برخی عوامل مربوط به ویژگی‌های روانی دانش‌آموزان از جمله اضطراب امتحان (محمود و همکاران، ۲۰۱۰؛ ونکاتش و کریمی، ۲۰۱۰؛ گارسس و همکاران، ۲۰۱۰؛ رضازاده و همکاران، ۲۰۰۹)، کمال‌گرایی (کیون و همکاران، ۲۰۱۰؛ ورنر و گوادر، ۲۰۱۰؛ سولور و رایس، ۲۰۱۰) و انگیزش پیشرفت (روح افزا و همکاران، ۲۰۱۰؛ باکر^۴ و همکاران، ۲۰۱۰؛ دریکلا^۵ و همکاران، ۲۰۱۰؛ توکلی، ۱۳۷۳) با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند و هر کدام به نوبه خود می‌توانند یکی از عوامل پیش‌بینی کننده برای موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند. در زمینه نقش تفاوت‌های جنسیتی نیز برخی مطالعات سطح انگیزش پیشرفت دختران را بالاتر از پسران برآورد کرده‌اند (دریکلا و همکاران، ۲۰۱۰).

با توجه به نقش عوامل روانی یاد شده و تأثیر آن‌ها در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، و

1. Acharya & Joshi
2. Hermans
3. Radel
4. Bakar
5. Deryakulu

نبود پژوهشی کاملاً مشابه در ایران، پژوهش حاضر با هدف بررسی و شناسایی رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی (با مؤلفه‌های خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) و انگیزش پیشرفت (با مؤلفه‌های سخت‌کوشی، اعتمادبه‌نفس، پشتکار و آینده‌نگری) با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان انجام شد. در این پژوهش سه فرضیه اساسی بررسی شد. این فرضیه‌ها عبارت بودند از: ۱- بین اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؛ ۲- بین مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت (سخت‌کوشی، اعتماد به نفس، پشتکار و آینده‌نگری) با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و ۳- بین کمال‌گرایی (خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

روش

روش پژوهش حاضر با توجه به هدف و ماهیت آن از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان‌های دولتی عادی روزانه تشکیل می‌داد که در سال ۸۹-۱۳۸۸ در شهر آمل مشغول به تحصیل بودند. جامعه آماری متشکل از ۷۳۳ نفر بود که با استفاده از جدول مورگان، تعداد ۲۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از بین ۹ دبیرستان دخترانه دولتی عادی روزانه شهرستان آمل، به صورت تصادفی ۵ مدرسه در مقطع سال سوم دبیرستان انتخاب شد و سپس از هر مدرسه به صورت تصادفی دو کلاس و از هر کلاس به تصادف، تعداد ۲۵ دانش‌آموز انتخاب شد. همه شرکت‌کنندگان به تمام پرسشنامه‌ها به‌طور کامل پاسخ دادند. به هنگام جمع‌آوری داده‌ها از نمونه‌ها، نخست به دانش‌آموزان هدف از اجرای پژوهش گفته شد و از شرکت‌کنندگان خواسته شد که کلیه ماده‌های آزمون را با دقت بخوانند و مناسب‌ترین گزینه را انتخاب کنند. همچنین از معدل دانش‌آموزان برای سنجش میزان پیشرفت تحصیلی استفاده شد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان نیز با استفاده از پرسشنامه جمعیت‌شناختی کسب شد. برای تحلیل داده‌ها، شاخص‌ها و روش‌های آماری توصیفی و استنباطی همچون ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به کار گرفته شد. شایان ذکر است به منظور بررسی و کنترل داده‌های پرت از آزمون باکس پلات استفاده شد و مشخص شد که داده پرت وجود ندارد.



ابزار پژوهش

پرسشنامه اضطراب امتحان^۱: ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) پرسشنامه اضطراب امتحان را ساخته‌اند. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۵ ماده است که به صورت طیف لیکرتی چهار درجه‌ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، و اغلب اوقات) تنظیم شده و سطح اضطراب امتحان را در افراد می‌سنجد. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر نمره ۷۵ است. در پژوهش ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با روش‌های بازآزمایی (بعد از چهار هفته)، همسانی درونی و تنصیف، به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۹۴ و ۰/۸۹ گزارش شده است. برای سنجش روایی این آزمون نیز ضرایب همبستگی پرسشنامه اضطراب امتحان با مقیاس اضطراب عمومی و مقیاس عزت نفس کوپراسمیت به ترتیب، ۰/۶۷ و ۰/۵۷ گزارش شده است که مؤید اعتبار مناسب پرسشنامه اضطراب امتحان است. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس اضطراب امتحان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ به دست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی: بشارت (۱۳۸۶) مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی را ساخته است. این مقیاس ۳۰ ماده دارد که سه بعد خودمدار، دیگرمدار، و جامعه‌مدار کمال‌گرایی را در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم، ۲=مخالفم، ۳=نمی‌دانم، ۴=موافقم، ۵=کاملاً موافقم) می‌سنجد. بشارت (۱۳۸۶) برای سنجش پایایی مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی، ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها را در دو نوبت و با فاصله چهار هفته، برای کمال‌گرایی خودمدار، ۰/۸۵، کمال‌گرایی دیگرمدار، ۰/۷۹ و کمال‌گرایی جامعه‌مدار، ۰/۸۴ گزارش کرده است. همچنین برای ارزیابی پایایی مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی درباره نمره‌های آزمودنی‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که برای هر یک از زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی برای ابعاد خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار کمال‌گرایی به ترتیب برابر با ۰/۶۳، ۰/۶۲ و ۰/۶۸ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۲: هرمنس (۱۹۷۰) این پرسشنامه را بر مبنای دانش

1. Test Anxiety Questionnaire (TAI)
2. Achievement Motivation Test (AMT)

نظری و تجربی درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به موضوع ساخته است. ابتدا او ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه و در نهایت ۲۹ سؤال را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب کرد (به نقل از کدیور و همکاران، ۱۳۸۹). اکبری (۱۳۸۶) روایی آزمون انگیزش پیشرفت را بررسی کرد. تحلیل عاملی یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه هرمنس از چهار عامل کلی یعنی اعتمادبه‌نفس، سخت‌کوشی، پشتکار و آینده‌نگری تشکیل شده است که در مجموع این چهار عامل $40/27$ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کنند. او پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی برابر با $0/74$ به دست آورد و ضریب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌های این پرسشنامه شامل اعتمادبه‌نفس $0/72$ ، پشتکار $0/65$ ، آینده‌نگری $0/60$ و سخت‌کوشی $0/57$ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، پایایی زیرمقیاس‌های انگیزش پیشرفت با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سخت‌کوشی، اعتمادبه‌نفس، پشتکار و آینده‌نگری به ترتیب برابر با $0/62/58$ ، $0/53$ و $0/54$ به دست آمد. همچنین برای بررسی پیشرفت تحصیلی، از معدل نیمسال اول تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی (۸۹-۱۳۸۸) استفاده شد.

یافته‌ها

ضرایب همبستگی بین اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در جدول ۱ ارائه شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۱: ضرایب همبستگی بین اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. پیشرفت تحصیلی	۱								
۲. اضطراب امتحان	-.۳۲۵**	۱							
۳. کمال‌گرایی خودمدار	۰/۱۰۶	۰/۳۰۷**	۱						
۴. کمال‌گرایی دیگرمدار	۰/۱۱۰	۰/۱۰۷	۰/۳۸۷**	۱					
۵. کمال‌گرایی جامعه‌مدار	-۰/۰۰۴	۰/۳۴۱**	۰/۳۵۵**	۰/۲۹۹**	۱				
۶. سبخت‌گوشی	۰/۳۸۰**	-۰/۳۸۷**	۰/۰۴۲	۰/۲۱۸**	-۰/۲۶۸**	۱			
۷. اعتماد به نفس	۰/۳۸۰**	-۰/۳۱۳**	۰/۰۵۲	۰/۰۹۴	-۰/۰۰۲	۰/۳۰۵**	۱		
۸. پیشکار	۰/۲۲۹**	-۰/۱۴۷*	۰/۰۱۵	۰/۱۰۱	-۰/۰۴۳	۰/۱۵۳*	۰/۲۰۸**	۱	
۹. آینده‌نگری	۰/۳۰۶**	-۰/۱۹۷**	۰/۰۵۱	۰/۲۸۷**	-۰/۱۴۸*	۰/۴۸۹**	۰/۲۷۰**	۰/۱۵۴*	۱

* p<۰/۰۵ ** p<۰/۰۱

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که بین اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معنادار وجود دارد ($r = -0/32$, $p < 0/01$). بنابراین، فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین بین زیرمقیاس‌های سخت‌کوشی ($r = 0/38$)، اعتماد به نفس ($r = 0/38$)، پشتکار ($r = 0/22$) و آینده‌نگری ($r = 0/30$) نیز با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری مشاهده شد ($p < 0/01$). بنابراین، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌شود. از سوی دیگر، بین کمال‌گرایی خودمدار ($r = 0/10$)، دیگرمدار ($r = 0/11$) و جامعه‌مدار ($r = -0/04$) با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری یافت نشد ($p > 0/05$) بنابراین، فرضیه سوم مبنی بر وجود رابطه بین مؤلفه‌های کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی تأیید نشد. به منظور بررسی اینکه از بین متغیرهای اضطراب اجتماعی، سخت‌کوشی، اعتماد به نفس و پشتکار کدام یک نقش مهم و معناداری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند از رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج در جدول ۲ و ۳ ارائه شده است. ابتدا پیش فرض‌های رگرسیون تجزیه و تحلیل شد. با توجه به نمودار زیر فرض نرمال بودن تأیید شد.



به منظور بررسی پیش فرض استقلال خطاها از آماره دوربین و اتسون استفاده شد که برابر با $1/82$ بود و بیان‌کننده تأیید این پیش فرض و استقلال خطاها است. همچنین آشکار شد خطی بودن رابطه متغیرها با توجه به معناداری میزان F در جدول ۲ برقرار است.



جدول ۲: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام و تحلیل واریانس پیشرفت تحصیلی از روی اضطراب امتحان و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت

مدل	منابع تغییر	SS	Df	MS	F	sig
۱	رگرسیون	۱۴۴/۰۹۹	۱	۱۴۴/۰۹۹	۴۱/۹۲۰	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۸۵۲/۴۹۰	۲۴۸	۳/۴۳۷		
	کل	۹۹۶/۵۱۹	۲۴۹			
۲	رگرسیون	۲۲۰/۴۸۵	۲	۱۱۰/۲۴۳	۳۵/۰۸۵	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۷۷۶/۱۰۳	۲۴۷	۳/۱۴۲		
	کل	۹۹۶/۵۱۹	۲۴۹			
۳	رگرسیون	۲۳۸/۴۷۹	۳	۷۹/۴۹۳	۲۵/۷۹۵	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۷۵۸/۱۰۹	۲۴۶	۳/۰۸۲		
	کل	۹۹۶/۵۱۹	۲۴۹			
۴	رگرسیون	۲۵۲/۵۶۷	۴	۶۳/۱۴۲	۲۰/۷۹۲	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۷۴۴/۰۲۱	۲۴۵	۳/۰۳۷		
	کل	۹۹۶/۵۱۹	۲۴۹			

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام پیشرفت تحصیلی از روی اضطراب امتحان و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت

گام	متغیرها	B	β	R	R ²	خطای استاندارد برآورد
اول	سخت‌کوشی	۰/۲۳۶	۰/۳۸۰	۰/۳۸	۰/۱۴	۱/۸۵
دوم	سخت‌کوشی	۰/۱۸۱	۰/۲۹۲	۰/۴۷	۰/۲۲	۱/۷۷
	اعتماد به نفس	۰/۱۵۲	۰/۲۹۱			
سوم	سخت‌کوشی	۰/۱۴۳	۰/۲۷۹	۰/۴۹	۰/۲۴	۱/۷۵
	اعتماد به نفس	۰/۱۴۰	۰/۲۶۸			
چهارم	اضطراب امتحان	-۰/۰۱۷	-۰/۱۴۹			
	سخت‌کوشی	۰/۱۴۵	۰/۲۳۴	۰/۵۰	۰/۲۵	۱/۷۴
	اعتماد به نفس	۰/۱۲۵	۰/۲۳۹			
	اضطراب امتحان	-۰/۰۱۶	-۰/۰۱۴۱			
	پشتکار	۰/۱۵۳	۰/۱۲۲			

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود از بین مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان به ترتیب مؤلفه‌های سخت‌کوشی، اعتماد به نفس، اضطراب امتحان و پشتکار نقش مهم و معناداری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند. به‌طوری که مؤلفه سخت‌کوشی به تنهایی ۱۴ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. با اضافه شدن مؤلفه‌های اعتماد به نفس، اضطراب امتحان و پشتکار این چهار مؤلفه مجموعاً ۲۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی، رابطه منفی معناداری وجود دارد. بدین ترتیب اولین فرضیه تأیید شد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های انجام شده پیشین (محمود و اقبال، ۲۰۱۰؛ ونکاتش و همکاران، ۲۰۱۰؛ گارسس و همکاران، ۲۰۱۰؛ رضازاده و توکلی، ۲۰۰۹) همخوانی داشته است. برای این یافته پژوهش دو تبیین نظری وجود دارد. نخست آن‌که بر پایه نظریه ساراسون، اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی ذهنی است که با تردید درباره توانایی‌های خود و ارزیابی شناختی منفی همراه است که به حواس‌پرتی و افت عملکرد تحصیلی در دانش‌آموز منجر می‌شود (ساراسون، ۱۹۷۵، به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵). دومین تبیین بر پایه نظریه زیدنر^۱ (۱۹۹۸) استوار است که به سطوح اضطراب امتحان و تأثیر آن در عملکرد دانش‌آموزان اشاره دارد. سطح بالای اضطراب امتحان با افکار نامرتبط با تکلیف، نگرانی، افکار منفی و خودکم‌انگاری در خلال فعالیت‌های استرس‌زا مرتبط است و بالطبع این عوامل به ایجاد تداخل در عملکرد فرد و پایین آمدن بازده عملکرد او منجر می‌شود. در واقع اضطراب امتحان در سطح بالا سبب می‌شود که فرد همواره به عواقب و پیامدهای پس از امتحان فکر کند و در نتیجه سر نخ مطالب علمی در حافظه دانش‌آموزان پنهان شود. فرد دچار اضطراب امتحان، مواد درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب او مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان

1. Zeidner



به یاد آورد. به هر حال، تأثیر نتایج امتحانات در جنبه‌های مختلف زندگی و افزایش انتظارات و فشارهای والدین و سیستم‌های آموزشی در خصوص عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز موجب افزایش اضطراب امتحان آن‌ها می‌شود و می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر معکوس داشته باشد.

مؤلفه‌های شناختی نیز همراه با مؤلفه‌های هیجانی - عاطفی در بروز اضطراب امتحان مؤثر هستند. علاوه بر احساس نگرانی از امتحان دادن و هیجانات منتج از این احساس، تفکرات شناختی ناشی از این هیجانات نیز در بروز و میزان اضطراب امتحان تأثیر گذار هستند. به طوری که تفکرات مداخله‌ای و میزان اعتماد به نفس، از جمله مهم‌ترین عوامل شناختی تأثیرگذار محسوب می‌شوند. تفکرات مداخله‌گر موجب آشفتگی ذهنی و توقف بهره‌گیری شناختی در حین امتحان می‌شود (مانند «تفکرات دیگری ذهن مرا پر کرده است که مرا آشفته می‌کند»). برخلاف نگرانی، که احتمال شکست را از قبل پیش‌بینی می‌کند، مداخلات فکری در حین امتحان با عملکرد دانش‌آموز مداخله می‌کند. علاوه بر آن، فقدان اعتماد به نفس و عزت نفس پایین نیز موجب می‌شود تا دانش‌آموز در حین امتحان دچار مشکل شود (استوبر و همکاران، ۲۰۰۹).

در نتایج پژوهش حاضر، رابطه مثبت معناداری بین مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به دست آمد. بنابراین، فرضیه دوم تأیید شد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های قبلی (توکلی، ۱۳۷۳؛ فهمیده توکلی، ۱۳۷۳؛ دریکلا و همکاران، ۲۰۱۰؛ و امرایی و همکاران، ۲۰۱۱)، همسو و هماهنگ است که وجود رابطه مثبت معناداری را بین انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان نشان داده‌اند. از نظر عابدی (۲۰۰۸)، به نقل از امرایی و همکاران (۲۰۱۱)، انگیزش پیشرفت تحصیلی، یا انگیزش درونی، یک نوع وضعیت روان‌شناختی است که از طریق خودمختاری افراد کسب می‌شود. به همین دلیل، ویژگی‌های شخصیتی، خانوادگی، و عوامل اجتماعی و مدرسه‌ای و حتی خودکارآمدی و عزت نفس نیز به این سازه مرتبط هستند. یادگیرندگان با انگیزش پیشرفت بالاتر، تکالیف و وظایف تحصیلی خود را ارزشمند تلقی می‌کنند و به همین دلیل بیشتر توجه و دقت کرده و با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی به امور تحصیلی خود اقدام می‌کنند، که این امر خود به پیشرفت تحصیلی بیشتری منجر می‌شود.

بر اساس نتایج این پژوهش، از بین متغیرهای اضطراب امتحان و زیرمقیاس‌های انگیزش پیشرفت به ترتیب سخت‌کوشی، اعتمادبه‌نفس، اضطراب امتحان (به صورت منفی) و پشتکار نقش مهم و معناداری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند. بر طبق نظریه هرمنس (۱۹۷۰، به نقل از سایوته، ۱۳۸۹) انگیزش پیشرفت، تمایل به انجام دادن کار به بهترین وجه در نظر خود و دیگران است. از این رو، افراد دارای سطح انگیزش پیشرفت بالا نسبت به افرادی که انگیزش پیشرفت سطح پایین‌تری دارند، خود را توان‌تر تصور می‌کنند و دارای ویژگی‌های روانی نظیر سخت‌کوشی، اعتمادبه‌نفس و پشتکار هستند. آن‌ها در انجام دادن تکالیف پرتلاش و سخت‌کوش هستند، به استعدادها و توانایی‌های خود اعتماد دارند و در طی مدارج علمی از خود پشتکار بیشتری نشان می‌دهند. بنابراین، می‌توان این طور استنباط کرد که دانش‌آموزانی که سطح انگیزش پیشرفت و یادگیری بالایی دارند، در مقایسه با سایر دانش‌آموزان همواره نمره‌های بالاتری را کسب می‌کنند و در انجام دادن تکالیف درسی دقت و توجه بیشتری دارند.

بر اساس نتایج یافته‌ها، رابطه بین کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، از لحاظ آماری معنادار نبود. لذا فرضیه سوم پژوهش تأیید نشد. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌ها همسو بود (تشکر، ۱۳۷۷؛ برانباغ و همکاران، ۲۰۰۷؛ وینر و کارتون، ۲۰۱۲؛ برومباخ و همکاران، ۲۰۰۸) و با نتایج برخی از پژوهش‌ها ناهمسو بود (کیون و همکاران، ۲۰۱۰؛ ورنر و همکاران، ۲۰۱۰؛ سولور و رایس، ۲۰۱۰). در این خصوص، باید به نقش و تأثیر عوامل خانوادگی، آموزشی و جنسیت توجه شود که همچون متغیرهای میانجی یا تعدیل‌کننده در روابط بین این دو متغیر عمل می‌کنند. معنادار نبودن رابطه بین این دو متغیر در پژوهش حاضر را می‌توان به پیچیدگی عوامل تأثیرگذار در این متغیرها، خودگزارشی بودن مقیاس‌ها و عوامل فرهنگی و عقیدتی نیز دانست. از طرفی دیگر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش به وسیله معدل سنجیده شد، اما در نظر گرفتن معدل نمرات به عنوان تنها شاخص تعیین عملکرد تحصیلی، ملاک مناسب و کاملی نیست.

از آنجا که بین کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار با اضطراب امتحان رابطه معنادار مثبتی به دست آمد. می‌توان گفت افراد کمال‌گرا در سطح بالا تمایل دارند خود را با استانداردهای بسیار بالای تحصیلی مقایسه کنند، به این دلیل، در رابطه با عملکرد تحصیلی، اشتباهات خود



را به‌طور شدیدی منفی ارزیابی کرده و تمایل به خود انتقادی زیادی دارند. آن‌ها به‌شدت از شکست می‌ترسند، خود را با معیارهای بسیار سخت و بالا سنجیده و بین عملکرد و انتظارات از خود احساس ناهمخوانی می‌کنند (استوبر و رامبو، ۲۰۰۷). افراد کمال‌گرا دارای معیارهای بسیار بالا برای عملکرد، گرایش به قانون همه یا هیچ، و انتظار رسیدن به نتایج بی‌نقص و کامل هستند که دستیابی به آن دور از انتظار است و موجب اضطراب می‌شود. اگر این‌گونه افراد به ایده‌آل‌های خود ساخته و دشوار خود نرسند، دچار اضطراب شده و احساس تقصیر می‌کنند و خود را سرزنش می‌کنند. در صورتی که این افراد تحت شرایط دشواری پرورش یافته باشند، احساس می‌کنند که این عوامل نباید از رسیدن به مقاصد آن‌ها جلوگیری کند، زیرا تصور می‌کنند باید آن‌قدر قوی باشند که بتوانند تمام سختی‌ها را تحمل کنند، بدون اینکه احساساتی همچون ترس و تسلیم و عناد را از خود ظاهر کنند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۱). برومباخ و همکاران (۲۰۰۸)، نبود ارتباط بین عملکرد تحصیلی و کمال‌گرایی را این‌گونه توجیح کرده‌اند که وجود باورهای مذهبی و پیوندهای خویشاوندی میان شرکت‌کنندگان نیز می‌تواند رفتارهای کمال‌گرایانه را تحت تأثیر قرار دهد. از طرفی دیگر، کمال‌گرایان توجه زیادی بر «خود» می‌کنند. افرادی که توجه بر خود شدیدی دارند اضطراب امتحان بالایی نیز دارند و کمتر قادر هستند بر روی وظایف و تکالیف تحصیلی خود تمرکز کنند، از این رو، عملکرد تحصیلی آن‌ها ضعیف‌تر می‌شود. دانش‌آموزانی که اضطراب امتحان و کمال‌گرایی بالایی دارند و تمرکز آن‌ها بر خود نیز زیاد است، به‌دلیل اینکه نوعی ناهمخوانی بین رفتار موجود و رفتار مورد دلخواه خود می‌بینند، بیشتر احساس اضطراب می‌کنند (وینز و کارتون، ۲۰۱۲).

پژوهشگران برای اجرای پژوهش حاضر با مسائل و تنگناهایی مواجه بوده‌اند که در ادامه به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود: از آنجا که این پژوهش در میان دانش‌آموزان دختر انجام شده است و نمی‌توان دو جنس را از نظر تأثیر ویژگی‌های شخصیتی نظیر اضطراب یا انگیزش یکسان در نظر گرفت، تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان پسر مناسب نیست. علاوه بر آن، در این پژوهش دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان به عنوان نمونه آماری برگزیده شده‌اند. بنابراین، نمونه پژوهش کلیه پایه‌های تحصیلی را در برنگرفته است. از طرف دیگر،

روش این پژوهش از نوع همبستگی و به صورت خود گزارشی بوده است، به این دلیل، روابط علت و معلولی متغیرها بررسی نشده است. همچنین متغیرهای دیگری نیز در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نقش دارند که در پژوهش حاضر به آن‌ها توجه نشده است.

پژوهشگران با استناد به نتایج حاصل از پژوهش، پیشنهاد می‌کنند که پژوهشی مشابه در سایر گروه‌های سنی و پایه‌های تحصیلی نیز انجام شود. پژوهشی مشابه در میان دانش‌آموزان پسر انجام شود و با نتایج حاضر مقایسه و تحلیل شود. با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی، می‌تواند تحت تأثیر متغیرهای دیگر از جمله خودپنداره، احساس تنهایی، خودکارآمدی، عزت نفس و سایر عوامل دیگر و همچنین عواملی از جمله فرهنگ باشد لذا پیشنهاد می‌شود این پژوهش با در نظر گرفتن سایر متغیرها و همچنین در سایر شهرهای دیگر نیز انجام شود.





منابع

- ابوالقاسمی، ع؛ اسدی مقدم، ع؛ نجاریان، ب و شکرکن، ح. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. ۳ و ۴: ۶۱-۷۴.
- اکبری، ب. (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*. ۶: ۷۳-۹۶.
- بشارت، م. (۱۳۸۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران. *مجله پژوهش‌های روان‌شناختی*. ۱ و ۲: ۴۹-۶۷.
- تشکر، ب. (۱۳۷۷). بررسی رابطه نگرش‌های فرزند‌پروری، الگوی شخصیتی A کمال‌گرایی و جزم‌گرایی والدین با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان آباءه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- توکلی، ع. (۱۳۷۳). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت با اسنادهای علی و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی.
- سابوته، ا. (۱۳۸۹). رابطه خودپنداره تحصیلی و انگیزش پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه منطقه ۱۸ تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سمنان.
- سپهریان، ف و رضایی، ز. (۱۳۸۹). میزان شیوع اضطراب امتحان و تأثیر مقابله درمانگری بر کاهش میزان آن و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. ۲۵: ۸۰-۶۵.
- شولتز، د و شولتز، س. (۱۳۸۱). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه سید یحیی محمدی. تهران: هما.
- فهمیده توکلی، ا. (۱۳۷۳). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت، اسناد علی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- کدیور، پ، جوادی، م ج و ساجدیان، ف. (۱۳۸۹). رابطه سبک تفکر و خود تنظیمی با انگیزش پیشرفت. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۲(۶): ۳۰-۴۳.

- Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1): 72-79.
- Amrai, K., Elahimotlagh, S., Azizi, Z. H., & Pahon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students, *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 15: 399-402.
- Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., Luan, W. S., & Ayub, A. F. M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 2: 4906-4910.
- Benson, E. (2003). The many faces of perfectionism. *Monitor on Psychology*, 34(10): 18-20.
- Birjandi, P., & Alemi, M. (2010). The impact of test anxiety on test performance among Iranian EFL learners. *Journal of Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1(4): 44-58.
- Blankstein, K. R., Lumley, C. H., & Crawford, A. (2007). Perfectionism, hopelessness, and suicide ideation: Revisions to diathesis-stress and specific vulnerability models. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 25: 279-319.
- Brumbaugh, J., Lepsik, R., & Olinger, C. (2008). The Relationship between GPA and perfectionism. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 6. Retrieved on: <http://www.kon.org/urc/urc-research-journal6.html>
- Cassady, J.C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Journal of Learning and Instruction*, 14: 569-592.
- Chang, E. D., Sanna, L. J., Chang, R., & Bodem, M. R. (2008). A preliminary look at loneliness as a moderator of the link between perfectionism and depressive and anxious symptoms in college students: Does being lonely make perfectionist strivings more distressing? *Journal of Behavior Research and Therapy*, 46: 877-886.
- Chang, E. C., Watkins, A. F., & Banks, K. H. (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college students. *Journal of Counseling Psychology*, 51: 93-102.
- Deryakulu, D., Buyukozturk, S., & Ozçınar, H. (2010). Predictors of academic achievement of student ICT teachers with different learning styles. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 2(3): 145-151.
- Ergene, T. (2003). Effective intervention of test anxiety reduction. *Journal of School Psychology*, 24: 313-328.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of perfectionism. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 14(5): 449-468.
- Goldfried, M. R., Linehan, M. M., & Smith, J. L. (2012). Reduction of test anxiety through cognitive restructuring. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1): 32-39.



- Guay, F., Ratelle, C.F., Roy, A., & Litalien, D. (2011). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20: 644-653.
- Gurses, A., Kaya, O., Dogar, Ç., Gunes, K., & Yolcu, H. H. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 9: 1005-1008.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2007). When does conscientiousness become perfectionism?. *Journal of Current Psychiatry*, 6(7): 49-60.
- Kyeon, Y., Cho, S., Hwang, H., & Lee, KU. (2010). The effects of perfectionism on academic achievement in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 22(3): 205-214.
- Larson, H. A., Yoder, A., Johnson, C., Ramahi, M. E., Sung, j., & Washburn, F. (2010). Test anxiety and relaxation training in third-grade students. *Journal of Eastern Education*, 39(1): 13 - 22.
- Mahmood, A., & Iqbal, S. (2010). Difference of student anxiety level towards English as a foreign language subject and their academic achievement. *International Journal of Academic Research*, 2(6): 199-203.
- Pishghadam, R., & Akhondpoor, F. (2011). Learner Perfectionism and its role in foreign language learning success, academic achievement, and learner anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2): 432-440.
- Rice, K. G., & mirzadeh, s. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment, *Journal of counseling psychology*, 47: 238 -250.
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 577-587.
- Randles, D., Flett, G. L., Nash, K. A., McGregor, I. D., & Hewitt, P. L. (2010). Dimensions of perfectionism, behavioral inhibition, and rumination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 49: 83-87.
- Rezazadeh, M., & Tavakoli, M. (2009). Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study: A case of Iranian EFL university students. *Journal of English Language Teaching*, 2(4): 68-74.
- Roohafza, H., Afshar, H., Sadeghi, M., Soleymani, B., Saadaty, A., Matinpour, M., & Asadollahi, G. (2010). The Relationship between perfectionism and academic achievement, depression and anxiety. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 4: 31-36.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4): 929-938.
- Sevlever, M., & Rice, K. (2010). Perfectionism, depression, anxiety and academic performance in premedical students. *Canadian Medical Education Journal*, 1(2): 96-104.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: a cognitive-behavioral analysis. *Journal of Behavioral Research and Therapy*, 40: 773-791.
- Stoeber, J., Feast, A. A., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*, 47: 423-428.

- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Journal of Personality and Individual Differences*. 42: 1379-1389.
- Venkatesh, K. G., & Karimi, A. (2010). Mathematics anxiety, mathematics performance and overall academic performance in high school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 36(1): 147-150.
- Verner, F. J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Journal of Personality and Individual Differences*. 49: 181-186.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press.
- Zeidner, M. (2007). Coping with test situation: Resources, strategies and adaptation outcomes. *Journal of Anxiety, Stress and Coping*. 17: 23-28.
- Weiner, B.A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*. 52: 632-636.

