



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال یازدهم - شماره ۴۴ - زمستان ۱۳۹۷

ص. ۷۷-۵۵

نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب امتحان

سمیه حسن‌نیا^۱

راضیه شیخ‌الاسلامی^۲

مهین پردال^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۷/۱۶

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۰۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی ابعاد کمال‌گرایی با اضطراب امتحان از طریق واسطه‌گری جهت‌گیری هدف انجام شد. برای انجام این تحقیق ۳۲۰ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شیراز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه شامل پرسشنامه کمال‌گرایی هیل و همکاران (۲۰۰۴)، مقیاس اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۴) و مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS)، استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مسیر انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد. در این پژوهش مسیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت با بعد تفکر نامربوط اضطراب امتحان به صورت منفی، معنادار بود و مسیر مستقیم کمال‌گرایی منفی به همه ابعاد اضطراب امتحان (تنش و نگرانی، تفکر نامربوط و علایم جسمانی) به صورت مثبت معنادار بود. همچنین مسیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت به جهت‌گیری هدف تبحری و عملکردی به صورت مثبت، معنادار بود اما کمال‌گرایی منفی هیچ کدام از دو بعد جهت‌گیری هدف تبحری و عملکردی را پیش‌بینی ننمود. جهت‌گیری هدف تبحری همه ابعاد اضطراب امتحان (تنش و نگرانی، تفکر نامربوط و علایم جسمانی) را به صورت منفی پیش‌بینی نمود. جهت‌گیری هدف عملکردی هیچ کدام از ابعاد اضطراب امتحان را پیش‌بینی ننمود. کمال‌گرایی مثبت به صورت غیر مستقیم و از طریق جهت‌گیری هدف تبحری با همه ابعاد اضطراب امتحان (تنش و نگرانی، تفکر نامربوط و علایم جسمانی) ارتباط داشت. بنابراین افراد با کمال‌گرایی مثبت به جهت انتخاب اهداف تبحری، در موقعیت‌های تنش‌زا مانند موقعیت امتحان، اضطراب کمتری را تجربه می‌نمایند.

واژگان کلیدی: کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی، جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان

۱ - دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز، نویسنده مسئول: sm.hassannia66@gmail.com

۲ - دانشیار بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

۳ - دبیر آموزش و پرورش شهر شیراز

۴- این مقاله از پژوهش مستقل مستخرج شده است

The mediating role of goal orientation on the causal relationship between dimensions of perfectionism and test anxiety

Somayeh Hassan Nia
Razieh Sheikholeslami
Mahin Pordal

Data of receipt: 2017.10.08
Data of acceptance: 2018.09.28

Abstract

This study aimed to investigate the causal relationship dimensions of perfectionism and test anxiety of goal orientation was through mediation. For this purpose, 320 students were selected from Shiraz high schools using multi-stage random sampling. three authentic questionnaires were used to collect data. These questionnaires included Perfectionism Inventory Hill et al (2004), Sarason Test Anxiety scale (1984) and Scale of achievement goals. Path analysis using structural equation modeling was implemented for data analysis. Findings showed that the model had a good fitness with the research's data. In this study, direct path positive perfectionism with dimension of thinking irrelevant was significant negatively. The direct path negative perfectionism to test anxiety (Stress and anxiety, and somatic symptoms and thinking irrelevant) was significant. And direct path positive perfectionism with mastery and performance goal orientation was significant. But the direct path negative perfectionism to mastery and performance goal orientation was not significant. Mastery goal orientation all aspects of test anxiety (Stress and anxiety, and somatic symptoms and thinking irrelevant) negatively predicted. But performance goal orientation did not predict any of the dimensions of test anxiety. positive perfectionism, indirectly, through mastery goal orientation with all aspects of test anxiety (Stress and anxiety, and somatic symptoms and thinking irrelevant) was significant. People with positive perfectionism to choose mastery goals, in stressful situations, such as test anxiety experience less anxiety.

Keywords: Positive perfectionism, negative perfectionism, goal orientation, Test Anxiety

مقدمه

از جمله نگرانی‌های هر نظام آموزشی، اضطراب امتحان^۱ است. در حوزه آموزش و پرورش سطح بالایی از اضطراب، توسط دانش‌آموزان، در ایام امتحانات تجربه می‌شود (ویتاساری، وهب، هراون و سینادوری^۲، ۲۰۱۰) و تکالیف مربوط به این ایام از پر استرس‌ترین وقایع زندگی نوجوانان به حساب می‌آید (ماری، مارسلین، فرانکلین و شیبا^۳، ۲۰۱۴). اضطراب یک حالت ناخوشایند و مبهم است که به هنگام پیشبینی بروز خطری نامعلوم، احساس میشود (سادوک و سادوک^۴، ۲۰۰۷). هنگامی که اضطراب ایجاد میشود، سامانه‌ی شناختی را با خود همسو میکند و افکار و قضاوت‌های مطابق با اضطراب برانگیخته میشود (ساین و ها^۵، ۲۰۱۳). هر فرد از ارزیابیها و قضاوت‌هایی درباره‌ی کنترل‌پذیری، میزان خطر، مفید بودن، مدت تداوم و توان مقابله‌ی خود با اضطراب برخوردار است. وقتی این ارزیابیها منفی باشند و قضاوت فرد درباره‌ی کنترل‌پذیری یا توان مقابله‌ی خود کم باشد، منجر به ایجاد اضطراب و نگرانی میشود (مایرز و ولز^۶، ۲۰۰۵). اضطراب امتحان، اصطلاحی کلی است برای توصیف حالتی که شخص را درباره‌ی تواناییهایش دچار شک و تردید میکند و نتیجه آن کاستن از توان مقابله فرد با موقعیتهایی مانند موقعیت امتحان است؛ موقعیتهایی که فرد را در معرض ارزیابی قرار میدهند و مستلزم حل مسأله هستند (ماری و همکاران^۷، ۲۰۱۴).

اگرچه، در میان دانش‌آموزان، میزانی از اضطراب برای به انجام رساندن و موفقیت در امتحان ضروری است ولی تجربه بیش از حد اضطراب می‌تواند اثر سوئی بر عملکرد فرد داشته باشد (ویتاساری و همکاران^۸، ۲۰۱۰). لاراسون و همکاران (۲۰۱۰) اضطراب امتحان را عامل ایجادکننده‌ی تداخلات شناختی، افت عملکرد تحصیلی و رویگردانی از مدرسه می‌دانند. اضطراب امتحان می‌تواند بر حافظه کاری، توانایی استدلال، اعتماد به نفس، کارآمدی و موفقیت تحصیلی اثرگذار باشد و منجر به حملات هراس، احساس درماندگی و نشانه‌های ناخوشایند جسمانی از جمله افزایش ضربان قلب و ناراحتی معده شود (ماری و همکاران^۹، ۲۰۱۴؛ وینتر و کارتون^۷، ۲۰۱۲). بنابراین شناخت عواملی که ایجادکننده این پدیده هستند، برای نظام آموزشی و سلامت روان دانش‌آموزان، از اهمیت برخوردار است. عوامل متعددی می‌تواند منجر به اضطراب امتحان شود.

گندل و هارا^{۱۰} (۲۰۱۵)، عوامل مربوط به مهارت‌های مطالعه مانند: مطالعه ناکارآمد و ناکافی، مطالعه شب قبل از امتحان، عدم بررسی و تجدید نظر مواد مطالعه و تفکر غیر منطقی در مورد امتحان را از

1- Test anxiety

2- Vitasari, Wahabb, Herawan, & Sinnadurai

3- Mary, Marslin, Franklin, & Sheeba

4- Sadock & Sadock

5- Singh & Jha

6- Myers & wells

7- Weiner & Carton

8- Gendle & Hara

عوامل اثر گذار بر اضطراب امتحان معرفی کرده اند. برخی پژوهش ها نیز ویژگی شخصیتی مانند کمال گرایی ۱ را (افشار و همکاران، ۲۰۱۱؛ شونک^۲، ۲۰۱۲؛ کیانی و خدابخش، ۲۰۱۴؛ حجازی و خلیلی، ۲۰۱۵؛ هاشمی و لطفیان، ۱۳۹۲، استوبر و آیزنک^۳، ۲۰۰۸ و استوبر و ایزمن^۴، ۲۰۰۷) به عنوان عاملی موثر بر اضطراب امتحان، معرفی می نمایند. فروید کمال گرایی را رشد بیش از حد کارکرد فراخود میداند که برای پیشرفت، درخواستهای افراطی از فرد دارد. این فراخود تنبیهگر ممکن است به ترغیب به پیشرفت افراطی، پیامدهای ناگوار مانند ناکامی در پیشرفت، آسیبپذیری در برابر شکست و احتمال وقوع افسردگی، اضطراب امتحان و خودکشی منجر شود (تری شورت، اونز، اسلاد و دیوی^۵، ۲۰۰۷؛ به نقل از قدمی، ۱۳۹۲). طی سال های اخیر، نظریه های متعددی در زمینه ماهیت کمال گرایی ارائه شده است که از آن میان می توان به نظریه هیل و همکاران (۲۰۰۴) اشاره کرد. هیل و همکاران (۲۰۰۴) تعریفی از کمال گرایی ارائه کرده اند که با تعریف کمال گرایی به عنوان سازهای دو بعدی (مثبت و منفی) و تعاریف چندبعدی از کمال گرایی (دیویس^۶، ۲۰۰۹) هماهنگ است. به اعتقاد ایشان، کمال گرایی مشتمل بر ابعاد هشتگانه ذیل است: پریشانی و نگرانی از اشتباه کردن^۷، معیارهای بالا برای دیگران^۸، نیاز به تأیید دیگران^۹، نظم و سازماندهی^{۱۰}، ادراک فشار از سوی والدین^{۱۱}، هدفمندی^{۱۲}، نشخوار فکری^{۱۳}، تلاش برای عالی بودن^{۱۴}. از این ابعاد هشتگانه، چهار بعد تمرکز بر اشتباهات، ادراک فشار از سوی والدین، نیاز به تأیید دیگران و نشخوار فکری ابعادی هستند که کمال گرایی منفی را تشکیل میدهند و چهار بعد تلاش برای عالی بودن، معیارهای بالا برای دیگران، نظم و سازماندهی و هدفمندی، ابعاد کمال گرایی مثبت میباشند. آندورس، بورتز و دوئلینگ^{۱۵} (۲۰۱۴) متاثر از هیل و همکاران (۲۰۰۴)، کمال گرایی را واجد جنبه های مثبت و منفی میدانند. بدین معنا که کمال گرایی مثبت میتواند انگیزه ی پیشرفت را در فرد ایجاد کند و توجه به جزئیات ضروری برای پژوهش های علمی را در او برانگیزد، اما کمال گرایی منفی موجب میشود که افراد به صورت وسواس گونه برای رسیدن به اهداف غیرممکن تلاش کنند. آندورس و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند، هدف کمال گرایی مثبت دستیابی به پیامدهای مثبت مانند عملکرد مطلوب و سازگاری و هدف کمال گرایی منفی اجتناب و فرار از پیامدهای منفی مانند

- 1- Perfectionism
- 2- Schwenke
- 3- Stoeber & Eysenck
- 4- Stoeber & Eismann
- 5- Terry - Short, L. A, Owens, R.G, Slade, P.D., & Dewey. M. E
- 6- Davies
- 7- Concern Over Mistakes
- 8- High Standards for Others
- 9- Need for Approval
- 10- Organization
- 11- Parental Pressure
- 12- Planfulness
- 13- Rumination
- 14- Striving for Excellence
- 15- Andrews, Burns, & Dueling

افسردگی و اضطراب، فقدان عزت نفس و شرم درونی است. از آنجا که کمال‌گرایان منفی، بین خواسته‌های کمال‌گرایانه روان نژندگونه و عملکرد واقعی، تناقض و فاصله‌ای را درک می‌کنند، اعتقاد بر این است که تناقض و فاصله حاصل، تأثیرات نامطلوبی بر اضطراب فرد بر جایی میگذارد (صابونچی و لونده، ۱۹۹۷؛ زاهد بابلان، پوربهرام و رحمانی جوانمرد، ۱۳۹۳). تحقیقات بسیاری از وجود رابطه کمال‌گرایی و اضطراب امتحان حمایت کرده‌اند. افشار و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود که بر روی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس دولتی، خصوصی و استعداد درخشان انجام شد، نشان دادند که کمال‌گرایی مثبت با اضطراب امتحان رابطه منفی و کمال‌گرایی منفی با اضطراب امتحان رابطه مثبت دارد. شونک (۲۰۱۲) نیز بین کمال‌گرایی ناسازگار یا منفی با همه مؤلفه‌های استرس، شکست و ناکارآمدی رابطه معنادار یافت. حجازی و خلیلی (۲۰۱۵) در پژوهش خود دریافتند که کمال‌گرایی نقش مهمی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دارد. همچنین حیدریان و نوروزی (۱۳۹۳) در پژوهش خود رابطه معنادار مثبت بین کمال‌گرایی منفی و اضطراب امتحان را نشان دادند.

عامل دیگری که متناسب با یافته‌های پژوهشی، می‌تواند اضطراب امتحان را پیش‌بینی نماید، جهت‌گیری هدف است (پوت‌واین و دانیلز، ۲۰۱۰؛ ایوم و رایس، ۲۰۱۱؛ لو و همکاران، ۲۰۱۴؛ درتاج، ۱۳۹۲ و عبدی، محمودی و غفاری، ۱۳۹۱). الیوت^۱ (۲۰۱۰) جهت‌گیری هدف را ابزاری می‌داند که شخص، شایستگی خود را بر اساس آن، ارزیابی می‌کند. رایان و پنتریج^۲ (۲۰۱۱) نیز جهت‌گیری‌های هدف را اهدافی می‌دانند که افراد برای دستیابی به پیشرفت و مطلوب بودن، در نظر می‌گیرند. دو هدف اصلی پیشرفت، هدف‌های عملکردی^۳ و هدف‌های تبحری^۴ هستند. هدف‌های عملکردی، فرد را با معیار برتری مواجه می‌سازد. فرد برخوردار از اهداف عملکردی می‌خواهد شایستگی خود را به دیگران نشان دهد و یا به عبارت دیگر ثابت کند (دوک و لگت^۵، ۱۹۸۸). دانش‌آموزان با هدف عملکردی، شایستگی خود را بر اساس ارزیابی هنجاری پرورش می‌دهند و توجه آنها بر روی نشان دادن توانایی خود، در مقایسه با دیگران، متمرکز است. در واقع هدف عملکردی به معنی بهتر عمل کردن از دیگران است (الیوت، ۲۰۱۰، پنتریج^۶، ۲۰۰۰). درحالی که فرد برخوردار از اهداف تبحری، می‌خواهد شایستگی خود را پرورش دهد یا بهبود بخشد. دانش‌آموزان با هدف تبحر‌گرا، بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد و بالابردن صلاحیت‌های خود، تلاش برای انجام فعالیت‌های چالش‌برانگیز و

1- Saboonchi & Lundh
 2- Putwain & Daniels
 3- Eum & Rice
 4- Elliot
 5- Ryan & pintrich
 6- Performance goals
 7- Mastery goal
 8- Dweck & Leggett
 9- Pintrich

تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز دارند (الیوت و مک گریگور و گبل، ۱۹۹۹^۱، کاپلان و ماهر^۲، ۲۰۰۷). هر دو هدف تبحری و عملکردی جنبه گرایشی^۳ و اجتنابی^۴ دارند. در هدف تبحر گرایشی^۵، اهداف فراگیران، یادگیری تا حد امکان، چیره شدن بر چالش ها و یا افزایش سطح شایستگی است. در هدف تبحر اجتنابی^۶، فراگیر به منظور پرهیز از فقدان تسلط یا شکست در یادگیری تا جایی که امکان دارد، فعالیت می کند. مطابق با هدف عملکرد گرایشی^۷، فراگیر می خواهد، توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند و بر اساس هدف عملکرد اجتنابی^۸، فراگیر از این که در نزد همکلاسی هایش، بی کفایت یا ناتوان به نظر آید، پرهیز می کند. یعنی فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می کند (الیوت و مک گریگور^۹، ۲۰۰۱). دوک و لگت (۱۹۸۸) تمایز هدف عملکردی از هدف تبحری را مهم می دانند، زیرا اتخاذ هدف‌های تبحری در موقعیت پیشرفت (در مدرسه، محیط کار و در ورزش) با شیوه تفکر، احساس و رفتار مثبت و ثمر بخش ارتباط دارد، در حالی که اتخاذ هدف‌های عملکردی در موقعیت پیشرفت، با شیوه تفکر، احساس و رفتار نسبتاً منفی و بی ثمر در ارتباط است. از جمله احساسات منفی که با اهداف عملکردی همراه است، می توان از اضطراب نام برد. متناسب با مدل خودتنظیمی کارور و شیر^{۱۰} (۱۹۹۱)، اضطراب امتحان زمانی به وجود می‌آید که دانش‌آموزان دچار تردید عمدی در خصوص توانایی خود برای حرکت از شرایط فعلی و رسیدن به شرایط مطلوب که همان رسیدن به موفقیت و پیشرفت است، می شوند. در شرایط ارزیابی، دانش‌آموزانی که درمورد توانایی‌هایشان برای عملکرد موفقیت آمیز دچار شک و تردید هستند، اضطراب امتحان را تجربه کرده و با افکار خود ناتوان ساز درگیر میشوند، و در نتیجه در امتحان عملکرد ضعیفی از خود نشان می دهند. به طور کلی نتایج اکثر پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تبحری با اضطراب امتحان است (پوت و این و دانیلز، ۲۰۱۰؛ ایوم و رایس، ۲۰۱۱؛ لو و همکاران، ۲۰۱۴؛ درتاج، ۱۳۹۲ و عبدی و همکاران، ۱۳۹۱).

با توجه به پژوهش‌های انجام شده در زمینه متغیرهای پژوهش حاضر، به نظر می رسد که رابطه میان متغیرهای پیش بین اضطراب امتحان، شامل کمال گرایی و جهت‌گیری هدف، یک رابطه موازی نیست و کمال‌گرایی در عین ارتباط مستقیم با اضطراب امتحان، پیش بینی کننده جهت‌گیری هدف (دامین، استوبر، نگر و بابان^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ ورنر فیلون و گودریو^۱، ۲۰۱۰؛ شی^۲، ۲۰۱۳؛ حسینی، جدیدی و

1- Elliot, McGregor, & Gable

2- Kaplan & Maher

3- Approach

4- Avoidance

5- Mastery-approach

6- Mastery-avoidance

7- Performance-approach

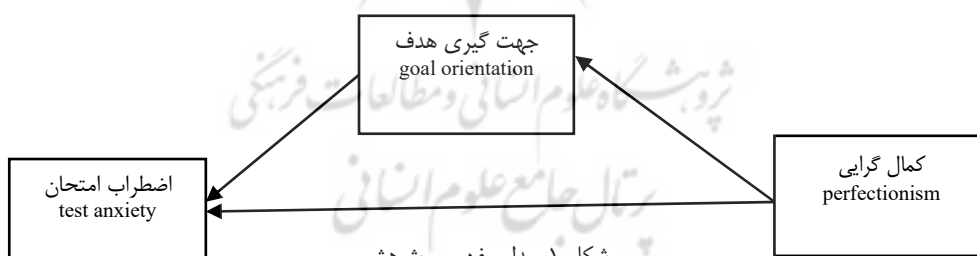
8- Performance-avoidance

9- Elliot & McGregor

10- Carver & Scheier

11- Damian, Stoeber, Negru, & Băban

صابری، ۲۰۱۵) نیز می‌باشد. در واقع افراد با کمال‌گرایی مثبت، انتظارات و توقعات واقعی از توانایی و عملکرد خود دارند و زمانی که در انجام کارها آزادی عمل داشته باشند، می‌کوشند تا به بهترین نحو ممکن، عمل کنند. اینان دانش‌آموزانی هستند که در امر تحصیل به احتمال زیاد، اهداف تبحری را بر می‌گزینند چرا که آنها به فکر یادگیری مطالب هستند و نهایت تلاش خود را می‌کنند تا بتوانند نسبت به اهداف مورد نظر، تبحر لازم را کسب نمایند (داوری، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱). از سوی دیگر، این افراد در مسیر رسیدن به موفقیت، برنامه‌مداری، نظم و سازماندهی را پیشه خود ساخته و محدودیت‌های فردی و اجتماعی را می‌پذیرند، آنها عملکرد خود را براساس این موارد، ارزشیابی می‌کنند و به وسیله نیاز به پیشرفت برانگیخته می‌شوند و بر اساس این نیاز، اهداف عملکردی - گرایشی را انتخاب می‌نمایند (دامین و همکاران، ۲۰۱۴) که از این طریق، ضمن احراز شایستگی و تسلط، عملکرد بهتری، نیز خواهند داشت (شی، ۲۰۱۳؛ ورنر فیلون و گودریو، ۲۰۱۰؛ کلار و همکاران، ۲۰۱۰). در مقابل افراد با کمال‌گرایی منفی بر اشتباهات خود متمرکز می‌شوند، دچار افکار منفی در مورد خود و عملکردشان می‌شوند و مدام به دنبال تأیید دیگران هستند (هیل و همکاران، ۲۰۰۴)، چنین افرادی با انگیزه بیرونی و اغلب بوسیله ترس از شکست برانگیخته می‌شوند چرا که معتقدند زمانی ارزشمند هستند که بتوانند استانداردهای دیگران را برآورده سازند و تأیید دیگران را بدست آورند. بنابراین اهداف آنها عملکردی آن هم از نوع اجتنابی خواهد بود (شی، ۲۰۱۳؛ ورنر فیلون و گودریو، ۲۰۱۰؛ الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶). این پژوهش بر آن است تا متناسب با مدل هیل و همکاران (۲۰۰۴) و مدل خودتنظیمی کارور و شیبیر (۱۹۹۱)، رابطه علی کمال‌گرایی و اضطراب امتحان را با واسطه جهت‌گیری هدف، مورد آزمون قرار دهد. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

Figure 1
Study Conceptual Model

فرضیه‌ها و سؤال پژوهش:

- ۱- کمال‌گرایی (مثبت و منفی)، پیش‌بینی‌کننده ابعاد اضطراب امتحان (تنش و نگرانی، تفکر نامربوط و علایم جسمانی) است.
- ۲- جهت‌گیری هدف (تبحری و عملکردی)، پیش‌بینی‌کننده ابعاد اضطراب امتحان (تنش و نگرانی، تفکر نامربوط و علایم جسمانی) است.
- ۳- کمال‌گرایی (مثبت و منفی)، پیش‌بینی‌کننده جهت‌گیری هدف (تبحری و عملکردی) است.
- ۴- آیا جهت‌گیری هدف (تبحری و عملکردی)، نقش واسطه‌ای در رابطه کمال‌گرایی (مثبت و منفی) و اضطراب امتحان (تنش و نگرانی، تفکر نامربوط و علایم جسمانی) دارد؟

روش

طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط علی است.

جامعه آماری و آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر شیراز می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از سری مطالعات تحلیل مسیر به شمار می‌آید، جهت برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه کلاین^۱ (۲۰۱۱) استفاده شد. طبق این روش، تعداد سؤالات در $\frac{2}{5}$ الی ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر نمونه تعیین گردد. بنابراین تعداد ۳۲۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای می‌باشد، به این ترتیب که ابتدا از میان نواحی شهر شیراز ۳ ناحیه و از هر ناحیه یک دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد، آنگاه از هر دبیرستان به تصادف چهار کلاس، بدون توجه به رشته تحصیلی انتخاب گردید. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و حذف نمودن داده‌های پرت تعداد ۲۹۴ پرسشنامه مبنای تحقیق قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی: برای سنجش کمال‌گرایی از پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی هیل و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. اصل این پرسشنامه ۵۹ گویه دارد و هشت بعد کمال‌گرایی را می‌سنجد. چهار بعد تمرکز بر اشتباهات، نیاز به تأیید برای عملکرد کمال‌گرایانه، ادراک فشار از سوی والدین و تلقی

منفی از خود، ابعادی هستند که کمال‌گرایی منفی را می‌سنجند و چهار بعد تلاش برای عالی بودن، معیارهای بالا برای دیگران، هدفمندی و نظم ابعادی هستند که کمال‌گرایی مثبت را می‌سنجند. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد. جمشیدی، حسین چاری، حقیقت و رزمی (۱۳۸۸) این پرسشنامه را در ایران هنجاریابی کردند و به این نتیجه دست یافتند که این پرسشنامه در ایران شش بعد کمال‌گرایی را می‌سنجد. ۲۳ گویه کمال‌گرایی مثبت را می‌سنجد که از این تعداد ۵ گویه به بعد تلاش برای عالی بودن، ۹ گویه به بعد هدفمندی، ۹ گویه به بعد نظم اختصاص دارد و ۲۸ گویه کمال‌گرایی منفی را می‌سنجد که از این تعداد، ۱۷ گویه به بعد تلقی منفی از خود، ۶ گویه به بعد ادراک فشار از سوی والدین و ۵ گویه به بعد معیار بالا برای دیگران اختصاص دارد. در تحلیل عاملی که جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) انجام دادند گویه‌های ۵۵، ۱۶، ۱۸، ۲۷، ۳۱، ۳۵، ۳۷، ۴۸ به علت بار عاملی پایین حذف شدند. ضمن اینکه بعد استاندارد بالا برای دیگران که در پرسشنامه‌ی اصلی از ابعاد کمال‌گرایی مثبت است در تحلیل عامل جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) به کمال‌گرایی منفی انتقال یافت. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی نسخه ۵۱ گویه ای از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که این ضریب برای کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۰ بود. همچنین در این پژوهش، جهت تعیین روایی، تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر ۵۱ گویه پرسشنامه انجام شد. ابتدا آزمون‌های مقدماتی جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عامل، شامل کفایت نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام گردید. این ضرایب به ترتیب ۰/۸۱ و ۱۳۹۶/۶۷ ($P < ۰/۰۰۰۱$) به دست آمد، که بیان‌گر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عامل است. نتایج تحلیل عامل، شش عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان داد.

مقیاس اضطراب امتحان: در پژوهش حاضر از مقیاس اضطراب امتحان تجدید نظر شده‌ی

ساراسون^۱ (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس از نوع لیکرت چهار گزینه‌ای و شامل ۴۰ گویه است و سه مؤلفه‌ی نگرانی و تنش (۱۶ گویه)، تفکرات نامربوط (۱۱ گویه)، و علائم جسمی (۱۳ گویه) را می‌سنجد. پاسخهای فرد در چهار صورت اصلاً، تا حدودی، زیاد و بسیار زیاد است. نمره‌گذاری مقیاس در طیفی از ۱ تا ۴ است که نمره‌ی ۱ اضطراب کم و نمره‌ی ۴ اضطراب زیاد را نشان می‌دهد. روایی این مقیاس به وسیله‌ی ساراسون (۱۹۸۴) و چامورو و پریموزیس، احمات آقلوو فورنهام^۲ (۲۰۰۸) از طریق تحلیل عاملی احراز شده است. و پایایی این مقیاس با محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ و به وسیله‌ی کاسدی و جانسون^۳ (۲۰۰۲) به دست آمده است. میزان این ضریب برای کل مقیاس ۰/۸۱ بوده است. در پژوهش

1- Sarason

2- Chamorro-Premuzic, Ahmetugiu, & Furnham

3- Cassidy & Johnson

حاضر، روایی پرسشنامه اضطراب امتحان، با استفاده از نمونه‌ی ۲۹۴ نفری از دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر شیراز که مربوط به همین پژوهش می‌باشد و روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. در اجرای تحلیل عاملی همه بارهای عاملی در سطح (۰/۰۰۱) معنا دار بودند. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (2 χ)، نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی (2/df χ)، شاخص‌های (CFI)، (IFI) و (RMSEA)، به ترتیب ۰/۰۵۹، ۰/۰۷۲، ۰/۹۱، ۰/۸۹ و ۰/۰۵۶ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی کل مقیاس و زیر مقیاس‌های آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفا برای کل مقیاس و زیر مقیاس‌های تنش و نگرانی، تفکر نامربوط و علایم جسمی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۸۹ و ۰/۹۰ به دست آمده است.

مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS): برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحر گرا، عملکردگرا و هدف عملکرد-گریزی، ساخته می‌گلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شده است، که به صورت یک پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای تنظیم شده‌اند. گویه‌های ۱ تا ۵ مربوط به مؤلفه‌های هدف تبحر-گرایشی می‌باشند که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه به رشد شایستگی و مهارت در زمینه تحصیلی تمایل دارند. گویه‌های ۶ تا ۱۰ مربوط به مؤلفه هدف عملکرد-گرایشی می‌باشد و میزان تمایل دانش‌آموزان را برای داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران مشخص می‌کند. پاسخ در این مقیاس‌ها بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً نادرست ۱ تا کاملاً درست ۵ تنظیم شده‌اند. در این پژوهش از خرده مقیاس‌های اهداف تبحر گرا و عملکرد گرا (مجموعاً ۱۰ گویه) استفاده شد. لایم، لایو و نی^۱ (۲۰۰۸) ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه هدف تبحرگرا، ۰/۸۹ و مؤلفه هدف عملکردگرا ۰/۶۷ به دست آوردند. رضانی (۱۳۸۹) برای تعیین روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از روش روایی سازه استفاده کرد و ضرایب روایی مؤلفه‌ها را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین این مؤلفه‌ها و گویه‌های محقق ساخته به ترتیب برای مؤلفه‌های هدف تبحری ۰/۴۹ و هدف عملکردی ۰/۵۲ اعلام کرد که همگی معنادار بودند. در این پژوهش، جهت تعیین روایی، تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر ۱۰ گویه‌ی پرسشنامه انجام شد. ابتدا آزمون‌های مقدماتی جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عاملی، شامل کفایت نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام گردید. این ضرایب به ترتیب ۰/۸۱ و ۱۱۹۶/۶۲ ($P < 0/0001$) به دست آمد، که بیان‌گر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی، دو عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان داد. همچنین به منظور بررسی پایایی هدف‌های

تبحرگرا و عملکردگرا از روش آلفای کرنباخ استفاده شد. ضریب آلفا برای هدف تبحرگرا و عملکردگرا به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۸۶ به دست آمده است.

یافته‌ها

برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از جمع‌آوری داده‌ها و اجرای پیش‌فرض‌های لازم، همچون استقلال خطاها و نرمال بودن چندمتغیری، روش تحلیل مسیر بکارگرفته شد. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش شده است.

بخش توصیفی: در جدول ۱ ضریب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای مدل پیشنهادی گزارش شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی و همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش (n=294)

Table 1
Descriptive Statistics and Pearson Correlation Coefficient Among Variables (n=294)

متغیرها Variables	1	2	3	4	5	6	7	M	SD
کمال‌گرایی مثبت positive perfectionism	1							77.99	11.65
کمال‌گرایی منفی negative perfectionism	-.**	1						81.42	13.23
جهت‌گیری هدف تبحری Mastery goal orientation	0.28*	0.16**	1					21.89	2.88
جهت‌گیری هدف عملکردی performance goal orientation	0.28*	0.023**	0.36**	1				19.26	4.52
تنش و نگرانی Stress and anxiety	0.07	0.23**	-0.10*	0.08	1			47.36	15.10
تفکر نامربوط thinking irrelevant	-0.11*	0.28**	-.**	-0.03	0.59**	1		25.14	8.85
علائم جسمانی somatic symptoms	0.09	0.35**	-0.18**	0.003	0.73**	0.46**	1	35.94	11.10

P<0/05**

P<0/01*

بخش آزمون مدل: برای انجام تحلیل مسیر از نرم افزار AMOS، استفاده گردید. مدل پیشنهادی در ابتدای تحلیل، برازش مطلوبی نداشت، لذا اقدام به اصلاح مدل و حذف مسیر های غیر معنی دار گردید. با استفاده از شاخص های برازندگی^۱ مجذور خی^۲، ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب^۳ (RMSEA)، شاخص برازش هنجار شده^۴ (NFI)، شاخص برازش تطبیقی^۵ (CFI)، شاخص برازش افزایشی^۶ (IFI) و شاخص نیکویی برازش^۷ (GFI) برازش مدل بررسی و تأیید شد.

جدول ۲. شاخصهای برازش مدل پیشنهادی

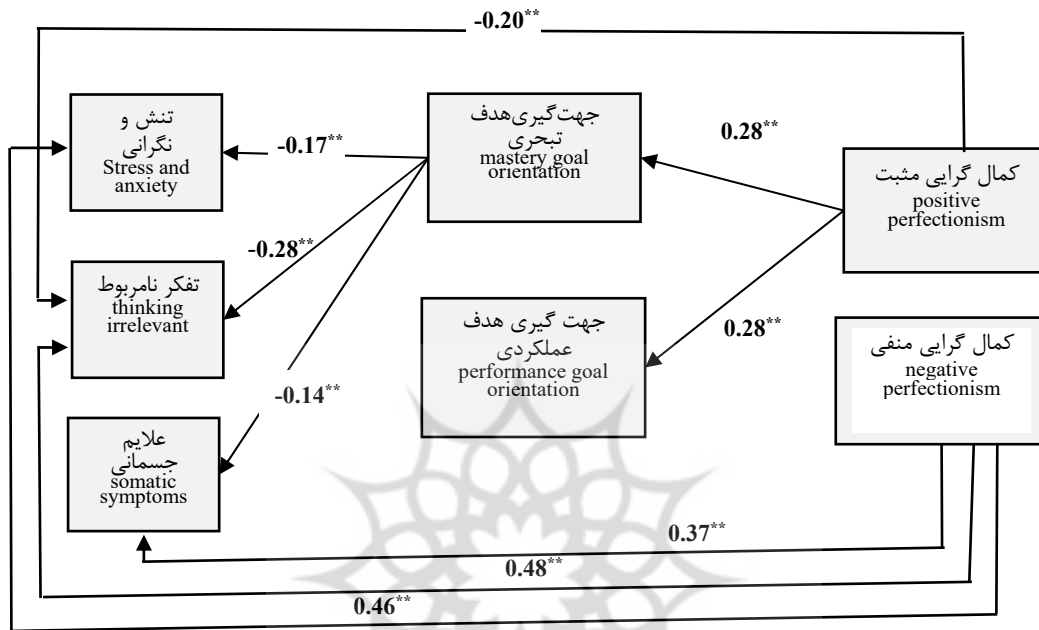
Table 3
Suggested research model Fit Indexes

PCLOSE	RMSEA	IFI	TLI	NFI	CFI	GFI	p	χ^2/df	شاخص
0.844	0.000	0.99	0.99	0.99	0.99	0.99	0.49	1.01	Indexes

شکل ۲ مدل نهایی آزمون شده و برازش شده را با ضرایب استاندارد مستقیم نشان می دهد. همان گونه که در مدل نهایی مشاهده می شود کمال گرایی منفی قادر به پیش بینی هیچ کدام از انواع جهت گیری هدف نبوده است، اما این متغیر به طور مستقیم همه ابعاد اضطراب امتحان را به صورت مثبت و با ضرایب بالا پیش بینی نموده است. کمال گرایی مثبت، ضمن پیش بینی مثبت جهت گیری هدف تبحری و عملکردی، فقط با بعد تفکر نامربوط اضطراب امتحان، ارتباط منفی داشته است. جهت گیری هدف تبحری قادر به پیش بینی منفی همه ابعاد اضطراب امتحان بوده است این در حالی است که جهت گیری هدف عملکردی هیچ یک از ابعاد اضطراب امتحان را پیش بینی نموده است. جدول ۳ ضرایب مسیر مستقیم موجود در مدل را نشان می دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

-
- 1- Fit indices
 - 2- Chi square
 - 3- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
 - 4- Normal Fit Index (NFI)
 - 5- Comparative Fit Index (CFI)
 - 6- Incremental Fit Index (IFI)
 - 7- Goodness of Fit Index (GFI)



$P < 0/0001^{**}$

شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل پژوهش

Figure 2

Standardized coefficients of hypothetical mode

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم متغیرهای موجود در مدل

Table 3

Direct effects in model

معناداری P	مقدار T C.R.	خطا S.R	استاندارد Standardized	برآورد Estimate	مسیر path
P< 0.001	5.05	0.014	0.28	0.07	کمال‌گرایی مثبت به جهت‌گیری هدف تبحری positive perfectionism to mastery goal orientation
P< 0.001	5.10	0.022	0.28	0.11	کمال‌گرایی مثبت به جهت‌گیری هدف عملکردی positive perfectionism to performance goal orientation
P< 0.001	-3.32	0.227	-0.17	-0.92	جهت‌گیری هدف تبحری به تنش و نگرانی Mastery goal orientation to Stress and anxiety
P< 0.001	-5.29	0.16	-0.28	-0.88	جهت‌گیری هدف تبحری به تفکر نامربوط Mastery goal orientation to thinking irrelevant
P< 0.001	-2.64	0.213	-0.14	-0.56	جهت‌گیری هدف تبحری به علائم جسمانی Mastery goal orientation to somatic symptoms
P< 0.001	-2.93	0.052	-0.20	-0.15	کمال‌گرایی مثبت به تفکر نامربوط positive perfectionism to thinking irrelevant
P< 0.001	8.76	0.060	0.46	0.52	کمال‌گرایی منفی به تنش و نگرانی negative perfectionism to Stress and anxiety
P< 0.001	6.58	0.066	0.48	0.32	کمال‌گرایی منفی به تفکر نامربوط negative perfectionism to thinking irrelevant

برای برآورد و تعیین معناداری مسیرهای غیر مستقیم از دستور بوت استرپ در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان گونه که در جدول ۴ نیز گزارش شده است تمامی مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل معنادار می باشند و این حاکی از معنی داری نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف تبحری در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و اضطراب امتحان است.

جدول ۴. برآورد مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده بوت استرپ

Table 4
indirect effect with boot strap

معناداری P	حد بالا Upper Bounds	حد پائین Lower Bounds	مقدار Estimate	مسیر غیر مستقیم path Indirectt
P< 0.001	-0.025	-0.087	-0.05	کمال‌گرایی مثبت به تنش نگرانی با واسطه جهت‌گیری هدف تبحری positive perfectionism to Stress and anxiety with mediation Mastery goal orientation
P< 0.002	-0.047	-0.125	-0.08	کمال‌گرایی مثبت به تفکر نامربوط با واسطه جهت‌گیری هدف تبحری positive perfectionism to thinking irrelevant with mediation Mastery goal orientation
P< 0.007	-0.015	-0.075	-0.04	کمال‌گرایی مثبت به علایم جسمانی با واسطه جهت‌گیری هدف تبحری positive perfectionism to somatic symptoms with mediation Mastery goal orientation

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با واسطه جهت‌گیری هدف بود. نتایج پژوهش در خصوص فرضیه اول نشان داد دو بعد کمال‌گرایی با برخی یا همه ابعاد اضطراب امتحان رابطه مستقیم و معنادار دارند. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های آندورس و همکاران (۲۰۱۴)، افشار و همکاران (۲۰۱۱)، شونک (۲۰۱۲) و حجازی و خلیلی (۲۰۱۵) است. با توجه به یافته‌ها، کمال‌گرایی منفی در مقایسه با کمال‌گرایی مثبت با قدرت بیشتری ابعاد اضطراب امتحان را پیش‌بینی نموده است و بر همه ابعاد اضطراب امتحان تأثیر مثبت داشته است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲) و استوبر و ایزمن (۲۰۰۷) است. در مقابل کمال‌گرایی مثبت تنها قادر به پیش‌بینی منفی تفکر نامربوط از ابعاد اضطراب امتحان بود. در تبیین این یافته باید گفت، کمال‌گرایی مثبت با معیارهای شخصی بالا، عملکرد مطلوب، سازگاری مثبت، واقع‌بینی و پذیرش محدودیت‌ها همراه است (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۳)، این افراد دلایل واقعی بسیاری برای لذت بردن از تلاش‌های خود دارند (کورنبلام و اینلی، ۲۰۰۵)، بنابراین تمام تلاش و انگیزه خود را در جهت موفقیت به کار می‌گیرند لذا از افکار خود برای رسیدن به مطلوب خویش بهره می‌برند و با افکار نامربوط، مانع پیروزی خود نمی‌شوند (آندروس و همکاران، ۲۰۱۴). در مقابل افراد با کمال‌گرایی منفی، به دلیل پریشانی و نگرانی از اشتباه کردن، تفکر وسواس‌گونه درباره اشتباهات گذشته یا درمورد اشتباهاتی که در آینده رخ می‌دهند (هیل و همکاران، ۲۰۰۴)، تفکر نامربوط بیشتری را دارند (ساین و ها، ۲۰۱۳). آنها به جهت تمایل

به جستجوی تأیید و توجه از سوی دیگران، احساس نیاز به عملکرد کامل و بی نقص جهت جلب تأیید و توجه والدین و نیز حساسیت به انتقاد (هیل و همکاران، ۲۰۰۴)، تنش و نگرانی بیشتری را نسبت به سایر افراد تجربه می کنند که منجر به حملات هراس، احساس درماندگی و مشکلات جسمانی می شود (ماری و همکاران، ۲۰۱۴، شفیع آبادی و نیکنام، ۱۳۹۴). کمال گرایی منفی، از طریق تشدید معیارهای آرمانی انعطاف ناپذیر و تقویت انتظارات غیر واقع بینانه، فرد را همواره با شکست و ناکامی در تحقق معیارها و رسیدن به اهدافش مواجه می کند که نتیجه چنین امری، اضطراب امتحان است (استوبر و آیزنک، ۲۰۰۸).

یافته های پژوهش در خصوص فرضیه دوم حاکی از آن است که جهت گیری هدف تبحری، همه ابعاد اضطراب امتحان را به صورت منفی و معناداری پیش بینی می نماید. اما جهت گیری هدف عملکردی قادر به پیش بینی هیچ کدام از ابعاد اضطراب امتحان نیست. این یافته با نتایج پژوهش عبدی و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. متناسب با مدل خودتنظیمی کارور و شیر (۱۹۹۱)، اضطراب امتحان زمانی به وجود می آید که دانش آموزان دچار تردید عمده های بین شرایط فعلی و پیشرفت به سوی اهداف مورد نظر میشوند. در شرایط ارزیابی، دانش آموزانی که در مورد تواناییهایشان برای عملکرد دچار شک و تردید هستند، با افکار خود ناتوان سازی درگیر میشوند و تعبیر و تفسیرهای غلطی دارند، دچار اضطراب امتحان می شوند و در نتیجه در امتحان عملکرد ضعیفی از خود نشان می دهند. در همین راستا دوک و لگت (۱۹۸۸) نیز، عامل اصلی در انتخاب اهداف عملکردی و تبحری را، شایستگی معرفی می کند. افرادی که اهداف عملکردی را انتخاب می کنند، در صدد نشان دادن شایستگی خود هستند و کسانی که اهداف تبحری را انتخاب می کنند در صدد بهبود و پرورش شایستگی خود هستند. بنابراین جهت گیری هدف عملکردی می تواند به طور ویژه ای برای افرادی که احساس شایستگی کمی دارند و یا در توانایی خود شک دارند، ناسازگارانه باشد (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹) و فرد فرصت های یادگیری خود را صرفاً برای خوب جلوه دادن خود، در پیشگاه دیگران، هدر دهد و همین امر، هم منجر به اضطراب بیشتر و هم منجر به مشکلات عملکردی و شکست تحصیلی شود (الیوت، ۲۰۱۰). اما دانش آموزان با اهداف تبحری، به یادگیری و شایستگی در تکلیف توجه می کنند که این امر منجر به میزان بالاتری از کارآمدی، ارزش تکلیف، علاقه، تلاش و پشتکار می شود (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹)، بنابراین در هنگام مواجهه با مشکل، به جای اینکه نافع یا ناآرام و مضطرب شوند، تلاش خود را افزایش می دهند (لو و همکاران، ۲۰۱۴). این افراد در برابر شکست کمتر آسیب پذیر هستند (درتاج، ۱۳۹۲)، به مدت طولانی تری در تکالیف مربوط به تحصیل مقاومت می کنند (ایوم و رایس، ۲۰۱۱)، لذا نسبت به دیگران تنش و نگرانی کمتری را تجربه می کنند و با غلبه بر چالش ها و افزایش میزان شایستگی، اضطراب امتحان کمتری را تجربه می کنند (کلار و همکاران، ۲۰۱۰).

آزمون فرضیه سوم پژوهش نشان می‌دهد که کمال‌گرایی مثبت، هر دو جهت‌گیری تبحری و عملکردی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته، همسو با نتایج پژوهش دامین و همکاران (۲۰۱۴)، شی (۲۰۱۳) و ورنر فیلون و گودریو (۲۰۱۰) است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت در کمال‌گرایی مثبت، فرد خود واقعی‌اش را می‌شناسد و انتظار آرمانی و به دور از حقیقت از خویش ندارد و برای بهتر کار کردن و بهتر بودن در حد توان، کوشش می‌کند (داوری و همکاران، ۱۳۹۱). یک کمال‌گرای مثبت از تلاش زیاد لذت می‌برد و برای انجام بهترین عمل تا بدان جا که می‌تواند سعی می‌کند، اما هیچ‌گاه کار و کوشش بیش از حد را به خود تحمیل نمی‌کند. اکثر اوقات از نتایج فعالیت‌های خویش راضی است و احساس رضایت و موفقیت می‌کند. این ویژگی‌ها با انتخاب هدف‌های تبحری همخوان است. او در پی انجام دقیق اهداف مورد نظر خویش است و معتقد است با سعی و تلاش می‌تواند موفق شود و در مقایسه با دیگران، عملکرد خوبی نیز خواهد داشت (شی، ۲۰۱۳؛ ورنر فیلون و گودریو، ۲۰۱۰). به علاوه، متناسب با مدل فرایند دوگانه کمال‌گرایی اسلید و اونز (۱۹۹۸)، کمال‌گرایی مثبت یا سازگارانه بر اساس رفتارهای مبتنی بر اهداف‌گرایی مشخص می‌شوند. افراد برخوردار از کمال‌گرایی مثبت ترسی از شکست ندارند و برای رسیدن به تسلط و عملکرد خوب، قادر به خطر کردن و تجربه مسائل تازه و جدید هستند. در حالی که کمال‌گرایی ناسازگارانه یا منفی بر اساس رفتارهای مبتنی بر اهداف اجتنابی توصیف می‌شود. افراد برخوردار از کمال‌گرایی منفی با انگیزه بیرونی و اغلب بوسیله ترس از شکست برانگیخته می‌شوند. بنابراین منطقی است که کمال‌گرایی مثبت در این پژوهش، هر دو اهداف تبحری و عملکردی را پیش‌بینی نماید.

با توجه به یافته‌های پژوهش، کمال‌گرایی منفی قادر به پیش‌بینی هیچ‌کدام از انواع جهت‌گیری هدف نبود. شایان ذکر است که تحقیقات پیشین در این زمینه نتایج متفاوتی را نشان می‌دهد. دامین و همکاران (۲۰۱۴) کمال‌گرایی منفی را پیش‌بینی‌کننده اهداف عملکردی و بی‌ارتباط با اهداف تبحری یافته‌اند و هاشمی و لطیفیان (۱۳۸۸) ارتباط منفی معنا‌داری بین کمال‌گرایی منفی و اهداف عملکردی و تبحری بدست آورده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت به اعتقاد همچنک^۱ (۱۹۷۸)، نقل از آندورس و همکاران (۲۰۱۴) کمال‌گرایی ناسازگارانه و منفی، سبب می‌شود که شخص ویژگی‌هایی نظیر اهداف غیر واقع‌گرایانه، گرایش به تفکر همه‌یا هیچ، ارزیابی سخت‌گیرانه از خود و تعمیم افراطی از شکست داشته باشد، این عوامل باعث بروز پیامدهای مختلفی همچون احساس شکست، بالاترکلیفی، درماندگی، خودارزشمندی پائین و احساس ناکارآمدی می‌گردد و سبب می‌شود کمال‌گرایان منفی، از اهداف تبحری و گرایشی صرف نظر کنند و در انتخاب اهداف خود دچار شک و تردید شوند. از سوی دیگر افراد کمال‌گرای منفی به دلیل آنکه دیگران برای آنها، استانداردهای بالایی انتخاب می‌کنند و توقع زیادی از

1- Dual process model of perfectionism

2- Hamachek, D. E.

آنها دارند و نیز از سوی دیگران فشار را ادراک می نمایند، لذا به انتخاب اهداف عملکردی گرایش ندارند، چرا که رسیدن به معیارهای دیگران را اگر محال تلقی نکنند، دشوار می پندارند، بنابراین بیشتر از سایر افراد، از اضطراب، ترس از ارزشیابی منفی، خودسرزنش گری رنج می برند، لذا دچار درماندگی آموخته شده، می شوند و از هر گونه تلاش برای دست یافتن به تأیید دیگران، دست می کشند.

یافته های پژوهش در خصوص سؤال پژوهش، مبنی بر نقش واسطه‌ای انواع جهت‌گیری هدف در ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب امتحان، حاکی از آن است که جهت‌گیری هدف تبحری نقش واسطه‌ای بین، کمال‌گرایی مثبت و همه ابعاد اضطراب امتحان دارد. این یافته، وقتی از اهمیت بیشتری برخوردار می شود که نتایج تحلیل، ارتباط مستقیم کمال‌گرایی مثبت با ابعاد اضطراب امتحان را نشان نمی دهد و در واقع این سازه صرفاً با واسطه جهت‌گیری هدف تبحری قادر به پیش بینی ابعاد اضطراب امتحان است. کمال‌گرایان مثبت، ملاک‌های سطح بالایی برای خود انتخاب می کنند، هدفمند هستند، نظم و برنامه ریزی دقیق دارند و با تعمق در تصمیم‌گیریها به دور از عملکرد تکانشی هستند (هیل و همکاران، ۲۰۰۴). آنها برای رسیدن به موفقیت و انجام مطلوب و کامل تکلیف خود، با انگیزه پیشرفت، برانگیخته می شوند و بر اساس این نیاز، اهدافی را انتخاب می کنند که منجر به پرورش و بهبود شایستگی آنها گردد (دامین و همکاران، ۲۰۱۴؛ شی، ۲۰۱۳؛ ورنر فیلون و گودریو، ۲۰۱۰) اهدافی که علاوه بر ایجاد و بالابردن شایستگی، منجر به تلاش برای انجام فعالیت‌های چالش بر انگیز و رسیدن به درک و بینش می شوند (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹). از آنجا که انتخاب و به کارگیری اهداف تبحری با تسلط بر تکلیف، اعتماد به خویش، و استفاده از راهبردهای سطح بالای یادگیری همراه است، بنابراین افراد کمال‌گرای مثبت از طریق این اهداف، در هنگام مواجهه با مشکل، به جای اینکه منفعل یا ناآرام شوند، تلاش خود را بیشتر می کنند (لو و همکاران، ۲۰۱۴)، به همین دلیل تفکر نامربوط کمتری دارند، در برابر شکست کمتر آسیب پذیر هستند (درتاج، ۱۳۹۲) و به مدت طولانی تری در تکالیف مربوط به تحصیل مقاومت می کنند (ایوم و رایس، ۲۰۱۱)، بنابراین نسبت به دیگران تنش و نگرانی کمتری را تجربه می کنند و در موقعیت پیشرفت (در مدرسه، محیط کار و در ورزش‌ها) به صورت مثبت و ثمر بخش تفکر، احساس و رفتار می کنند (دوک و لگت، ۱۹۸۸). این یافته می تواند برای نظام آموزشی، دانش‌آموزان و والدین آموزنده باشد، چرا که تنها کمال‌گرایی مثبت آن هم با واسطه انتخاب اهداف تبحری می تواند منجر به کاهش اضطراب امتحان گردد. لذا نظام آموزشی با تأکید بر تبحر محوری، والدین با تأکید بر یادگیری عمیق و نیز عدم انتخاب معیارهای دور از دسترس برای فرزندان، و دانش‌آموزان با درک درست از خود واقعی، اهداف و آنچه که می خواهند بدان دست یابند، می توانند در جهت موفقیت گام بردارند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، آن بود که نمونه پژوهش از میان دانش‌آموزان دختر، انتخاب شده بود؛ بنابراین لازم است در تعمیم نتایج به سایر افراد، جانب احتیاط رعایت گردد. از آنجا که نتایج

پژوهش حاضر رابطه ابعاد کمال‌گرایی را با جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان مورد بررسی قرار داده است، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بعدی ارتباط این سازه را با متغیرهای روانشناختی دیگر نظیر خودتنظیمی، عملکرد تحصیلی در قالب مدل‌های چند متغیری، مورد بررسی قرار دهند و مشاوران و روانشناسان میتوانند با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، ضمن تاکید بر نقش کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، این موارد را به والدین نیز آموزش دهند.

Reference:

منابع:

- افشار، حمید؛ روحا فزا، حمیدرضا؛ صادقی، مسعود؛ سعادت، علیرضا؛ صالحی، مهرداد؛ معتمدی، مسعود؛ متین پور، محمد... اسداللهی، قربانعلی. (۲۰۱۱). کمال‌گرایی مثبت و منفی و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان مدارس ایرانی. **مجله تحقیقات علوم پزشکی: مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان**، ۱۶(۱)، ۷۹-۸۶.
- جمشیدی، بهنام؛ حسین چاری، مسعود؛ حقیقت، شهریانو؛ رزمی، محمدرضا (۱۳۸۸). اعتباریابی مقیاس جدید کمال‌گرایی. **مجله علوم رفتاری**، ۳(۱)، ۴۳-۳۵.
- داوری، مژده؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان. **مجله روانشناسی**، ۱۶(۳)، ۲۸۱-۲۶۶.
- درتاج، فرزبیرز (۱۳۹۲). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۹، ۹۷-۱۱۳.
- رمضانی، فرشاد (۱۳۸۹). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان ایذه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- زاهد بابلان، عادل؛ پوربهرام، روشنک و رحمانی و جوانمرد، سمیرا (۱۳۹۳). کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی. **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، ۵(۲)، ۱۲۴-۱۰۹.
- شفیع آبادی، عبدالله؛ نیکنام، ماندانا (۳۹۴). کمال‌گرایی با فرسودگی شغلی در پرستاران: نقش واسطه‌ای خویشتن‌پذیری غیر مشروط. **مطالعات روانشناختی**، ۱۱(۱)، ۱۱۵-۱۳۹.
- عبدی، هادی؛ محمودی، علی و غفاری، خلیل (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش معنوی و جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان دانش‌آموزان سال دوم و سوم متوسطه. **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۴(۴)، ۴۴-۳.
- قدمی، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. **فصلنامه نوآوری آموزشی**، ۱۳(۳)، ۱۵۰-۱۳۶.

- هاشمی، لادن؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دولتی. *مطالعات روانشناختی*، ۵ (۳)، ۲۶-۹.
- هاشمی، لادن؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۲). کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳، ۹۹-۷۳.
- Abdi, H., Mahmoudi, A., & Ghaffari, Kh. (2012). The Relationship between Spiritual Intelligence and goal Orientation with Test Anxiety in Second and Third Grade Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 3 (4), 54-44 [In Persian].
- Afshar, H., Roohafza, H., Sadeghi, M., Saadaty, A., Salehi, M., Motamedi, M., Matinpour, M., ... Asadollahi, G. (2011). Positive and negative perfectionism and their relationship with anxiety and depression in Iranian school students. *Journal of Research in Medical Sciences: The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 16(1), 79-86.
- Andrew, J., Elliot, A., Holly, A., & McGregor, M. C. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 501-519.
- Andrews, D. M., Burns, L. R., & Dueling, J. K. (2014). Positive Perfectionism: Seeking the Healthy, Should, or Should We? *Open Journal of Social Sciences*, 2(8), 27-34.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1991). *A control-process perspective on anxiety*. In R. Schwarzer & R. A. Wicklund (Eds), (3-8). London: Harwood.
- Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cellar, D.F., Stuhlmacher, A. F., young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., & Riester, D. (2010). Trait Goal orientation, self-regulation, and performance: A meta- Analysis. *Journal of Business psychology*, 26, 467 - 483.
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetugiu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the big five, core self-evaluation, and self-assessed intelligence). *Learning and individual Differences*, 18, 258- 263.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. *Psychology in the Schools*, 51(9), 960-971.
- Davari, M., Gholamali Lavasani, M., & Ejei, J. (2012). The Relationship between Perfectionism and Academic Self-Efficacy with Student achievement goal. *Journal of Psychology*, 16(3), 281-266 [In Persian].
- Davies, K. L. (2009). "*Factors influencing the development of perfectionism*". A Thesis Presented to the Faculty of California State University, Chico, 15 - 40.
- Dortaj, F. (2013). Relationship between the value of the homework and the test anxiety: the study of the mediating role of the goal orientation. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 9, 113-97 [In Persian].

- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (2010). *Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (243-279). Greenwich, CT: JAI Press
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Eum, K. U., & Rice, K. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(2), 167-178.
- Gendle, M., H. & Hara, K. P. O' (2015). Oral Magnesium Supplementation and Test Anxiety in University Undergraduates. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 11(2), 21-31.
- Ghadami, M. (2013). The study of the relationship between perfectionism and student anxiety test. *Journal of Educational Innovation*, 13 (3), 150-136.
- Ghadami, M. (2013). Investigating the Relationship between Perfectionism and Students' Anxiety Test. *Journal of Educational Innovation*, 39, 150-136 [In Persian].
- Hashemi, L., & Latifian, M. (2009). The study of the relationship between perfectionism and goal orientation among pre-university students. *Psychological studies*, 5 (3), 26-9 [In Persian].
- Hashemi, L., & Latifian, M. (2013). Perfectionism and Educational Neglect: investigate the mediation Role of Test Anxiety. *Personality Quarterly and Individual Differences*, 3, 99-73 [In Persian].
- Hejazi, M., & Khalili, V. (2015). The Relationship between Students' Test Anxiety and Attachment Styles and Perfectionism. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 2(1), 65-79.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism Inventory. *Journal of Personal Assessments*, 82(1), 80-91.
- Hosseini, S. S., Jadidi, M., & Saberi, Z. M. B. (2015). Comparison Between Achievement Goal, Perfectionism and Anxiety in High School Male and Female Students. *International Journal of School Health*, 2(2), 1-6.
- Jamshidi, B., Hossein Chari, M., Haghghat, Sh., & Razmi, M. R. (2009). Validation of a new scale of perfectionism. *Journal of Behavioral Sciences*, 3(1), 43-35 [In Persian].

- Kaplan, A., & Maher, M. L. (2007). The contributions and prospects of Goal orientation Theory. *Journal of Educational Psychology*, 19, 141-184.
- Kiani, F & khodabakhsh, M., R. (2015). Perfectionism and Stressful Life Events as Vulnerabilities to Depression Symptoms in Students. *International Journal of Pediatrics*, 2(4).277-285.
- kline, R.B. (2011). *principles and practice of structural equation modeling* . new York: Guilford press
- Kornblum, M & Ainaley, M. (2005). Perfectionism and the gifted: study of an Australian school sample. *International Educational Journal*, 6(2), 232-239.
- Larason, H. A., Yode, A. ,Johnson, C, Ramahi, M. E. ,Snng, j. , & Washburn, F. (2010): Test anxiety and relaxation training in third-grade students. *Journal of Eastern Education*, 39(1), 13-22.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512
- Luo, W., Hogam, D. & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore student's achievement goals in their English study: Self-Construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 3, 1-10.
- Luo, W., Hogan, D., Tan, L. S., Kaur, B., Ng, P. T., & Chan, M. (2014). Self-construal and students' math self-concept, anxiety and achievement: An examination of achievement goals as mediators. *Asian Journal of Social Psychology*, 17(3), 184-195.
- Mary, R. A., Marslin, G., Franklin, G., & Sheeba, C. J. (2014). Test anxiety levels of board exam going students in Tamil Nadu, India. *Biomed Research International*, 1(2),237-245.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urda, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Myers, S. G., wells. A. (2005). Obsessive symptoms: The contribution of metacognition and responsibility. *Journal of anxiety Disorders*, 19, 806-817.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Putwain, D. W., & Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 48, 1-8.
- Ramezani, F. (2010). *A Study of Simple and Multiple Relationships in Progress with Test Anxiety and Academic Performance in First-year Male High School Students in Izeh City*. Master's thesis of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz [In Persian].

- Ryan, R. M. & pintrich, P. R. (2011). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341
- Saboonchi, F., & Lundh, L. (1997). Perfectionism, Felf-Consciousness and Anxiety. *Personality and Individual Differences*, 22, 921-928.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007). Kaplan & Sadocks synopsis of psychiatry: *Behavioral sciences/clinical psychiatry*. New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Sarason, G. I. (1984). Stress. Anxiety and cognitive interference reaction to test. *Journal of personality and Social psychology*, 146(4), 929-938.
- Schwenke, T. J. (2012). *The Relationships between Perfectionism, Stress, Coping Resources, and Burnout among Sign Language Interpreters*. Georgia State University.
- Shafi Abadi, A., & Niknam, M. (2014). Perfectionism with burnout in nurses: a mediating role of non-conditional self accept. *Psychological studies*, 11(1), 139-115 [In Persian].
- Shih, S.-S. (2013). Autonomy support versus psychological control, perfectionism, and Taiwanese adolescents' achievement goals. *Journal of Educational Research*, 106, 269-279.
- Singh, I., & Jha, A. (2013). Anxiety, Optimism and Academic Achievement among Students of Private Medical and Engineering Colleges: A Comparative Study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 222-233.
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372-390.
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2182-2192
- Stoeber, J., & Eysenck, M.W. (2008). "Perfectionism and efficiency: Accuracy, response bias, and invested time in proof-reading performance". *Journal of Research in Personality*, 42, 1673-1678.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 181-186.
- Vitasari, a. P., Wahabb, M., Herawan, d. T., & Sinnadurai, S. K. (2010) "The relationship between study anxiety and aca-demic performance among engineering students," *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.
- 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.
- Zahid Babolan, A., Pourbham, R., & Rahmani, S. (2014). Perfectionism, goal orientation and academic performance with academic burnout. *A New Approach to Educational Management*, 5(2), 124-109 [In Persian].



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی