

The Impact of Perfectionism and goal Orientation on test anxiety in High school Students

K.Karimi*, Ph.D. student in Educational Psychology, Bu-AliSinaUniversity, Hamedan, Iran.

Email: kambiz.karimi90@gmail.com

K.Kakabraee, Assistant professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

A.Mohammadi, MSc in Family Counseling, Islamic Azad University, Kermanshah Branch, Iran

GH. Alipanah, Education & Training Office, Dalahoo city, Kermanshah, Iran

Abstract

Test anxiety is a common and important educational phenomenon that has a great influence on the performance and progress at different ages. The aim of this study was to investigate the role of perfectionism dimensions and goal orientation in predicting of test anxiety. The present study was descriptive and the type of correlation. The study population consisted of all male and female high school students, in the academic year (2014-15) in the city of Kermanshah. The study sample consisted of 134 schoolchildren (70 girls and 64 boys) who were selected using multistage sampling. The results showed that the negative perfectionism and test anxiety have a significant positive relationship. The components of mastery-avoidance and performance-Avoidance have a significant relationship with test anxiety ($P < 0/001$). In comparison between girls and boys, there was no significant difference in the relationship between variables. In addition, the result of step by step regression analysis showed that the perfectionism and goal orientation variables with helped variable of gender predict nearly 50 percent the variety of test anxiety scores. It can be concluded that with awareness about the relationship between this variables with each other and effectiveness of these factors in the creation and the continuation of anxiety and also try to provide appropriate methods of teaching and learning new approaches , the field to reduce the negative structures in learning and increase educational progress.

Key words: test anxiety, perfectionism, goal orientation, high school students.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال سیزدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۷، بهار و تابستان ۱۳۹۷

ص ۸۹-۱۰۷ تاریخ دریافت: ۹۴/۷/۸ تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۷/۲۵

شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2018.96013.0

تأثیر کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه

کامبیز کریمی*، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه

بوعلی سینا، همدان، ایران

kambiz.karimi90@gmail.com

کیوان کاکابری، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه، ایران

علی محمدی، کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه، ایران

قیاد علی‌پناه، آموزش و پرورش شهرستان دالاهو، کرمانشاه، ایران

چکیده

اضطراب امتحان پدیده‌ای شایع و مهم آموزشی است که تأثیر فراوانی بر عملکرد افراد و میزان پیشرفت آنها در سنین مختلف دارد. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی اضطراب امتحان است. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه، دبیرستان‌های دولتی عادی است که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ در استان کرمانشاه مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه این پژوهش شامل ۱۳۴ دانش‌آموز (۷۰ دختر و ۶۴ پسر) است که با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. نتایج نشان می‌دهد بین کمال‌گرایی منفی و اضطراب امتحان رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($P < 0/001$). همچنین بین مؤلفه‌های تسلط^۰ اجتناب و عملکرد^۰ اجتناب با اضطراب امتحان نیز رابطه مثبت معناداری وجود دارد. در مقایسه بین دخترها و پسرها، تفاوت معناداری در ارتباط بین متغیرها مشاهده نشد. همچنین یافته‌های تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان می‌دهد متغیرهای کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف به همراه متغیر کمکی جنسیت نزدیک به ۵۰ درصد تنوع نمره‌های اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند. می‌توان چنین نتیجه گرفت با آگاهی‌رسانی درباره ارتباط این متغیرها با یکدیگر و تأثیرگذاری این عوامل در ایجاد و تداوم اضطراب امتحان و همچنین با ارائه شیوه‌های مناسب آموزشی و رویکردهای نوین یادگیری، زمینه را برای کاهش این سازه منفی در امر یادگیری و افزایش میزان پیشرفت تحصیلی فراهم ساخت.

واژه‌های کلیدی: اضطراب امتحان، کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدفی، دانش‌آموزان متوسطه.

مقدمه

کمال‌گرایی^۱ از جمله ویژگی‌های شخصیتی است که در چند دهه اخیر پژوهش‌های متعددی درباره آن انجام شده است (نامجو، کافی، حکیم‌جوادی، لواسانی و آتشکار، ۱۳۹۰). کمال‌گرایی به تأکید بیش از حد بر نظم و سازماندهی اشاره دارد (کارنر^۲، ۲۰۱۴). کمال‌گرایی مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا برای عملکرد است که با خودارزیابی‌های منفی، انتقادات و سرزنش خود همراه است (ابوالقاسمی، احمدی و کیامرثی، ۱۳۸۶). تران^۳ (۲۰۰۰)، کمال‌گرایی را الگوی شناختی انتظارات فرد دانسته‌اند؛ به گونه‌ای که افراد اهداف محکم و انعطاف‌ناپذیر و استانداردهای بالا و غیرواقعی را برای عملکرد انتخاب می‌کنند. به دنبال تعریف‌های متعددی که کمال‌گرایی را خصیصه‌ای تک‌بعدی و ناکارآمد در نظر می‌گرفتند، نخستین بار هامچک^۴ (۱۹۷۸)، در تعریف خود دو بعد برای کمال‌گرایی مطرح کرد. او معتقد بود دو نوع کمال‌گرایی وجود دارد: کمال‌گرایی بهنجار و کمال‌گرایی نابهنجار. در کمال‌گرایی نابهنجار اشخاص از کارهای سخت و طاقت فرسا لذت می‌برند، با هدف به موفقیت برانگیخته می‌شوند و ضمن تأکید بر معیارهای سطح بالای عملکردی می‌توانند محدودیت‌های شخصی و اجتماعی را بپذیرند. در مقابل، کمال‌گرایان نابهنجار با ترس از شکست برانگیخته می‌شوند و به دلیل انتظارات غیرواقع‌بینانه هرگز از عملکرد خود خشنود نخواهند شد (علیزاده صحرائی، خسروی و بشارت، ۱۳۸۹). فلت و هویت^۵ (۲۰۰۲) تعریف ابعادی دیگر را مطرح کرده‌اند. فلت و هویت، در این مدل کمال‌گرایی را یک ویژگی شخصیتی معرفی می‌کنند که در آن افراد تلاش زیادی را برای بی‌عیب و نقص بودن انجام می‌دهند و استانداردهای محکمی را برای رفتار از طریق ارزیابی بیش از حد انتقادی در نظر می‌گیرند. براساس این مدل کمال‌گرایی یک پدیده چندبعدی متشکل از مؤلفه‌های خودمحوری، دیگر محوری و جامعه‌محوری معرفی می‌شود. کمال‌گرایی خودمحور به معنای کوشش فرد برای دستیابی به خویشتن کامل با توجه به معیارهای افراطی و دقیق برای خود و ارزشیابی سخت‌گیرانه و اطمینان‌بخش از رفتار خود و سانسور رفتارهای شخصی است (عبدخدائی، مهram و ایزانلو، ۱۳۹۰). افراد در کمال‌گرایی دیگرمحور، معیارهای انعطاف‌ناپذیری را برای افراد مهم زندگی خود (مانند فرزندان) در نظر می‌گیرند و انتظار دارند که افراد به آنها برسند. در غیر این صورت نکوهش،

1- perfectionism
2- Karner
3- Tran
4- Hamachek
5- Flett, & Hewitt

سرزنش و حتی تحقیر می‌شوند (ترک‌نژاد آذربایجانی، ۱۳۹۰). کمال‌گرایی جامعه‌محور شامل عقیده یا ادراک افراد دال بر این مطلب است که افراد مهم زندگی‌شان معیارهای غیر واقعی برای آنها وضع می‌کنند، آنها را به سختی ارزیابی می‌کنند و آنها را برای کامل‌بودن زیر فشار قرار می‌دهند و تنها زمانی راضی می‌شوند که انتظارات آنها برآورده شود (عبدخدائی و همکاران، ۱۳۹۰).

فراست، مارتن، لاهارت و روزنبلات^۱ (۱۹۹۰)، به نقل از شافران و مانسل^۲ (۲۰۰۱) نیز شش بعد برای کمال‌گرایی مطرح کردند. این ابعاد عبارت‌اند از: نگرانی افراطی درباره اشتباهات، مجموعه معیارهای شخصی عملکرد، درک شخص از انتقادات والدین، درک شخص از انتظارات والدین، تمایل به شک و تردید، گرایش به نظم و سازمان‌یافتگی. تری شورت، اونز، اسلید و دیوی^۳ (۱۹۹۰) به نقل از بشارت (۱۳۸۴)، براساس تقسیم‌بندی بهنجار- نابهنجار هامچک از کمال‌گرایی، در چارچوب مدل نظری، دو نوع کمال‌گرایی مثبت و منفی را متمایز کردند. کمال‌گرایی مثبت به آن دسته از شناخت‌ها و رفتارهایی گفته می‌شود که هدف آنها کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های عالی به منظور اجتناب یا فرار از پیامدهای منفی است.

به نظر می‌رسد در بررسی ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان^۴، باید به نقش تلاش‌های کمال‌گرایانه در دو بعد منفی و مثبت آن در پیوند با اضطراب توجه کرد؛ برای مثال چند پژوهشگر دریافته‌اند که بعد منفی کمال‌گرایی با اضطراب امتحان رابطه معناداری دارد (میلز و بلانکشتاین^۵، ۲۰۰۰)؛ این در حالی است که برخی محققان (استوبر^۶، فیست و هیوارد^۷، ۲۰۰۹)، دریافتند کمال‌گرایی منفی با ترس از شکست در امتحان ارتباط ندارد و اضطراب امتحان دختران بیش از پسران است. به‌ندرت اتفاق می‌افتد که در خلال دوره نوجوانی بحران‌های اضطراب مشاهده نشود. این بحران‌ها گاهی به صورت ناگهانی و زمانی به صورت تدریجی ظاهر می‌شود؛ گاهی فراگیر است و زمانی به احساس مبهم و پراکنده محدود می‌شود؛ گاهی هفته‌ها طول می‌کشد و زمانی برعکس فقط در خلال چندساعت پایان می‌پذیرد؛ اما صرف نظر از چگونگی بروز، شدت و مدت آن، احساسی بنیادی است که کمتر نوجوانی با آن بیگانه است (خدایاری‌فر، ۱۳۸۳). مطالعات در

1- Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate
2- Shafraan & Mansell
3- Terry, Short, Owens, Salde & Dewey
4- Test Anxiety
5- Mills, & Blankstein
6- Stoeberl
7- Feast
8- Hayward

زمینه اضطراب امتحان نشان می‌دهد این متغیر بعد از هوش و توانایی مهم‌ترین عامل مؤثر در عملکرد تحصیلی شناخته شده است که با آن رابطه منفی دارد (مک دونالد^۱، ۲۰۰۱). گزارش تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد اضطراب امتحان باعث کاهش عملکرد و پیشرفت در دانش آموزان می‌شود (پوت وین^۲، ۲۰۰۸). از جمله تحقیقاتی که ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب امتحان را بررسی کرده است، می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد:

سویسا و وویس (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان می‌دهند کمال‌گرایی منفی با اضطراب امتحان ارتباط مثبت دارد و بین کمال‌گرایی مثبت و اضطراب امتحان ارتباط معناداری وجود ندارد. وینر و کارتن (۲۰۱۲) در پژوهش «فرایندهای مقابله‌ای: نقش واسطه‌ای بین کمال‌گرایی منفی و اضطراب امتحان» نشان دادند کمال‌گرایی منفی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی ضعیف ارتباط دارد. غروی، خسروی و نجفی (۱۳۹۱) در پژوهش «رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی» نشان دادند اضطراب امتحان با کمال‌گرایی جامعه‌مدار که شکل منفی کمال‌گرایی است و کمال‌گرایی خودمدار، شکل مثبت کمال‌گرایی، ارتباط مثبت دارد.

سازه دیگری که رابطه تنگاتنگی با اضطراب امتحان دارد، جهت‌گیری هدف^۳ است. نظریه جهت‌گیری هدف، نوعی جهت‌گیری مهم در حوزه تحقیقات انگیزشی و نشان‌دهنده بازنمایی شناختی است از آنچه افراد تلاش می‌کنند تا به دست آورند و راهنما و هدایتگر رفتار پیشرفت آنان باشد (پنتریچ^۴، ۲۰۰۰). ایمز^۵ (۱۹۹۲)، جهت‌گیری هدف را اهداف، مقاصد و دلایلی ذکر می‌کند که دانش آموزان در تلاش علمی خویش آن را به کار می‌گیرند. اهداف تسلطی به تمایل شخص برای کسب فهم، بینش و مهارت در یادگیری اشاره می‌کند. در واقع جهت‌گیری هدف نشان‌دهنده الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود فرد به روش‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). مدل‌های متفاوتی از جهت‌گیری هدف ارائه شده است. ایمز و آرچر در مدل خود دو دسته از اهداف عملکردی و تسلطی را معرفی کرده‌اند. افراد دارای اهداف تسلطی، توجهی به قضاوت دیگران درباره توانایی خود ندارند. خطاها را دال بر شکست اهداف نمی‌دانند. توانایی ضعیف کنونی آنان حتی باعث مهارت‌های مطلوب‌تری در آینده خواهد شد؛ اما در

1- Mcdonald
 2- Putwain
 3- Goal orientation
 4- Pintrich
 5- Ames

جهت‌گیری هدف معطوف به عملکرد موفقیت، گویای توانایی بیشتر است. بنابراین فردی موفق‌تر است که توانایی بیشتری داشته باشد، نه تلاش بیشتر. همچنین این نوع جهت‌گیری سبب بروز فرایندهای شناختی و انگیزشی ناسازگارانه می‌شود (رسولی خورشیدی، ۱۳۸۹: ۳۴). از طرف دیگر، نیکولز دو نوع گرایش به هدف را معرفی کرده است: یکی گرایش به تکلیف و دیگری گرایش به ایگو (خود). نیکولز در مدل خود پیشنهاد می‌کند که گرایش به هدف افراد، با باورهای آنان دربارهٔ علل موفقیت رابطه دارد. علاوه بر این، وی معتقد است گرایش به هدفی که فرد بر می‌گزیند، معیار کلی او برای قضاوت دربارهٔ موفقیت می‌شود (عرب‌زاده، ۱۳۸۷: ۳۱). پینتریچ و ریان (۱۹۹۷) با توجه به ادبیات حوزهٔ انگیزش سه نوع جهت‌گیری هدف با عنوان ۱- اهداف متمرکز بر تکلیف ۲- اهداف بیرونی و ۳- اهداف توانایی نسبی را معرفی کرده‌اند. دانش‌آموزان متمرکز بر تکلیف به کسب فهم، بینش یا مهارت تمایل دارند. آنها یادگیری را یک هدف به خودی خود تلقی می‌کنند. دانش‌آموزان دارای اهداف بیرونی، تنها برای کسب پیامدهای بعدی تکلیف (یعنی دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه) به اهتمام در تکلیف یادگیری تمایل دارند و دانش‌آموزان دارای اهداف توانایی نسبی، به نشان‌دادن توانایی زیاد یا کسب قضاوت مطلوب از توانایی خود در ارتباط با دیگران گرایش دارند (رسولی خورشیدی، ۱۳۸۹: ۳۸). الیوت و هارکیویز (۲۰۰۱) در بحث از اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدف به سازهٔ شایستگی اشاره می‌کنند. این محققان معتقدند بر اساس تعریف و ارزش می‌توان انواع جهت‌گیری هدف را مشخص کرد: ۱- جهت‌گیری هدف یادگیری ۲- جهت‌گیری هدف عملکردی، در جهت‌گیری هدف عملکردی افراد از لحاظ ارزشی که برای اهداف قائلند، شامل دو بعد گرایشی و پرهیزی است. وقتی افراد ارزش‌گذاری مثبت از اهداف دارند (مثلاً شرکت دانش‌آموز در المپیاد برای کسب مدال و نشان‌دادن توانایی خود به دیگران)، به سمت «جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی» متمایل می‌شوند. در مقابل افرادی که ارزش‌گذاری منفی دربارهٔ اهداف دارند (مثلاً خودداری دانش‌آموز از شرکت در مسابقات به دلیل ظاهر نشدن ناتوانایی‌ها و بی‌کفایتی‌اش نسبت به دیگران)، به سمت «جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی» سوق می‌یابد. به‌تازگی دیدگاهی شناختی اجتماعی کاملاً جدید در زمینهٔ نزدیک‌شدن و اجتناب از تکلیف مطرح شده است. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) برای دسته‌بندی دو هدف و انواع رویکردی (گرایشی) و اجتنابی، یک ماتریس دوبعدی را پیشنهاد کرده‌اند. براساس مدل الیوت و مک گریگور جهت‌گیری هدف شامل

اهداف تسلط^۱، گرایش^۱، تسلط^۱ اجتناب^۱، عملکرد^۲، گرایش^۳ و عملکرد-اجتناب^۴ است. اهداف تسلطی کمک می‌کنند تا افراد بر تکلیف متمرکز و مسلط شوند یا از آن اجتناب کنند. اهداف گرایش به عملکرد و دوری از عملکرد باعث می‌شوند تا فرد بر خودش متمرکز شود و به این مسئله توجه کند که دیگران درباره او چه قضاوتی دارند (الیوت و مک گریگور^۵، ۲۰۰۱). اهداف گرایش به عملکرد پیامدهای مثبت و اهداف دوری از عملکرد پیامدهای منفی برای افراد در پی دارند (اسکالویک^۶، ۱۹۹۷؛ الیوت و چرچ^۷، ۱۹۹۷). الیوت و مک گریگور، در مطالعه‌ای جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان را بررسی کردند، آنها پرسشنامه اضطراب صفتی^۸ حالتی اسپیل برگر^۹ را به کار بردند و نشان دادند اضطراب حالتی، مسئول اثرات مضر عملکرد^{۱۰} اجتناب است. در اهداف تسلطی فرد بر تکلیف و در اهداف گرایش به عملکرد بر توانایی‌های خود متمرکز می‌شوند؛ بنابراین در این هدف‌گزینی تولید اضطراب بعید به نظر می‌رسد.

تحقیقات تجربی از جمله اوم و رایس^۹ (۲۰۱۱)، پوت وینز و دنیلز^{۱۱} (۲۰۰۹)، لیدنسی^{۱۱} (۲۰۱۰)، شو شن^{۱۲} (۲۰۰۶)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷)، الیوت و هارکاویز^{۱۳} (۱۹۹۶)، الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف افراد در اضطراب امتحان آنها نقش دارد. به طور کلی نتایج بیشتر پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تسلطی با اضطراب امتحان است. نتایج پژوهش لگر (۲۰۰۳)، نشان می‌دهد اضطراب امتحان یادآوری آموخته‌های قبلی را مغشوش می‌کند و بدین ترتیب عملکرد فرد را مختل می‌سازد. دوی و مانگک سونگ (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان دادند اهداف پیشرفت عملکردی با اضطراب امتحان ارتباط منفی دارد. استا و اوپرا (۲۰۱۵) ارتباط بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت و اضطراب امتحان در بین دانشجویان دانشگاه رومانی نشان دادند اهداف تسلطی با اضطراب امتحان ارتباط منفی و اهداف عملکردی-اجتنابی با اضطراب امتحان ارتباط مثبت و معنادار دارند. هیوجان، دیجان، هانگلی و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش «ارتباط بین جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان و حافظه

-
- 1- Mastery-approach
 - 2- Mastery-avoid
 - 3- Performance-approach
 - 4- Performance-avoid
 - 5- Elliot & McGregor
 - 6- Skaalvik
 - 7- Church
 - 8- The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory
 - 9- Eum & Rice
 - 10- Putwain & Daniels
 - 11- Lindsay
 - 12- Shu-Shen
 - 13- Harachkiewics

کاری» نشان دادند جهت‌گیری اهداف عملکردی با اضطراب امتحان رابطه منفی دارد. در تاج (۱۳۹۲) در پژوهش «رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدفی» نشان داد جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان به طور مستقیم ارتباط دارد. وکیلی، لواسانی، حجازی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش «راهبردهای یادگیری، جهت‌گیری اهداف و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابینا» نشان دادند اضطراب امتحان با اهداف تبخّری رابطه منفی و با اهداف عملکردی و اهداف اجتناب ارتباط مثبت و معناداری دارد.

در بررسی رابطه بین جهت‌گیری اهداف و اضطراب امتحان، توجه به نقش باورهای هوشی از اهمیت خاصی برخوردار است. همان‌طور که تباره (۱۳۸۴) در پژوهشی نشان داد اضطراب امتحان تحت تأثیر باورهای هوشی و جهت‌گیری هدف افراد قرار دارد و باورهای هوشی افزایشی به صورت مستقیم و منفی، باورهای هوشی ذاتی به صورت مستقیم و مثبت می‌توانند اضطراب امتحان را پیش‌بینی کنند. از بین ابعاد جهت‌گیری هدف تبخّری، عملکردی و اجتنابی می‌توانند نقش واسطه‌ای بین باورهای هوشی و اضطراب امتحان داشته باشند.

با توجه به ادبیات پژوهشی و نظری موجود، کمبود پژوهش در زمینه بررسی نقش عوامل و سازه‌های موجود با یکدیگر و همچنین نتایج متناقض در ارتباط بین مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف و اضطراب امتحان، پژوهش حاضر با هدف بررسی و شناسایی رابطه کمال‌گرایی (مثبت و منفی)، و جهت‌گیری هدف (تسلط^۰ گرایش، تسلط^۱ اجتناب، عملکرد^۰ گرایش و عملکرد^۱ اجتناب)، با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی انجام شده است؛ بنابراین فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از: ۱. کمال‌گرایی منفی با اضطراب امتحان رابطه مثبت دارد؛ ۲. بین مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان رابطه وجود دارد و ۳. کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف می‌توانند به طور معناداری اضطراب امتحان را پیش‌بینی کنند.

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ است که تعداد ۱۳۴ نفر (۷۰ پسر و ۶۴ دختر) با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ به طوری که نخست از بین نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش یک ناحیه انتخاب شد، سپس تعداد ۶ دبیرستان دخترانه و پسرانه به صورت تصادفی و از هر دبیرستان یک کلاس انتخاب شد. پس از توضیح اهداف پژوهش به آزمودنی‌ها، زمان لازم در اختیار افراد قرار گرفت که به صورت کلاسی پرسشنامه‌ها توزیع و

تکمیل شد. در ابتدای پرسشنامه، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پرسیده شده است. میانگین سنی دانش‌آموزان بین ۱۷-۱۹ سال و مقطع تحصیلی آنها سال‌های سوم و چهارم دبیرستان بوده است.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه جمعیت‌شناختی: اطلاعات جمعیت‌شناختی لازم برای این پژوهش سن، جنس و مقطع تحصیلی بوده است.

۲- پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیل برگر^۱ (SAI): پرسشنامه اضطراب امتحان را اسپیل برگر (۱۹۸۰) ساخته است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. در این پرسشنامه ضریب همسانی درونی، ۰/۹۲، دونیمه‌سازی ۰/۹۲، و بازآزمایی ۰/۹۰ گزارش شده است. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه‌های دختر و پسر بیشتر از ۰/۹۲ بوده است. ضرایب پایایی بازآزمایی بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (بندالوس، ویتز، ۱۹۹۵). اسپیل برگر و همکاران (۱۹۸۰) برای بررسی اعتبار پرسشنامه از شیوه اعتبار ملاکی همزمان استفاده کرده‌اند. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۱)، ضرایب پایایی همسانی درونی (۰/۹۲) این پرسشنامه را خوب و مطلوب گزارش کرده‌اند. ضریب همبستگی این مقیاس با خرده‌آزمون‌های بازدارنده (۰/۴۰) و تسهیل‌کننده (۰/۶۷)، اضطراب امتحان و تعرف سازه (۰/۴۷) معنی‌دار به دست آمد.

۳- پرسشنامه اهداف پیشرفت^۲ الیوت و مک گریگور (AGQ, 2001): این پرسشنامه پرسشنامه چهار نوع جهت‌گیری هدفی تسلط^۳ گرایش، تسلط^۴ اجتناب، عملکرد^۵ گرایش و عملکرد^۶ اجتناب را می‌سنجد. سوالات ۱، ۲ و ۳ مربوط به عملکرد-گرایش ۴، ۵ و ۶ تسلط^۷ اجتناب ۷، ۸ و ۹ تسلط^۸ گرایش و ۱۰، ۱۱ و ۱۲ عملکرد^۹ اجتناب را می‌سنجد. دلاورپور و جوکار (۱۳۸۶)، در تحقیق خود پایایی تسلط^{۱۰} گرایش، ۰/۶۱، و تسلط^{۱۱} اجتناب، ۰/۸۶، و عملکرد^{۱۲} گرایش، ۰/۷۷، و عملکرد^{۱۳} اجتناب، ۰/۵۴، را گزارش کرده‌اند.

۴- پرسشنامه کمال‌گرایی چندبعدی فراست^۳ (FMPS): در پژوهش شریفی درآمدی، درآمدی، نیکام و گیوه‌چی (۱۳۹۰)، با عنوان «بررسی رابطه کمال‌گرایی مادران و دختران: پدیده انتقال بین نسلی برای سنجش کمال‌گرایی» از پرسشنامه ۳۵ سؤالی مقیاس کمال‌گرایی فراست و همکاران (۱۹۹۰) (FMPS) استفاده شده است. پاسخ به پرسش‌ها در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت

1- Spielberger's State Anxiety Inventory

2- Achievement Goal Questionnaire

3- The Frost Multidimensional Perfectionism Scale

از ۱ تا ۵) تنظیم شده است. این پرسشنامه دارای شش زیرمقیاس است: نگرانی افراطی درباره اشتباهات (CM)، درک شخص از انتقادات والدین (PC)، درک شخص از انتظارات والدین (PE)، تمایل به شک و تردید (DA)، گرایش به نظم و سازمان‌یافته‌بودن (O) و معیارهای عملکرد شخصی (PS) (فراست و همکاران، ۱۹۹۰). رم (۲۰۰۵) دو بعد دیگر کمال‌گرایی مثبت و منفی را در FMPS شناسایی کرد و نتیجه گرفت که از جمع ۴ زیرمقیاس نگرانی افراطی درباره اشتباهات (CM)، درک شخص از انتقادات والدین (PC)، درک شخص از انتظارات والدین (PE)، تمایل به شک و تردید (DA)، کمال‌گرایی منفی به دست می‌آید و از جمع ۲ زیرمقیاس گرایش به نظم و سازمان‌یافته‌بودن (O) و معیارهای عملکرد شخصی (PS) کمال‌گرایی مثبت به دست می‌آید. نمره کمال‌گرایی کل از مجموع پنج زیرمقیاس از شش زیرمقیاس به استثنای زیرمقیاس نظم به دست می‌آید (رم، ۲۰۰۵). FMPS دارای همبستگی عمیقی با دیگر مقیاس‌های کمال‌گرایی به‌ویژه مقیاس کمال‌گرایی برنز (۱۹۸۰)، مقیاس کمال‌گرایی EDI (گارنر و همکاران، ۱۹۸۳) و دو زیرمقیاس کمال‌گرایی فردمدار و جامعه‌مدار از HMPS هویت و فلت (۱۹۹۱) است (فراست و همکاران، ۱۹۹۰). فراست و همکاران (۱۹۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ برای کمال‌گرایی کل را ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های نگرانی از اشتباه ۰/۸۸، انتظارات والدین ۰/۸۴، انتقاد والدین ۰/۸۴، شک و تردید در عمل ۰/۷۷، معیارهای شخصی ۰/۸۳ و سازماندهی ۰/۹۳ را گزارش کرده‌اند. این ابزار از اعتبار بسیار مطلوبی برخوردار است. در نسخه فارسی، اعتبار این پرسشنامه به روش همسانی درونی محاسبه شده است و ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵، نگرانی افراطی درباره اشتباهات ۰/۸۳، درک شخص از انتقادات والدین ۰/۶۶، درک شخص از انتظارات والدین ۰/۷۳، تمایل به شک و تردید ۰/۷۰، گرایش به نظم و سازمان‌یافته‌بودن ۰/۸۸ و معیارهای عملکرد شخصی ۰/۶۷، برای کمال‌گرایی مثبت، ۰/۸۲ و کمال‌گرایی منفی، ۰/۸۶ گزارش شده است (نیکنام و همکاران، ۱۳۸۹).

یافته‌های پژوهش

یافته‌های به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها در چارچوب یافته‌های توصیفی و استنباطی در جدول زیر ارائه شده است. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای پیش‌بینی‌کننده، ملاک و زیرمؤلفه‌های آنها ارائه شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	زیر مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	حجم نمونه
متغیرهای پیش‌بینی‌کننده کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف	کمال‌گرایی مثبت	۳۹/۱۲	۵/۹۹	۱۳۴
	کمال‌گرایی منفی	۷۷/۳۷	۱۱/۴۵	۱۳۴
	تسلط ^۰ اجتناب	۱۶	۵/۱۸	۱۳۴
	تسلط ^۰ گرایش	۱۱	۳/۷۲	۱۳۴
	عملکرد ^۰ اجتناب	۱۸	۴/۳۱	۱۳۴
	عملکرد- گرایش	۱۵	۴/۰۵	۱۳۴
پیش‌بینی‌شونده یا ملاک	اضطراب امتحان	۴۰/۲۲	۹/۴۲	۱۳۴

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. اضطراب امتحان	۱						
۲. کمال‌گرایی مثبت	/.۰۳	۱					
۳. کمال‌گرایی منفی	/.۵۰***	-. /۰۸	۱				
۴. تسلط ^۰ اجتناب	/.۴۰***	/.۱۴	/.۳۸***	۱			
۵. تسلط- گرایش	/.۱۵	/.۴۵***	/.۱۶	/.۳۴***	۱		
۶. عملکرد ^۰ اجتناب	/.۳۸***	-. /۰۳	/.۲۱*	/.۲۷**	-. /۰۶	۱	
۷. عملکرد- گرایش	/.۰۵	/.۲۲*	/.۱۹*	/.۲۰*	/.۲۳**	/.۰۴	۱

*P < . /05 **P < . /01 ***P < . /001

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد بین اضطراب امتحان و کمال‌گرایی منفی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (P < . /001، r = /۰۵۰). بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. همچنین بین مؤلفه‌های تسلط^۰ اجتناب (r = /۰۴۰) و عملکرد^۰ اجتناب (r = /۰۳۸) نیز با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار مشاهده می‌شود (P < . /001). بنابراین، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

تأثیر کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان ... / ۱۰۰

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون^۱ نشان می‌دهد از بین متغیرهای موجود، جهت‌گیری هدف بیشترین نقش را در پیش‌بینی اضطراب امتحان دارد. متغیرهای کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف روی هم ۳۱ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کنند و با کمک متغیر کمکی جنسیت می‌توانیم نزدیک به ۵۰ درصد از تنوع نمره‌های اضطراب امتحان را تبیین کنیم.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام اضطراب امتحان از روی جنسیت و مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف و کمال‌گرایی

گام	متغیرها	B	بتا	خطای استاندارد برآورد	R2
اول	متغیرهای کمکی				.۱۷
	جنسیت	-۱۰/۷۸	-.۳۳***	۲/۵۵	
دوم	جهت‌گیری هدف				.۲۱
	جنسیت	-۸/۱۱	-.۲۵**	۲/۵۱	
	تسلط ^۰ گرایش	۱/۳۵	.۰۹	۱/۲۲	
	تسلط ^۰ اجتناب	۳/۵۷	.۲۸***	۱/۰۴	
	عملکرد ^۰ گرایش	-.۷۴	-.۰۶	۰/۹۹	
	عملکرد اجتناب	۳/۱۰	.۲۹***	.۸۳	
سوم	کمال‌گرایی				.۱۰
	جنسیت	-۸/۱۰	-.۲۵***	۲/۳۴	
	تسلط ^۰ گرایش	۰/۸۹	.۰۶	۱/۲۵	
	تسلط ^۰ اجتناب	۲/۱۹	.۱۷*	۱/۰۰	
	عملکرد ^۰ گرایش	-۱/۲۹	-.۱۰	.۹۳	
	عملکرد-اجتناب	۲/۶۱	.۲۴***	.۷۷	
	کمال‌گرایی مثبت	.۶۲	.۰۴	۱/۲۴	
کمال‌گرایی منفی	۵/۸۴	.۳۷***	۱/۲۲		

*P < .05 **P < .01 ***P < .001

بحث و نتیجه‌گیری

هر فردی در دوره‌ای از زندگی‌اش نوعی از امتحان را تجربه کرده است. در دوران تحصیلی برای تشخیص اینکه آیا فرد به اهداف یادگیری مدنظر دست یافته است، از آزمون استفاده می‌شود. اضطراب امتحان، ترس، نگرانی و احساس درماندگی است که اغلب با نشانه‌های فیزیولوژیکی از

قبیل تعریق، تنش و افزایش ضربان قلب همراه است (استوبر و رامبو، ۲۰۰۷). بر اساس شواهد پژوهشی پیشین، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی و همچنین تعیین میزان قدرت پیش‌بینی‌کنندگی این دو سازه برای اضطراب امتحان بوده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد دانش‌آموزان با کمال‌گرایی مثبت بر اهداف گرایشی بیشتر از اجتنابی و بر اهداف تسلطی بیشتر از عملکردی تأکید دارد. در مقابل، دانش‌آموزان با کمال‌گرایی منفی، جهت‌گیری هدفی خود را با توجه به ترس از شکست و نگرانی از کفایت خود از تسلط بر امور بنا می‌نهند. جای تعجب نیست که این دانش‌آموزان اضطراب امتحان را بیشتر تجربه می‌کنند؛ در حالی که این رابطه درباره افراد با کمال‌گرایی مثبت برقرار نیست. این یافته‌ها همگام با تحقیقات (سویسا و وویس، ۲۰۱۴؛ وینر و کاتن، ۲۰۱۲؛ بیلینگ^۱ و همکاران، ۲۰۰۴؛ استوبر، و همکاران، ۲۰۰۹؛ میلز^۲ و بلانکشتاین، ۲۰۰۰ و غروی و همکاران، ۱۳۹۱) است. به نظر می‌رسد دو شکل کمال‌گرایی پیامدهای متفاوتی را برای یادگیری و عملکرد تحصیلی در ارتباط با اضطراب امتحان دارند که با تحقیقات (بلانکشتاین، دانکلی و ویلسن^۳، ۲۰۰۸ و چانگ^۴، ۲۰۰۶) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت کمال‌گرایی منفی با اهمیت نمره ارتباط دارد. افراد با کمال‌گرایی منفی در مقایسه با کمال‌گرایان مثبت و افراد عادی، مقدار بیشتری از اضطراب را تجربه می‌کنند (تانجنی، ۲۰۰۲). آنها ممکن است سوالات امتحان را بسیار دشوار ارزیابی کنند و شروع به نشخوار فکری درباره نقاط ضعف‌شان کنند و عواطف منفی همچون اضطراب را تجربه کنند. همچنین این افراد از ارزیابی منفی دیگران می‌ترسند و باور دارند طرد خواهند شد، اگر به دیگران اجازه دهند نواقص‌شان را ببینند. چنین باورهای منفی باعث هیجانات منفی همچون اضطراب خواهد شد (دانکلی، زوروف و بلانکشتاین، ۲۰۰۶).

همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد در این دانش‌آموزان رابطه جهت‌گیری‌های هدفی تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار است. به عبارت دیگر، با اتخاذ جهت‌گیری‌های اجتنابی، بر میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان افزوده می‌شود. در مقابل، بین جهت‌گیری هدفی گرایشی و اضطراب امتحان رابطه معنادار نشد. در واقع زمانی که

1- Bieling

2- Mills

3- Dunkley & Wilson

4- Chang

دانش‌آموزان با هدف نشان‌دادن توانایی‌های خود به دیگران و رقابت با دانش‌آموزان یا اجتناب از قضاوت‌های منفی دیگران درباره‌ی توانایی‌هایشان به مطالعه و یادگیری می‌پردازند، اضطراب امتحان بیشتری را نشان می‌دهند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (استا و اوپرا، ۲۰۱۵)؛ اوم و رایس، ۲۰۱۱؛ پوت وین و دنیلز، ۲۰۱۰ و لیندسی، ۲۰۱۰) همسو و با یافته‌های دوی و مانگک سونگ (۲۰۱۲) ناهم‌سوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت در دانش‌آموزان با جهت‌گیری اجتنابی، ترس از قضاوت‌های منفی دیگران، همیشه افکار فرد را درگیر خود می‌کنند و این مسئله واکنش‌های اضطرابی را در موقعیت‌های مختلف تشدید می‌کند و در جلسه‌ی امتحان، این اضطراب به دلیل نگرانی فرد از نتایج و نظرات دیگران، به اوج خود خواهد رسید. به طور خلاصه در پژوهش حاضر ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی و مدل ۲ در ۲ جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان بررسی شد. رابطه‌ی بین کمال‌گرایی منفی و جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان نشان می‌دهد این دو متغیر می‌توانند پیش‌بین‌های مهمی برای اضطراب امتحان باشند.

پژوهشگران برای اجرای پژوهش حاضر با مسائل و مشکلاتی مواجه بوده‌اند، از جمله اینکه تعداد نمونه‌ی پژوهش حاضر به دلیل همکاری نکردن مدارس با پژوهشگران با وجود کسب مجوزهای لازم از ارگان‌های مرتبط، به اندازه‌ی کافی بزرگ نبود. همچنین با توجه به جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر که دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، تعمیم نتایج پژوهش به دیگر گروه‌های سنی و تحصیلی نیاز به تکرار پژوهش در آن جوامع دارد. پژوهشگران با استناد به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌کنند در پژوهش‌های بعدی رابطه‌ی بین متغیرهای این پژوهش در قالب یک مدل و به صورت مفصل‌تر بررسی شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر و اهمیت اضطراب امتحان در ایجاد محدودیت در روند یادگیری، توجه به باورهای کمال‌گرایانه‌ی دانش‌آموزان و نوع جهت‌گیری دانش‌آموزان در تحصیل و آینده‌ی خود، به منظور مدیریت و هدایت تحصیلی بهتر آنها ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ احمدی، محسن و کیامرثی، آذر. (۱۳۸۶). بررسی ارتباط کمال‌گرایی و فراشناخت با پیامدهای روان‌شناختی در افراد معتاد به مواد مخدر. **تحقیقات علوم رفتاری**، ۱۰، ۷۳-۷۸.
- بشارت، محمد علی. (۱۳۸۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی و مکانیسم‌های دفاعی. **پژوهش‌های روان‌شناختی**، ۸ (۲ و ۱)، ۷-۲۱.
- تبار، مالک. (۱۳۸۴). **رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدف با اضطراب امتحان، بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یاسوج.
- ترک‌نژاد آذربایجانی، ملوک. (۱۳۹۰). **بررسی ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی (خویشتن‌مدار، دیگرمدار، جامعه‌مدار) با ترس از موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی جزیره کیش**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور استان تهران.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). **رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت**. **مجله اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۳ (۳)، ۶۱-۸۰.
- خدایاری‌فر، محمد. (۱۳۸۳). **مقایسه سبک اسناد، اضطراب و پیشرفت تحصیلی دختران و پسران در خانواده‌های انگلیسی‌زبان و غیرانگلیسی‌زبان**. **مجله پژوهش‌های روان‌شناختی**، ۱۱ (۱)، ۹۲-۱۱۱.
- درتاج، فریبرز. (۱۳۹۲). **رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدفی**. **روان‌شناسی تربیتی**، ۲۷ (۹)، ۹۷-۱۱۲.
- رسولی خورشیدی، فاطمه. (۱۳۸۹). **بررسی رابطه فراشناخت، اهداف پیشرفت و راهبردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- شریفی درآمدی، پرویز، نیکنام، ماندانا و گیوه‌چی، الناز. (۱۳۹۰). **بررسی رابطه کمال‌گرایی مادران و دختران: پدیده انتقال بین نسلی**. **فصل‌نامه خانواده‌پژوهی**، ۲۸ (۷)، ۴۷۹-۴۹۲.
- عبدخدائی، محمدسعید؛ مهram، بهروز و ایزانلو، زهرا. (۱۳۹۰). **بررسی رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب پنهان در دانشجویان**. **پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره**، ۱۱ (۱)، ۴۷-۵۸.
- عرب زاده، مهدی. (۱۳۸۷). **بررسی رابطه بین یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت کلاس در معلمان ضمن خدمت دانشگاه شهید رجایی تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- علیزاده صحرائی، ام‌هانی؛ خسروی، زهره و بشارت، محمد علی. (۱۳۸۹). **رابطه باورهای غیرمنطقی با کمال‌گرایی مثبت و منفی در دانش‌آموزان شهرستان نوشه**. **مجله مطالعات روان‌شناختی**، ۶ (۱)، ۹.

تأثیر کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان ... / ۱۰۴

مهدوی غروی، مریم؛ خسروی، معصومه و نجفی، مسعود. (۱۳۹۱). رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۸ (۳)، ۳۱-۵۰.

نامجو، محدثه؛ کافی، سید موسی؛ حکیم جواد، منصور؛ لواسانی، مسعود و آتشکار، سیده رقیه. (۱۳۹۰). رابطه کمال‌گرایی، سبک‌های دفاعی و نشانه‌های افسردگی در دانشجویان. **پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره**، ۲ (۱)، ۵۳-۷۶.

وکیلی، رقیه؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، باقر و اژه‌ای، جواد. (۱۳۸۹). راهبردهای یادگیری، جهت‌گیری‌های هدفی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نابینا. **پژوهش در حیطه کودکان استثنایی**، ۱۰ (۱)، ۲۹-۳۶.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 171 ° 261.

Bandalos, D. L., & Yates, K. (1995). Effects of math self- concept perceived self ° efficacy, and attribution for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623.

Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.

Blankstein, K. R., Dunkley, D. M., & Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated GPA. *Current Psychology*, 27, 29-61.

Burns, D. (1980). The perfectionist self-script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.

Chang, E. (2006). Conceptualization and measurement of adaptive and maladaptive aspects of performance perfectionism: Relations to personality, psychological functioning, and academic achievement. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 677-697.

Dunkley, D. M, Zuroff, D. C, & Blank stein, K. R. (2006). Specific perfectionism components versus self-criticism in predicting maladjustment. *Personal Individual Difference*, 40, 665-76.

Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 ° 232.

- Elliot, A. & Harachkiewics, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (2001). Approach and avoidance intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L. Hewitt & G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism*. Washington, DC: APA. 5-31
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Garner, D. M., Olmsted, Ph. D., & Polivy, M. A. J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal Eating Disorders*, 2(2).15- 34.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism, psychology. *Journal of Human Behaviors*, 15, 27 ° 33.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- 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- 261.
- Karner-Hu uhe, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult Education. *Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.
- Lindsay, P. C. (2010). *Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, self-efficacy, metacognition, and academic performance*. M. A Dissertation. Northern Illinois University, USA. UMI Number: 1480772.

- Leger, N. (2003). Examination stress and test anxiety. *Journal of stress and anxiety*, 145, 456-479.
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, (1)21, 89-101.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- Mills, J., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, *Theory, and Research. Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92° 104.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(2), 141-155.
- Putwain, D. W., & Daniels, R. A. (2009). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual differences*, 20(1), 8-13.
- Ram, A. (2005). *The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, motivation, and well-being in tertiary students*. Unpublished master thesis. University of Canterbury. New Zealand.
- Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (1997). 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.
- Stana, A., & Oprea, C. (2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *The 6th International Conference Edu World 2014 Education Facing Contemporary World Issues*, doi: 10.1016/j.sbspro.2015 .05.06.
- Shafran, R., & Mansell, w. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical psychology review*, 21, 866 ° 906.
- Shu-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), 517-546.

- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Soyas, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles° test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.
- Speilberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. Palo Alo, CA: Consulting Psychologist Press.
- 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. *Personal Individual Difference*, 42, 1379- 89.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. 199-215.
- Terry- short, L. A. Owens, R. G. salde, P. D. & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and individual differences*, 18, 663 - 668.
- Tran, J. C. (2000). *Perfectionism, motivational orientation and academic performance*. [Dissertation]. Thunder Bay, Ontario: Department of Psychology Lake head University.
- 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.