

The Impact of Perfectionism on Responsibility with the Mediating Role of Exam Anxiety in Students

Maryam Heydari¹, Akbar Mohammadi^{*}, Sara Haghghat[†]

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to investigate the impact of perfectionism on responsibility with the mediating role of exam anxiety in students.

Methodology: In terms of purpose, this research was an applied research. The statistical population of the present study included all students of the units of the Islamic Azad University of Tehran Province who were studying in the academic year 2017-18. A multi-stage cluster random sampling method was used to select the sample and Based on this, 761 people were selected as the research sample. The research instruments were: Saranson's Exam Anxiety (1984), Felt and Hevit Perfectionism (1991), and California Responsibility (1951), all of which had acceptable validity and reliability. Analysis and analysis of the results of the questionnaires were performed using Spss-V24 and AMOS-V8.8 software at a significant level of 0.01. Structural equation modeling was used to test the research hypotheses.

Result: The results showed that perfectionism has an indirect effect on responsibility due to the test anxiety. Perfectionism has a direct effect on responsibility. In addition, Perfectionism has a direct effect on test anxiety. Also, test anxiety has a direct effect on responsibility. In total, the model was acceptable and the corrective model had suitable fit. The results indicated that perfectionism and responsibility play an important role in the test anxiety ($P < 0.01$)

Conclusion: Therefore, considering these factors in therapeutic and educational interventions to reduce the test anxiety can be very effective.

Keywords: Perfectionism, Responsibility, Exam Anxiety

¹PhD student in Educational Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Semnan, Iran.

^{*}Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Semnan, Iran. (Author) Psychic2006@gmail.com

[†]Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Semnan, Iran.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۱۷

تأثیر کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری اضطراب امتحان در دانشجویان

مریم حیدری^۱، اکبر محمدی^{*}، سارا حقیقت^۲

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تأثیر کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری اضطراب امتحان در دانشجویان انجام گرفت. **روش:** روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد و بر این اساس ۷۶۱ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۴)، کمال‌گرایی فلت و هویت (۱۹۹۱) و مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا (۱۹۵۱) که همگی از اعتبار و پایایی قابل قبولی برخوردار بودند. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار Spss-V24 و AMOS-V8.8 در سطح معناداری ۰.۰۱ انجام شد. همچنین به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد کمال‌گرایی اثر غیرمستقیم به واسطه اضطراب امتحان بر مسئولیت‌پذیری دارد. کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری اثر مستقیم معنادار داشت، کمال‌گرایی بر اضطراب امتحان اثر مستقیم معنادار داشت. همچنین اضطراب امتحان بر مسئولیت‌پذیری اثر مستقیم معنادار داشت. در مجموع شاخص‌های مدل قابل قبول و مدل اصلاحی از برازش مناسب برخوردار بود ($P < 0.01$)

نتیجه‌گیری: نتایج حاکی از آن بود که کمال‌گرایی و مسئولیت‌پذیری نقش مهمی در اضطراب امتحان دارند بنابراین در نظر گرفتن این عوامل در اقدامات درمانی و آموزشی جهت کاهش اضطراب امتحان می‌تواند بسیار مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: کمال‌گرایی، مسئولیت‌پذیری، اضطراب امتحان

^۱ - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سمنان، ایران.

^۲ - استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سمنان، ایران. (نویسنده مسئول)

Psychic2006@gmail.com

^۳ - استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سمنان، ایران.

مقدمه

اضطراب حالتی است که تقریباً در همهٔ انسان‌ها در طول زندگی‌شان به درجات مختلف بروز می‌کند به طوری که هر کس در زندگی خود حداقل یکبار این احساس را تجربه کرده است (فایل و هاید، ۲۰۱۲؛ دسوکا و آلام، ۲۰۱۷). وجود اندکی اضطراب در انسان هم طبیعی و هم لازم است ولی اگر از حد بگذرد برای او مشکل‌ساز خواهد بود، به طوری که با داشتن اطلاعات و مهارت قادر نخواهد بود امتیاز لازم را کسب کند (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۱). اغلب روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بر این عقیده‌اند که مرحله نوجوانی و جوانی تمایز برجسته‌ای با سایر مراحل رشد دارد (مایر، جنیکجیو، ریچتر، کازر و ساچسر، ۲۰۱۷). این تمایز به آن سبب نیست که این افراد با تغییرات اساسی در همه ابعاد زندگی‌شان مواجه می‌باشند، بلکه بیشتر به آن سبب است که یک سری تغییرات یا به تعبیری استرس‌ها، به طور همزمان و همه‌جانبه به نوجوان یا کودک دیروز که هنوز دارای شایستگی و آمادگی‌های لازم برای مقابله نیست، وارد می‌شود (آرنز، بکر و مولار، ۲۰۱۷). علاوه بر آن ماهیت پیچیده و شرایط متغیر عصر حاضر سازگاری را دشوارتر ساخته است و اگر نوجوان نتواند به طور مؤثر و کارآمد با این تحولات و شرایط دشوار مواجه شود، ممکن است زمینه‌ساز مشکلات بعدی برای آن‌ها باشد (چابی، ژانگ و لیبرزون، ۲۰۱۷). در جریان رشد، نوجوانان و جوانان انواع مختلفی از اضطراب‌ها به‌ویژه اضطراب آموزشی را تجربه می‌کنند که یکی از انواع آن، اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان به‌عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان دارد (تریفونی و شاهینی، ۲۰۱۱). اضطراب امتحان به‌عنوان پدیده‌ای شایع و مهم آموزش رابطه نزدیکی با اضطراب عمومی دارد (شعبانی، ۱۳۹۶). اضطراب امتحان نیز معمولاً با نزدیک شدن امتحانات در فرد نمایان می‌شود، باین‌حال دارای ویژگی‌های خاصی است که آن را از اضطراب عمومی جدا می‌سازد (لوتز و اسپارفلدت، ۲۰۱۷). آرانا و فورلان^۹ (۲۰۱۶)، اضطراب امتحان را حالتی از اضطراب عمومی می‌دانند که شامل پاسخ‌های پدیدار شناختی، فیزیولوژی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست می‌باشد و فرد آن را در موقعیت‌های ارزیابی تجربه می‌کند.

اضطراب امتحان یکی از متغیرهای شناختی-هیجانی بسیار مهم است که پژوهش درباره آن به‌طور جدی توسط ساراسون و مندرلر^{۱۰} از سال ۱۹۵۲ شروع شده است. در این راستا ساراسون (۱۹۸۴)، اضطراب امتحان را نوعی اشتغال به خود^{۱۱} می‌داند که با خودکم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (به نقل از اقبالی، میرمحمدی و پاکدل بناب، ۱۳۹۵). دانشجویانی که احساس می‌کنند شناخت و تصویر مناسبی از خود دارند، کمتر به اضطراب امتحان دچار می‌شوند. علاوه بر این دانشجویان یاد شده می‌توانند شیوه‌های معقولانه-تری را برای حل دشواری‌ها و مسایل خود بیابند (آقاجانی، شوقی و نعیمی، ۱۳۹۳). عده‌ای دیگر از نظریه‌پردازان معتقدند اضطراب امتحان با عادت‌های مطالعه‌ای نامناسب و ناکافی و نقایص توجهی، اضطراب خصیصه‌ای، ترس اجتماعی و هم‌چنین وجود سطح بالای اضطراب امتحان با خطاهای شناختی افزون‌تر، افکار منفی بیشتر و پایین بودن عزت‌نفس، همبستگی دارد (فرانسون، ۲۰۱۱). میزان اضطراب امتحان در افراد متفاوت بوده و می‌تواند نشان‌دهنده نگرش فرد نسبت به دانسته‌ها و آموخته‌های خود باشد. بنابراین اضطراب امتحان اصطلاح کلی است که به‌نوعی اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد که فرد را در مورد توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌های امتحان و ارزیابی است (محمدی، رضانی و صدری دمیچی، ۱۳۹۵). پژوهش‌های

۱- File & Hyde

۲- Desouky & Allam

۳- Richardson et al

۴- Meyer, Jenikejew, Richter, Kaiser & Sachser

۵- Arens, Becker & Möller

۶- Chaby, Zhang & Liberzon

۷- Trifoni & Shahini

۸- Lotz & Sparfeldt

۹- Arana & Furlan

۱۰- sarason & mandler

۱۱- Self-preoccupation

۱۲- Fransson

متفاوت نشان داده‌اند که عوامل مختلفی بر روی اضطراب امتحان تأثیر دارد از جمله خودکارآمدی و خود متمایزسازی (آقاجانی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ ویژگی‌های شخصیتی (شهاتا و همکاران، ۲۰۱۵)؛ اضطراب اجتماعی (پورتر و چامبلز، ۲۰۱۷)؛ پایبندی مذهبی (برزگر برفروئی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی (فورستر و ساویگنیر، ۲۰۱۴)؛ مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها (مارتینسون، اسپوزیتو و بلاوک، ۲۰۱۶)؛ ذهن‌آگاهی (بلینگر، دیکارو و رالستون، ۲۰۱۵)؛ فراشناخت (حیدری، احتشام زاده و حلاجانی، ۱۳۸۸)؛ هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری (کارشکی، امین یزدی و حیدراختراعی طوسی، ۱۳۹۰)؛ باورهای غیرمنطقی (دودائو و همکاران، ۲۰۱۵)؛ هوش معنوی (رحمان و شاه، ۲۰۱۵)؛ مدیریت زمان (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ حمایت اجتماعی (جاکوبسون، لرد و نیومن، ۲۰۱۷)؛ مهارت‌های حل‌مساله (اکبری، شقافی و بهروزیان، ۱۳۹۰)؛ سلامت معنوی (مقیمیان، سلمانی و آذربزین، ۱۳۹۰).

کمال‌گرایی نیز به‌عنوان یکی از عوامل شخصیتی، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای پیامدهای روان‌شناختی منفی مانند اضطراب است (فلت و هویت، ۲۰۰۲). کمال‌گرایی سازه‌ای چندبعدی است که با تلاش برای بی‌عیب و نقص بودن و وضع معیارهای عالی برای عملکرد همراه با ارزشیابی انتقادی و حساسیت در مورد اشتباهات مشخص می‌شود (ایگان و همکاران، ۲۰۱۴). کمال‌گرایی انتظارات و تصورات غیرواقع‌بینانه فرد از خود و دیگران است (دامیان و همکاران، ۲۰۱۳). کمال‌گرایی همانند اضطراب امتحان به درجات مختلف در افراد وجود دارد و هر انسانی مقداری از آن را دارد. این سازه شخصیتی همانند اضطراب می‌تواند هم جنبه سازنده و مفید داشته باشد و هم جنبه مخرب به خود بگیرد (شری و همکاران، ۲۰۱۴). هر ساله شاهد این هستیم که دانشجویان زیادی به‌رغم مطالعه بالا و هوش مناسب نتیجه مطلوب را نمی‌گیرند که یکی از مهم‌ترین دلایل آن اضطراب امتحان است بنابراین شناسایی علت‌های این عوامل و تلاش در جهت مدیریت و کم کردن آن ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین افراد کمال‌گرا در روابط بر اساس ملاک‌های ذهنی ارتباط برقرار می‌کنند و معمولاً به اهداف خود نمی‌رسند (شری و همکاران، ۲۰۱۴). ابعاد مختلف کمال‌گرایی با اضطراب و نگرانی و افسردگی مرتبط است. کمال‌گرایی خودمحور در تعامل با تنش اجتماعی، و کمال‌گرایی جامعه‌مدار به دلیل نگرانی مضاعف از ارتکاب اشتباه، با اضطراب امتحان رابطه مثبت دارند (فلت و همکاران، ۲۰۱۴). بشارت (۲۰۰۴) نشان داد بین کمال‌گرایی منفی والدین و اضطراب امتحان فرزندان رابطه مثبت وجود دارد.

فاکتور شخصیتی مهم دیگر در اضطراب امتحان، مسئولیت‌پذیری است. مسئولیت‌پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب فعالیت‌هایی است که بر عهده‌اش گذاشته شده است. از جمله نظریاتی که در رابطه با مسئولیت‌پذیری بحث می‌کنند نظریه وجودگرایان است. مطابق این نظریه مسئولیت‌پذیری امری وجودی است که از طریق تعلیم و تربیت شکوفا می‌گردد. از این‌رو هر چه انسان آگاه‌تر باشد بیشتر احساس مسئولیت خواهد کرد و با تداوم آگاهی، انسان نیز همواره احساس مسئولیت می‌کند (میهن دوست، شهنی بیلاق و شکرکن، ۱۳۹۳). ویلیام گلاسر مسئولیت‌پذیری را توانایی برآوردن نیازهای خود و پذیرفتن پیامد رفتارها به‌گونه‌ای که مانعی در جهت برآوردن نیازهای افراد جامعه نباشد عنوان می‌کند. مسئولیت‌پذیری در قابل سه مؤلفه صورت‌بندی شده است: ۱. یادگیری انتخاب رفتارهایی است که نیازهای اساسی ما را برآورده کند، ۲. پذیرفتن پیامدهای رفتار خود و ۳. اینکه مانعی بر سر راه برآورده شدن نیازهای دیگران نباشد (صاحبی، زالی زاده و زالی زاده، ۱۳۹۴). دانش‌آموزانی که نسبت به اشتباهات و شکست‌های خود

۱- Shehata

۲- Porter & Chambless

۳- Förster & Souvignier

۴- Martinson

۵- Bellinger

۶- Dudău

۷- Rahman & Shah

۸- Jacobson

۹- Egan

۱۰- Damian

۱۱- Sherry

مسئولیت‌پذیر هستند، حرمت خود بالاتری دارند (الم، ۲۰۱۴). سفیری و چشمه (۱۳۹۱) نشان دادند که میزان مسئولیت‌پذیری در نوجوانان بسیار پایین بوده به طوری که حدود ۷۱ درصد از پاسخگویان از نظر مسئولیت‌پذیری در حد متوسط و پایین قرار دارند. نتایج پژوهش اکین لکه (۲۰۱۲) نشان داد که دانشجویان با خود پنداشت بالاتر نسبت به دانشجویان با خود پنداره پایین‌تر در زمینه تحصیلی مسئولیت‌پذیرتر هستند و اضطراب امتحان کمتری را تجربه می‌کنند.

بنابراین، با توجه به مقدمه‌ای که درباره کمال‌گرایی و مسئولیت‌پذیری مطرح شد، به نظر می‌رسد، مطالعه کمال‌گرایی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان در دانشجویان و بررسی رابطه آن‌ها می‌تواند به شناخت ابعاد مبهم متغیرهای فوق‌الذکر کمک کرده و به درک عمیق‌تر از اثراتی که ممکن است کمال‌گرایی و مسئولیت‌پذیری بر اضطراب امتحان دانشجویان داشته باشند، منجر شود. از سوی دیگر شناسایی مفهوم انگیزشی و آگاهی از انگیزه‌های مختلف و تأثیر آن‌ها بر فرآیند یادگیری دانشجویان به اساتید کمک می‌کند تا در طرح و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را به کار بندد. اصطلاح انگیزش را می‌توان به‌عنوان عامل نیرومند و هدایت‌کننده و نگهدارنده رفتار دانست. با توجه به وجود مشکلات و مسائل دانشجویان و همچنین طیف گوناگون اختلال‌ها از جمله اضطراب امتحان و اثرات آن‌ها در عملکرد تحصیلی‌شان، در پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که: کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری با نقش میانجی‌گری اضطراب امتحان در دانشجویان چه تأثیری دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی بود که از روش الگویابی معادلات ساختاری یا الگویابی علی بود. از نظر فلسفه پژوهشی در قالب پارادایم اثبات‌گرایی قرار می‌گیرد که از نظر رویکرد، کمی به حساب می‌آید. همچنین پژوهش از نظر افق زمانی، گذشته‌نگر بود، اما از نظر زمان گردآوری داده‌ها از نوع مقطعی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور ابتدا فهرست واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان تهران مشخص شد که شامل واحدهای علوم و تحقیقات تهران، تهران شمال، تهران غرب، تهران مرکز، تهران جنوب، تهران شرق، فیروزکوه، دماوند، رودهن، ملارد، ورامین-پیشوا، شهر قدس، شهریار، صفادشت، علوم دارویی، رباط‌کریم، شهرری، پرند، پردیس، اندیشه و اسلامشهر بودند. از این تعداد هشت دانشگاه تهران مرکز، تهران شمال، تهران جنوب، رودهن، دماوند، شهر قدس، اسلام‌شهر و صفادشت به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس با توجه به پراکندگی جغرافیایی دانشکده‌های هر واحد دانشگاهی و عدم تجانس بین گروهی، دانشکده‌های هر واحد به‌عنوان خوشه‌های بعدی در نظر گرفته شد که پژوهش‌گر در هر دانشگاه به نسبت تعداد دانشکده‌ها چند دانشکده را تصادفی انتخاب کرد و در نهایت پرسشنامه‌ها به نسبت دانشجویان در هر دانشگاه در بین دانشجویان این دانشکده‌ها توزیع شد. در مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود: $5q \leq n \leq 15q$ ؛ که در آن q تعداد متغیرهای مشاهده‌شده یا تعداد گویه‌ها (سوالات) پرسشنامه و n حجم نمونه است (هومن، ۱۳۹۵). در این پژوهش حجم نمونه برای هر سؤال ۵ آزمودنی و به‌طور کلی با توجه به تعداد گویه‌های پرسشنامه که ۱۷۲ گویه بود، ۷۸۰ نفر در نظر گرفته شد که برای جلوگیری از احتمال ریزش نمونه ۸۰۰ پرسشنامه میان دانشجویان توزیع شد و در نهایت تحلیل داده‌ها بر روی ۷۶۱ پرسشنامه صورت گرفت.

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۴)، کمال‌گرایی فلت و هویت (۱۹۹۱) و مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا (۱۹۵۱) بود. اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۴): این پرسشنامه توسط ساراسون (۱۹۸۴) (نقل از آقاجانی، شوقی و نعیمی، ۱۳۹۳) برای سنجش اضطراب امتحان طراحی شده است، که شامل گویه‌های کوتاه ۳۷ ماده ای است و آزمودنی باید به هر ماده به صورت «درست یا غلط» پاسخ گوید. بدین ترتیب می‌توان براساس یک شیوه خود گزارش دهی؛ به حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیکی فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن دست یافت. انتخاب گزینه درست نشانگر اضطراب است و نمره ۱ می‌گیرد در حالی که گزینه نادرست در مورد هر عبارت به معنی عدم وجود اضطراب بوده و نمره صفر می‌گیرد. عبارت‌های ۳، ۲۷ و ۳۳ معکوس بوده و بر عکس نمره می‌گیرند. با جمع‌بندی نمره‌ها نمره کلی امتحان ساراسون به دست می‌آید که وجود نمره بالاتر از ۲۰ در این آزمون نشانگر وجود

اضطراب امتحان بیمارگونه است که فرد را دچار اختلال عملکرد می نماید. یزدانی (۱۳۹۱) در پژوهش خود ضریب آلفا کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۸ و همسانی درونی آن را ۰/۹۵ و روایی معیار آن را ۰/۷۲ گزارش کرده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۷ و همسانی درونی آن ۰/۷۱ به دست آمد. دو نمونه از پرسش‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: "وقتی در یک امتحان مهم حاضر می‌شوم، به این فکر می‌کنم که شاگردان دیگر چقدر از من زرنگ ترند؛ وقتی به سؤالات امتحانی پاسخ می‌دهم، به نتایج شکست در امتحان فکر می‌کنم". کمال گرایی فلت و هویت (۱۹۹۱): مقیاس کمالگرایی چند بعدی (فلت و هویت، ۱۹۹۱) مقیاسی ۴۵ سوالی است که ۱۵ سوال کمال گرایی خودمدار، ۱۵ سوال کمال گرایی دیگرمدار و ۱۵ سوال نیز کمال گرایی جامعه مدار را اندازه گیری می‌کند. پاسخ دهندگان به سوال‌ها بر اساس مقیاس لیکرتی ۵ نمره ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره می‌دهند. نمره خرده مقیاس‌ها بین ۱۵ تا ۱۰۵ است که نمرات بالا نشان دهنده کمال گرایی بیشتر است. ثبات درونی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ برای خرده مقیاس‌ها گزارش شده است هم چنین پایایی مقیاس به روش آزمون-بازآزمون برای خرده مقیاس‌ها ۰/۸۸ و ۰/۷۵ گزارش شده است. نسخه هنجاریایی و اعتباریایی شده این مقیاس در نمونه ایرانی توسط بشارت دارای ۳۰ سوال است که ۱۰ سوال کمالگرایی خودمدار، ۱۰ سوال کمالگرایی دیگرمدار و ۱۰ سوال کمالگرایی جامعه مدار را ارزیابی می‌کند. این نسخه از اعتبار و روایی بالایی در نمونه ایرانی برخوردار است (بشارت، ۲۰۰۴). پرسشنامه مسئولیت پذیری کالیفرنیا (۱۹۵۱): برای سنجش مسئولیت پذیری از خرده مقیاس سنجش مسئولیت پذیری گرفته شده از پرسشنامه روان شناختی کالیفرنیا استفاده گردید تعداد ۴۲ سوال مربوط به مقیاس مسئولیت پذیری از میان ۴۶۲ سوال پرسشنامه اصل استخراج شده و مورد استفاده قرار گرفت پرسش نامه یادشده نخستین بار به وسیله ی هاریسون گاف در سال ۱۹۵۱ با ۶۴۸ سوال و ۱۵ مقیاس برای سنجش ۱۵ ویژگی شخصیتی انتشار یافت و سپس در سال ۱۹۵۷ مقیاس‌های آن به ۱۸ و بار دیگر در سال ۱۹۸۷ به وسیله ی وی مورد تجدید نظر قرار گرفت و تعداد سؤالات آن به ۱۶۲ و تعداد خرده مقیاس‌های آن به ۲۰ خرده مقیاس افزایش یافت. مقیاس مسئولیت پذیری ۴۲ سوالی به منظور سنجش ویژگی‌هایی از قبیل وظیفه شناسی، احساس تعهد، سخت کوشی، جدیت، قابلیت اعتماد، رفتار مبتنی بر نظم و مقررات، منطق و احساس مسئولیت مورد استفاده قرار گرفت (مارنات، ترجمه نیکخو، ۱۳۸۴). پایایی مقیاس در پژوهش موسوی (۱۳۷۷) ۰/۷۰ و در پژوهش رضایی (۱۳۷۷)، ۰/۶۵ به دست آمده است. موسوی (۱۳۷۷) همچنین اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش ملاک همزمان معادل $r=0/61$ محاسبه نموده است که در سطح $p < 0/001$ معنی دار است. تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم افزار Spss-V24 و AMOS-V8.8 انجام شد. همچنین به منظور آزمون فرضیه های پژوهش از مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته های پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از شیوه تحلیل مسیر و با استفاده از برنامه تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) و همچنین از نرم افزار (SPSS) استفاده شد. در ادامه به بررسی فرضیه های پژوهش پرداخته شد.

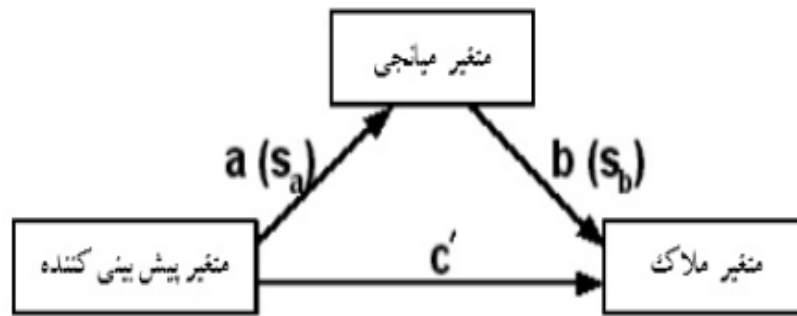
جدول ۱. ضرایب و معناداری اثر غیر مستقیم کمال گرایی بر مسئولیت پذیری با میانجی گری اضطراب امتحان

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره سوبل	sig
مسئولیت پذیری	کمال گرایی	غیر مستقیم (به واسطه ی اضطراب امتحان)	۰/۱۴	۰/۱۸	۲/۸۷	۰/۰۰۳

جهت بررسی اثر متغیر میانجی اضطراب امتحان در رابطه بین کمال گرایی با مسئولیت پذیری، از آزمون سوبل استفاده گردید. آنچه از نتایج جدول ۱ برمی آید این است که کمال گرایی اثر غیر مستقیم بر مسئولیت پذیری داشته است، رابطه کمال گرایی با مسئولیت پذیری به صورت غیر مستقیم برابر $\beta=0/18$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیر مستقیم کمال گرایی بر مسئولیت پذیری دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است ($p < 0.05$). برای اعمال روش سوبل جهت تعیین معنی داری این رابطه معادله زیر باید محاسبه گردد:

$$z\text{-value} = a*b/\text{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2 + s_a^2*s_b^2)$$

در این معادله a ضریب مسیر a و b ضریب مسیر b، s_a^2 و s_b^2 بترتیب خطاهای استاندارد مسیرهای a و b می باشند. مسیرهای مورد نظر در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. نمودار مسیرها در مدل میانجی

بنابراین برای استفاده از این فرمول ضرایب غیر استاندارد و خطای استاندارد دو مسیر مورد نیاز می‌باشد. سوبل معتقد است که این نسبت به گونه‌ای مجانب دارای توزیع بهنجار است و زمانیکه این نسبت بزرگتر از $\pm 1/96$ باشد برای نمونه‌های بزرگ منجر به رد فرض صفر در سطح $0/05$ می‌گردد.

جدول ۲. ضرایب و معناداری اثر مستقیم کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
مسئولیت‌پذیری	کمال‌گرایی	مستقیم	۰/۲۷	۰/۵۲	۶/۸۹	۰/۰۰۱

آنچه از نتایج جدول ۲ برمی‌آید این است که کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری اثر مستقیم معنادار داشته است، رابطه کمال‌گرایی با مسئولیت‌پذیری به صورت مستقیم برابر $t = 6/89$ و $\beta = 0/52$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است ($p < 0.05$).

جدول ۳. ضرایب و معناداری اثر مستقیم کمال‌گرایی بر اضطراب امتحان

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
اضطراب امتحان	کمال‌گرایی	مستقیم	۰/۳۳	۰/۵۰	۹/۰۸	۰/۰۰۱

آنچه از نتایج جدول ۳ برمی‌آید این است که کمال‌گرایی بر اضطراب امتحان اثر مستقیم معنادار داشته است، رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان به صورت مستقیم برابر $t = 9/08$ و $\beta = 0/50$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم کمال‌گرایی بر اضطراب امتحان دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است ($p < 0.05$).

جدول ۴. ضرایب و معناداری اثر مستقیم اضطراب امتحان بر مسئولیت‌پذیری

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
مسئولیت‌پذیری	اضطراب امتحان	مستقیم	۰/۴۲	۰/۳۶	۶/۲۰	۰/۰۰۱

آنچه از نتایج جدول ۴ برمی‌آید این است که اضطراب امتحان بر مسئولیت‌پذیری اثر مستقیم معنادار داشته است، رابطه اضطراب امتحان با مسئولیت‌پذیری به صورت مستقیم برابر $t = 6/20$ و $\beta = 0/36$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم اضطراب امتحان بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است ($p < 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تأثیر کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری اضطراب امتحان در دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که کمال‌گرایی اثر غیر مستقیم بر مسئولیت‌پذیری داشته است، رابطه کمال‌گرایی با مسئولیت‌پذیری به صورت غیر مستقیم برابر $\beta = 0/18$ است. در یک دانشجوی کمالگرا، استفاده آگاهانه و فعالانه از راهبردهای یادگیری به طور قابل توجهی کاهش می‌یابد و اضطراب به ویژه در زمان امتحان به اوج خود می‌رسد این دسته از دانشجویان معیارهای سطح بالایی برای خود در نظر گرفته‌اند (استوارت و والکر، ۲۰۱۴) و از ارزیابی دیگران در هراس هستند (اسچنل و همکاران، ۲۰۱۵). آنها معتقدند دستیابی به شایستگی امکان‌پذیر نیست و پیامد آن اضطراب است (اسکالتز و همکاران، ۲۰۱۷). این افراد به دلیل انتظارات غیرواقعی بینانه اطرافیان و سیستم آموزشی و ملزم دانستن خود به برآورده کردن انتظارات تحمیل شده دچار نوعی درماندگی روانی می‌شوند بر نقص‌های خود تمرکز می‌کنند و هرگز از عملکرد خود خشنود نخواهند شد و به شدت از شکست می‌ترسند چون نمره نگرفتن را برابر با شکست می‌دانند و همه چیز را در گرو برنده شدن و موفق شدن می‌دانند بازده عملکرد آنها به دلیل اشتغال ذهنی مداوم و نگرانی از عواقب امتحان پایین

می آید و نوعی ناهمخوانی بین رفتار کنونی و رفتار دلخواه خود می بینند و نتیجه معکوس می شود (وینر و کارتون، ۲۰۱۲). از سوی دیگر مسئولیت پذیری ویژگی اصلی دانش آموزان و دانشجویان کوشا است و در این مورد فرقی ندارد که این دانش آموز و دانشجو دارای توانایی شناختی بالایی باشد یا چنین نباشد. مهم این است که افراد درباره هدفی که برایش تعیین شده است درک روشنی داشته و برای رسیدن به مقصود از انجام تمام وظایفی که برای او تعیین شده است، دریغ نمی کند (آلوک، کونین و ویلسون، ۲۰۱۶). از آنجا که مسئولیت پذیری به عنوان متغیری که در ارتباط با شرایط محیطی و اجتماعی شکل می گیرد و تغییرات دوره نوجوانی و جوانی نیز در رشد شخصیت اجتماعی هر فرد تاثیرگذار است به نظر می رسد بررسی این متغیر در فضای آموزشی و دانشگاهی حائز اهمیت باشد زیرا اغلب دانش آموزان و دانشجویان درصد زیادی از وقت خود را در محیط های آموزشی سپری کرده و در نتیجه میزان مسئولیت پذیری آنها به صورت متقابل تحت تاثیر و تاثیر کمال گرایی در آنها قرار دارد. بنابراین دانشجویانی که از کمالگرایی مثبتی برخوردار هستند، انگیزه شان به طور قابل توجهی افزایش می یابد و همین امر در میزان مسئولیت پذیریشان تاثیر می گذارد و همچنین میزان اضطراب امتحان آنان را کاهش می دهد.

همچنین نتایج نشان داد که کمال گرایی بر مسئولیت پذیری اثر مستقیم معنادار داشته است، نتایج پژوهش با یافته های (حیدریان و نوروز، ۱۳۹۳؛ شمسی، ۱۳۹۲؛ وفايي، ۱۳۹۱) همسو می باشد. در تبیین این یافته ها می توان به این نکته اشاره کرد کمالگرایی شامل اتخاذ استانداردهای بالا در مورد رفتار خود و تمرکز بر تکالیف و عملکرد فرد به منظور دستیابی به نتیجه مطلوب است. کمالگرایی خودمحور که بیشتر سازش یافته است، به فرد کمک می کند که با تمرکز حداکثری بر انجام تکالیف صرف نظر از دیدگاه دیگران نسبت به خود، برای تحقق هدف های شخصی بیشتر تلاش و تقویت مثبت شخصی بیشتر دریافت کنند و در نتیجه مسئولیت پذیری بالایی نیز دارند. از سوی دیگر کمالگرایان خودمحور نیز از نگرینه درونی بالا برای انجام امور شخصی برخوردارند و در صورتی که در دستیابی به ایده آل های شخصی خود به موفقیت کامل نرسند نیز می توانند خواسته ها و انتظارات خود را تعدیل کنند و در نتیجه، مسئولیت پذیری بالاتری نیز دارند. بنابراین افراد مسئولیت پذیر احساس کنترل شخصی بیشتری دارند، بیشتر به توانایی های خود می اندیشند تا به ناتوانی ها و درماندگی خویش، با استرس های زندگی مقابله بیشتری می کنند، عزت نفس بالایی دارند، برای خودشان ارزش قائل هستند و خودشان را دوست دارند. این افراد به اخلاقیات توجه بسیار دارند و عقلانی رفتار می کنند. استعداد ذاتی افراد کمالگرا به متعصب بودن، بزرگی طلب بودن گرایش های خودشکوفایی در آنها با مسئولیت پذیری بالا رابطه مثبت دارد. به طور کلی کمالگرایی و مسئولیت پذیری می توانند گستره زندگی و نحوه ارتباط و تعامل افراد را با محیط پیرامونش را تحت تاثیر قرار دهد.

نتایج بعدی پژوهش نشان داد که کمال گرایی بر اضطراب امتحان اثر مستقیم معنادار داشته است، این نتیجه بیانگر این حقیقت است که کمالگرایی، پیش بینی کننده اضطراب امتحان بوده و عملکرد سازگار فرد را دچار اختلال می کند (وینر، ۲۰۱۲). همچنین نتایج بیلینگ و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد که هر چه کمالگرایی دانشجویان بالاتر باشد، میزان اضطراب امتحان افزایش می یابد. به طور کلی نتایج به دست آمده نشان می دهد که کمالگرایی رابطه مثبت و معناداری با اضطراب امتحان دارد. به دلیل این که کمالگرایان خودمحور استانداردهای بالایی برای خود انتخاب می کنند و عملکرد خود را بر اساس این استانداردها ارزیابی می کنند، به نظر می رسد به وسیله نیاز به پیشرفت برانگیخته می شوند و بر اساس این نیاز، باید از سطح خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند. در تبیین این یافته می توان گفت ادبیات بسیار زیادی وجود دارد که نشان داده است کمالگرایی خودمحور درک بهینه شرکت را هنگامی که سازگاری روانی ارتقا پیدا می کند، تسهیل می کند. فلت و هویت (۲۰۰۶) نشان دادند کمالگرایی خودمحور به طور مشترک با میل به موفقیت و ترس از شکست ارتباط دارد. این بدین معنی است که کمالگرایی خودمحور علاوه بر این که با میل به پیشرفت مشخص می شود، با انگیزه ترس از شکست نیز همراه است.

همچنین نتایج نشان داد که اضطراب امتحان بر مسئولیت پذیری اثر مستقیم معنادار داشته است، در تبیین نتایج بدست آمده می توان چنین بیان کرد که دانشجویان مسئولیت پذیر، خود را عامل اعمال خود می دانند و مسئولیت عملکرد خود را می پذیرند. آنها باور دارند که اعمال و توانایی های آنها تعیین کننده موفقیت یا شکست آنهاست و شکست ها و موفقیت های خود را به عوامل درونی مثل تلاش و انگیزه ربط می دهند. این دانشجویان انگیزه و اشتیاق زیادی برای یادگیری دارند و احساس می کنند که قادرند در صورت تلاش به موفقیت برسند. این دانشجویان به جای این که خود را اسیر رخدادهای بیرونی بدانند، معتقدند که می توانند تا حد زیادی وقایع بیرونی را تحت کنترل داشته باشند (حاتمی، ۱۳۹۰) و متعهدانه و با حس وظیفه شناسی بالا تکالیف خود را دنبال می کنند. دانشجویان مسئولیت پذیر به علت احساس تعهد بالایی که نسبت به انجام تکالیف و نقش دانشجویی خود دارند همواره مسئولانه اهداف خود را دنبال می کنند و برای موفق شدن انگیزه دارند. این دانشجویان تلاش می کنند و پشتکارشان به آنها کمک می کند که

متعهدانه درس بخوانند و با حرمت خود بالا در امتحان‌ها شرکت کنند بنابراین تا حد زیادی اضطراب امتحان آنها کاهش می‌یابد. بنابراین افراد مسئولیت‌پذیر نامرتب و اتفاقی به گونه‌ای عمل نمی‌کنند که مسائل پیش‌رو برایشان اهمیتی ندارد بلکه برنامه‌ریزی و متعهدانه به برنامه‌های خود عمل می‌کنند. سخت‌کوش هستند و تمایل دارند که سخت‌کار کنند و انگیزه بالایی برای پیشرفت دارند. این تمایل زیادی به تحمل کردن برخی از خطاها و به تعویق انداختن کارها و سرسری گرفتن جزئیات ندارند، بلکه حتی اگر نتوانند به خوبی طبق برنامه ریزیشان تکالیفشان را پیش ببرند مجدداً برنامه‌ریزی می‌کنند و با نظم کارشان را پیش می‌برند (چیرمبلو و لئون، ۲۰۱۰). در پایان با توجه به روش بررسی همبستگی و محدود بودن متغیرهای مورد مطالعه در این مطالعه توصیه می‌شود در تحقیقات آتی از روش‌های دیگر مانند روش‌های آزمایشی این رابطه مورد تحلیل قرار گرفته و سایر متغیرهایی که احتمالاً این رابطه‌ی تأثیرگذار هستند مورد بررسی قرار گیرند.

References

- Aghajani T, Shoghi B, Naeemi S. (2014). Analysis of structural relationships between self-differentiation training with test anxiety and self-efficacy beliefs. *Knowledge and Research in Applied Psychology*; 15(1): 34-43. [[Link](#)]
- Akinleke O W. (2012). An investigation of the relationship between test anxiety, self-esteem and academic performance among polytechnic students in Nigeria. *International Journal of Computer Applications*; 51(1). [[Link](#)]
- Akbari M, Shaghghi Farhad, Behroozian M. (2011). The effect of problem-solving skills training on students' test anxiety. *Transformational Psychology*; 8(29): 74-67. [[Link](#)]
- Alam M. (2014). A Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance among Adolescents. *The IUP Journal of Organizational Behavior*; 12: 33-43. [[Link](#)]
- Arana F G, Furlan L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90: 169-173. [[Link](#)]
- Arens A K, Becker M, Möller J. (2017). Social and dimensional comparisons in math and verbal test anxiety: Within-and cross-domain relations with achievement and the mediating role of academic self-concept. *Contemporary Educational Psychology*, 51: 240-252. [[Link](#)]
- Aulak D S, Quinn B, Wilson N. (2016). Student burnout. *British dental journal*, 220(5), 219-220
- Basharat A. (2004). [Dimensions of perfectionism in depressed and anxious]. *The journal of psychological science*; 3(6): 263-48. [[Link](#)]
- Bieling I, Antony PJ, Bieling A, Israeli J. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*; 35: 163–78. [[Link](#)]
- Chaby L E, Zhang L, Liberzon I. (2017). The effects of stress in early life and adolescence on posttraumatic stress disorder, depression, and anxiety symptomatology in adulthood. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 14, 86-93. [[Link](#)]
- Chirimbolo A, Leone L. (2010). Personality and politics; the role of the HEXACO model in prediction ideology and voting. *Personality and Individual Differences*, 49: 43–48. [[Link](#)]
- Damian L E, Stoeber J, Negru O, Băban A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6): 688-693. [[Link](#)]
- Desouky D, Allam H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191-198. [[Link](#)]
- Dudău D P, Sfeatu I R, Funieru C, Dumitrache M A. (2015). Professional stress in relation to anxiety, depression and irrational beliefs among dental and psychotherapy students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187: 158-162. [[Link](#)]
- Egan S J, Wade T D, Shafran R, Antony M M. (2014). *Cognitive behavioral treatment of perfectionism*. Guilford Publications. [[Link](#)]
- Eghbali A, Mir Mohammadi M H, Pakdel Banab S. (2017). The role of personality traits and emotional schemas in the anxiety test of male students in the first year of high school. *Quarterly Journal of Modern Psychological Research*, 12(44): 19-1. [[Link](#)]
- File S E, Hyde J R G. (2012). Can social interaction be used to measure anxiety. *British journal of pharmacology*, 62(1): 19-24. [[Link](#)]
- Flett G L, Hewitt P L. (2014). Perfectionism and perfectionistic self-presentation in social anxiety. *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives*, 3: 159-187. [[Link](#)]
- Fransson A. (2011). On qualitative differences in learning: IV—Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3): 244-257. [[Link](#)]
- Hatami Z. (2011). Behavioral self-control strategies. *Roshd Magazine*, 6 (2): 55-52. [[Link](#)]
- Heydarian A, Norouzi M. (2014). Prediction of test anxiety by emotion regulation and perfectionism of high school students. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 5(19): 106-122. [[Link](#)]
- Hooman H A. (2016). Understanding the scientific method in behavioral sciences. *Samt*. [[Link](#)]

- Jacobson N C, Lord K A, Newman M G. (2017). Perceived emotional social support in bereaved spouses mediates the relationship between anxiety and depression. *Journal of affective disorders*, 211: 83-91. [[Link](#)]
- Karshaki H, Amin Yazdi S A, Heydar Akhtar Tusi, Gh. (2011). Comparison of the effectiveness of emotional intelligence training and learning strategies in reducing students' test anxiety. *Journal of Fundamentals of Education*, 1 (2): 69-58. [[Link](#)]
- Lotz C, Sparfeldt J R. (2017). Does test anxiety increase as the exam draws near?—Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. *Personality and Individual Differences*, 104: 397-400. [[Link](#)]
- Martinson L E, Esposito-Smythers C, Blalock D V. (2016). The effects of parental mental health and social-emotional coping on adolescent eating disorder attitudes and behaviors. *Journal of adolescence*; 52: 154-161. [[Link](#)]
- Meyer N, Jenikejew J, Richter S H, Kaiser S, Sachser N. (2017). Social experiences during adolescence affect anxiety-like behavior but not aggressiveness in male mice. *Behavioural brain research*; 326: 147-153. [[Link](#)]
- Moghimian M, Salmani F, Azarbarzin M. (2011). The relationship between test anxiety and mental health in nursing students. *Journal of Qom University of Medical Sciences*, 5 (3): 1-12. [[Link](#)]
- Mohammadi N, Ramezani S, Sadri Damirchi E. (2017). The Effectiveness of Self-efficacy on Test Anxiety and Academic Burnout of Students. *jcmh*; 3 (4): 60-69. [[Link](#)]
- Mousavi S R. (1998) Ten year study of Femoropopliteal anastomosis in Shohadaie Tajrish Hospital, 1987-96 . *Feyz*; 2 (3): 29-33. [[Link](#)]
- Rahman Z A, Shah I M. (2015). Measuring Islamic spiritual intelligence. *Procedia Economics and Finance*; 31: 134-139. [[Link](#)]
- Rezaei H. (1998). Theory of Punishment in Islamic Criminal Law. *Legal Journal of Justice*, 23. [[Link](#)]
- Sahebi A, Zalizadeh M, Zalizadeh M. (2015). Selection Theory: An Approach to Social Responsibility and Commitment. *Psychological Development*; 11(2): 14-2. [[Link](#)]
- Saferi K, Cheshmeh A. (2012). Adolescent's Responsibility and Its Relationship to the Methods of Socialization in Family. 3.; 1 (1) :103-130. [[Link](#)]
- Schnell K, Ringeisen T, Raufelder D, Rohrmann S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance: Do gender and test anxiety matter. *Learning and Individual Differences*; 38: 90-98. [[Link](#)]
- Shabani J. (2017). Predict the Test Anxiety based on Early Maladaptive Schemas among Second Grade High School Students in Gorgan. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*; 4 (2): 47-57. [[Link](#)]
- Shamsi M. (2013). Modeling the effect of perfectionism on procrastination by mediating self-regulation, self-efficacy, motivation for progress, and test anxiety. Master Thesis, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University. [[Link](#)]
- Shehata G A, El Mistikawi T, Al Sayed K R, Hassan H S. (2015). The effect of aphasia upon personality traits, depression and anxiety among stroke patients. *Journal of affective disorders*, 172: 312-314. [[Link](#)]
- Stewart M, Walker L G. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66: 160-164. [[Link](#)]
- Trifoni A, Shahini M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2): 93-100. [[Link](#)]
- Yaghobi A, Mohagheghi H, Erfani N, Olfatii N. (2013). The Effect of Time Management on Test Anxiety of First Grade High School Girls in Hamadan City. *sjimu*; 21 (1) :70-77. [[Link](#)]