

بررسی اضطراب و عملکرد نگارش در انگلیسی به عنوان زبان خارجی: آیا کمال‌گرایی تفاوتی ایجاد می‌کند؟

محسن شیرازی‌زاده*

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

شهاب مرادخانی**

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

محبوبه کریم‌پور***

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۲۳، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۰۸، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

هدف از انجام این مطالعه، بررسی رابطه بین کمال‌گرایی، اضطراب نگارش و عملکرد نهایی نگارش در زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی بود. به این منظور ۴۰۲ نفر از دانشجویان سال دوم مقطع کارشناسی گرایش‌های مختلف رشته زبان انگلیسی پرسشنامه‌های مربوط به کمال‌گرایی و اضطراب نگارش را پر کردند. نمرات پایان ترم درس مقاله‌نویسی شرکت‌کنندگان نیز از مدرسان مربوط جمع‌آوری شد. داده‌ها در مرحله اول با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که از بین سه بعد کمال‌گرایی فقط کمال‌گرایی جامعه‌مدار است که می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای اضطراب نگارش باشد. اضطراب نگارش، کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار نیز به ترتیب پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای عملکرد نگارش بودند؛ در مرحله دوم از تحلیل داده‌ها، ما براساس یافته‌های بخش اول مدلی فرضی از ارتباط بین متغیرها عرضه کردیم. در این مدل، کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار به دو متغیر اضطراب و عملکرد در نگارش زبان انگلیسی مرتبط بودند و اضطراب نگارش نیز با عملکرد نگارش ارتباط داشت. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که به‌رغم وجود روابط معنادار بین هر جفت از متغیرها، مدل عرضه‌شده ما به‌صورت یکجا از برازش قابل قبولی برخوردار نیست. در انتها، توجیهاتی برای یافته‌های این پژوهش و کاربرد آن‌ها در برنامه‌ریزی آموزش زبان خارجی عرضه شده است.

واژه‌های کلیدی: نگارش در زبان خارجی، اضطراب زبان خارجی، کمال‌گرایی، تحلیل مسیر.

* نویسنده مسئول: E-mail: m.shirazizadeh@alzahra.ac.ir

** E-mail: s.moradkhani@razi.ac.ir

*** E-mail: karimpour.mitra@gmail.com

۱- مقدمه

زندگی بشر در دنیای امروز مملو از فعالیت‌ها و ضرورت‌هایی است که هر یک به نوبه خود، می‌تواند اضطراب‌آور باشد. یادگیری زبان خارجی نیز از این مسئله، مستثنا نیست و چه بسا ماهیت، محیط یادگیری و شرایط استفاده از زبان خارجی، هر یک منبع ایجاد تنش و اضطراب فراوان در میان زبان‌آموزان یا کاربران یک زبان خارجی باشد. چنین اضطرابی، نه تنها در استفاده از زبان خارجی به‌طور عام وجود دارد، بلکه می‌تواند در هر یک از مهارت‌ها و اجزای زبان خارجی مانند خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیدن نیز وجود داشته باشد. از این روی، می‌توان گفت که کاربران یک زبان خارجی، ممکن است سطوح مختلفی از اضطراب را در مهارت‌های مختلف زبانی از خود نشان دهند. نتایج تحقیقات صورت‌گرفته، عمدتاً حاکی از آن است که مهارت‌های تولیدی زبان یعنی نوشتن و سخن گفتن با توجه به ماهیت دیگر محورشان، می‌تواند اضطراب بیشتری در زبان‌آموزان ایجاد کنند. نکته دیگر این است که اضطراب در استفاده از زبان خارجی، شاید به‌خودی‌خود، اهمیت ویژه‌ای نداشته باشند، اما تأثیرات فراوانی که می‌تواند بر عملکرد زبانی زبان‌آموزان هم در شرایط آزمون و هم در شرایط غیرآزمون داشته باشد، آن را به عنصری قابل توجه در مطالعات زبان دوم تبدیل می‌کند.

تحقیقات مختلفی نشان داده است که بسیاری از ویژگی‌های فردی و شخصیتی، می‌تواند در میزان اضطرابی که افراد در مواجهه با فعالیت‌های مختلف از خود نشان می‌دهند، تأثیرگذار باشد. در میان این ویژگی‌ها، حس کمال‌گرایی و توقع انجام بدون نقص کارها از مؤلفه‌های شخصیتی است که ارتباط بسیار زیادی با میزان اضطراب در امور مختلف دارد. پژوهش‌ها نشان داده است که افراد کمال‌گرا به علت توقعات بسیار زیادی که از خود یا دیگران دارند، احتمال تنش، فشار روحی و اضطراب را در خود افزایش می‌دهند که این موضوع می‌تواند در کیفیت فعالیت‌های مختلفی که این افراد انجام می‌دهند نیز تأثیرگذار باشد. علاوه بر این، یادگیری هر زبان خارجی، مستلزم ارتکاب خطاست؛ حال آنکه افراد کمال‌گرا می‌کوشند تا از خطا یا اشتباه اجتناب کنند و این مسئله این سؤال را به ذهن متبادر می‌کند که آیا تلاش کمال‌گرایان برای اجتناب از خطا در کیفیت نهایی عملکرد آنان نیز مشهود است. با توجه به اینکه اضطراب به‌مثابه مؤلفه اثرگذاری در همه فعالیت‌های زبانی، می‌تواند در مهارت‌های تولیدی همچون نگارش در زبان خارجی نمود بیشتری داشته باشد و اینکه تاکنون تحقیقات بسیار اندکی در موضوع تأثیرات کمال‌گرایی بر جنبه‌های مختلف یادگیری و استفاده از زبان خارجی صورت گرفته است، ما در پژوهش پیش رو خواهیم کوشید تا به بررسی ارتباط بین

کمال‌گرایی، اضطراب در نگارش و عملکرد نهایی نگارش در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بپردازیم.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- اضطراب در زبان خارجی

اضطراب زبان خارجی به نوعی از اضطراب اطلاق می‌شود که در مواجهه با شرایطی که نیازمند استفاده از یک زبان خارجی است، در شخص برانگیخته می‌شود (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶). هورویتز و همکارانش اولین پژوهشگرانی بودند که اقدام به عرضه مدلی مفهومی از این سازه کردند و کوشیدند تا با عملیاتی‌سازی این مدل، امکان اندازه‌گیری اضطراب در زبان خارجی را فراهم کنند. آن‌ها اضطراب زبان خارجی را در سه بعد «نگرانی از برقراری ارتباط»، «اضطراب آزمون» و «ترس از ارزیابی منفی» تعریف کردند که در نهایت، به ایجاد «مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی» انجامید. پس از معرفی اولیه مفهوم اضطراب در زبان خارجی، پژوهش‌های متعددی به بررسی ارتباط عوامل گوناگون از جمله مؤلفه‌های مرتبط با زبان‌آموزان (یان و هورویتز، ۲۰۰۸)، مسائل مرتبط با معلم (تالن، ۲۰۰۶) و همچنین مؤلفه‌های محیطی و مربوط با کلاس درس (کیم، ۲۰۰۹؛ لیو و جکسون، ۲۰۰۸) با اضطراب پرداخته‌اند؛ برای مثال در یکی از این پژوهش‌ها چن و چنگ (۲۰۰۴) دریافتند که زبان‌آموزانی که مشکلات زیادی در یادگیری زبان دارند، عمدتاً به میزان بیشتری از اضطراب زبان خارجی مبتلا هستند. لیو و جکسون (۲۰۰۸) نیز نشان دادند که میزان اضطراب در زبان خارجی، ارتباط بسیار زیادی با بی‌میلی به برقراری ارتباط در میان فراگیران زبان دارد. دیوئل (۲۰۱۳) به بررسی ارتباط اضطراب زبان خارجی و برخی از مؤلفه‌های شخصیت پرداخت. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که روان‌رنجوری، روان‌پریشی و برون‌گرایی، ارتباط معناداری با اضطراب زبان خارجی در بین زبان‌آموزان دو زبانه و چندزبانه دارد.

اضطراب زبان خارجی به‌مثابه مفهومی عام، در دو دهه اخیر مورد نقد قرار گرفته است؛ زیرا مقیاس سنجش این سازه تا حد زیادی مرتبط با اضطراب در برقراری ارتباط کلامی است (چنگ، هورویتز و شالرت، ۱۹۹۹؛ هورویتز، ۲۰۰۱). ازسوی دیگر، این تعریف عام از اضطراب زبان خارجی، به‌طور جامع و دقیقی ابعاد زبانی مختلفی را که ممکن است موجب برانگیختن اضطراب در میان زبان‌آموزان شود، مورد توجه قرار نمی‌دهد. از همین‌روی برخی از محققان، جزئی‌تر به اضطراب در زبان خارجی نگاه کرده‌اند و سخن از اضطراب در خواندن

(سلرس، ۲۰۰۰)، اضطراب در صحبت کردن (مک، ۲۰۱۱)، اضطراب در شنیدن (الخفیفی، ۲۰۰۵) و اضطراب در نگارش زبان خارجی به میان آورده‌اند. پیشینه تحقیقات اضطراب در نگارش زبان خارجی که محل توجه این پژوهش نیز است، به پژوهش‌هایی برمی‌گردد که در ابتدا با عنوان «دلهره نگارش»^۱ و در حوزه انشاء^۲ در انگلیسی به‌عنوان زبان اول مطرح شده‌اند. دالی و میلر (۱۹۷۵) از اولین پژوهشگرانی به‌حساب می‌آیند که موضوع دلهره در نگارش را به‌طور علمی مطرح کردند و ابزاری برای سنجش آن عرضه کردند. آن‌ها معتقد بودند که نویسندگان مضطرب، هرگز در خارج از محیط کلاس اقدام به نگارش نمی‌کنند؛ زیرا همواره احساس می‌کنند که در نگارش موفق نخواهند بود و همین طرز فکر، خود تا حدی باعث موفق نبودن آن‌ها در نگارش است. تحقیقات نیز تا حد زیادی این موضوع را اثبات کرده است؛ برای مثال فاریس، گولن و لینچ (۱۹۹۹) و ریفه و استکس (۱۹۹۲) نشان دادند که کسانی که دچار دلهره در نگارش هستند، عمدتاً به سمت رشته‌هایی می‌روند که نیاز کمتری به نوشتن دارد. تحقیقات همچنین نشان داده است که نویسندگان مضطرب، عادات اضطراب‌برانگیز بیشتری دارند؛ نمونه‌های کمتری می‌نویسند؛ ایده‌های کمتری را در نگارش خود مطرح می‌کنند و زمان کمتری را صرف نگارش متن می‌کنند (لطیف، ۲۰۰۹؛ هایس، ۱۹۸۱). تحقیقات متعددی که بر روی ارتباط اضطراب نگارش و کیفیت محصول نهایی نگارش صورت گرفته است، عمدتاً حاکی از تأثیر منفی اضطراب بر کیفیت نگارش است (ارکان و سابان، ۲۰۱۱؛ لی، ۲۰۰۵). برای مثال تامسون (۱۹۸۷) نشان داد که متون نویسندگان مضطرب، بی‌کیفیت‌تر و کوتاه‌تر است و در آن‌ها از ابزارهای انسجام متن کمتری استفاده شده است.

تحقیقات اضطراب در نگارش زبان دوم، در مقایسه با مطالعاتی که در زبان اول صورت گرفته، بسیار نوپاتر است. همان‌طور که در بالا اشاره شد، پس از انتقاداتی که به مفهوم اضطراب زبان خارجی وارد شد، توجهات زیادی به سمت اضطراب در مهارت‌های زبان دوم مطرح شد. چنگ (۲۰۰۴) در پژوهشی پیشرو در این زمینه کوشید تا اضطراب نگارش در زبان خارجی را به‌صورت جامعی تعریف کند و ابزاری برای سنجش آن نیز پیشنهاد دهد. او نشان داد که اضطراب نگارش در زبان خارجی، به سه مؤلفه رفتار اجتنابی، اضطراب ذهنی و

1. Writing apprehension

2. Composition studies

اضطراب جسمی تفکیک‌پذیر است. در واقع شاید بتوان گفت که این علائم به‌خاطر نداشتن آمادگی کافی نویسنده و همچنین فشارهای خارجی زیادی ایجاد می‌کنند که مانع از فهم و یادگیری شیوه نگارش می‌شود و در روند نگارش مداخله نامطلوب می‌کنند (جانی و ملینگر، ۲۰۱۵). در نتیجه، این اضطراب تأثیرات منفی بر ابعاد مختلف متن تولیدشده می‌گذارد؛ برای مثال، دواد و کسیم (۲۰۰۵) نشان دادند که نویسندگان مضطرب، در ابعاد واژگانی و شیوه استفاده از زبان ضعیف‌تر از نویسندگان غیرمضطرب هستند. ساندره ریو، الکساندر، ریو و نیومن (۲۰۱۴) نیز رابطه منفی را بین کیفیت نگارش زبان دوم و اضطراب گزارش کردند. برخی از محققان حوزه اضطراب نگارش کوشیده‌اند تا عللی را مطالعه کنند که منجر به آن می‌شود تا شاید بتوان با مدیریت این عوامل، به کاهش اضطراب در میان نویسندگان غیربومی کمک کرد. در یکی از این پژوهش‌ها چنگ (2002) به بررسی علل اضطراب نگارش از نگاه زبان‌آموزان پرداخت. نتایج نشان دادند که عواملی همچون شیوه‌های تدریس، باورهای شخصی درباره نگارش، تصور از خویش، و تهدیدهای بین‌فردی در روند نگارش از علل مهم ایجاد اضطراب‌اند. هوئرتا، گودسان، بیگی و چلوپ (۲۰۱۷) به مطالعه هوش هیجانی^۱، خودکارآمدی^۲ و یک/دوزبانگی به‌مثابه عوامل ایجاد اضطراب نگارش پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی، رابطه منفی با اضطراب دارد و به‌طور معناداری آن را پیش‌بینی می‌کند. هوش هیجانی و بومی بودن^۳ ارتباط معناداری با اضطراب نشان ندادند. لحن نظرهای معلم درباره نگارش فراگیران (حنا، ۲۰۱۰)، دلهره در برقراری ارتباط کلامی (سیمونس، هیگینز و لو، ۱۹۹۵)، و حتی جنسیت نویسندگان (الیاس، ۱۹۹۹) از دیگر متغیرهایی است که به‌مثابه پیش‌بینی‌کننده‌های میزان اضطراب در نگارش زبان خارجی به آن‌ها اشاره شده است.

۲-۲- کمال‌گرایی

کمال‌گرایی ویژگی شخصیتی است که خود را در رفتارهایی همچون تعیین استانداردهای شخصی بسیار بالا یا نقد دائم عملکرد خویش نمایان می‌سازد (فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلت، ۱۹۹۰). در واقع افراد کمال‌گرا، کسانی هستند که حساسیت بسیار زیادی نسبت به کیفیت فعالیت‌ها و اهداف خود نشان می‌دهند تا حدی که ممکن است کارهایشان را به علت

1. Emotional intelligence

2. Self efficacy

3. nativeness

حساسیت زیاد، ناتمام رها کنند (برنز، ۱۹۸۰). تعاریف اولیه کمال‌گرایی عمدتاً بر ابعاد درون‌شخصی این سازه تمرکز داشتند (پچت، ۱۹۸۴) و آن را تنها نوعی ویژگی منفی به‌شمار می‌آوردند (فلت و هویت، ۲۰۰۲). در اوایل دهه نود میلادی، هویت و فلت مدلی چندبعدی از کمال‌گرایی عرضه کردند که علاوه بر ابعاد درون‌شخصی، مؤلفه‌های اجتماعی را نیز مورد توجه قرار داده بود. این مدل کمال‌گرایی را در سه بعد خویش‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار تعریف می‌کرد. کمال‌گرایی خویش‌مدار به تعیین اهداف بسیار متعالی برای خود اشاره دارد، درحالی‌که کمال‌گرایی دیگرمدار جنبه‌ای از کمال‌گرایی است که براساس آن، فرد اهداف و استانداردهای والایی را برای نزدیکان خود تعیین می‌کند و انتظار دارد تا آن‌ها به شکل ایدئالی به آن اهداف دست یابند؛ سومین بخش از این مدل چندبعدی کمال‌گرایی جامعه‌مدار است که ماهیتی اجتماعی دارد. افرادی که میزان بسیاری از این نوع کمال‌گرایی در خود دارند، دائماً احساس می‌کنند که از سمت دیگران تحت فشار هستند و از آن‌ها توقع می‌رود تا عملکرد بدون نقصی در انجام امور مختلف داشته باشند.

تحقیقات کمال‌گرایی همواره نشان داده است که این ویژگی شخصیتی یکی از علل پیش‌بینی‌کننده برای بسیاری از اختلالات یا ناهنجاری‌های رفتاری و روانی از جمله افسردگی، اضطراب، و ناخودکام‌آمدی است (برای بررسی کامل مراجعه شود به آلدن، رایدر و ملینگز، ۲۰۰۲؛ فراست و دیبارتولو، ۲۰۰۲). در این میان، انواع گونه‌های اضطراب زبان خارجی نیز می‌تواند رابطه زیادی با این ویژگی شخصیتی داشته باشد؛ برای مثال، گرگرسن و هورویتز (۲۰۰۲) نشان دادند که زبان‌آموزان مضطرب، نسبت به زبان‌آموزان غیرمضطرب، گرایش‌های کمال‌گرایانه بیشتری داشتند. غفار ثمر و شیرازی‌زاده (۱۳۹۰) نیز به مطالعه ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب خواندن پرداختند و نشان دادند که کمال‌گرایی، رابطه‌ای مستقیم با اضطراب خواندن دارد.

با توجه به اینکه از یک سو روند یادگیری به‌طور عام و یادگیری یک زبان خارجی به‌طور خاص، مستلزم ارتکاب خطاست و از سوی دیگر، کمال‌گرایی به معنای تلاش برای اجتناب از خطاست، بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جنبه‌های مختلف یادگیری و عملکرد تحصیلی می‌تواند حائز توجه باشد (فلت و همکاران، ۲۰۱۶). در پژوهشی با همین سمت و سوی، ورنرفیلیون و والراند (۲۰۱۶) گزارش کردند که کمال‌گرایی خودمدار، می‌تواند به مطابقت تحصیلی بالا و کمال‌گرایی دیگرمدار به مطابقت تحصیلی پایین بینجامد. استوبر، هسکیو و اسکات (۲۰۱۵) نیز نشان دادند که رابطه منفی بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار و عملکرد امتحان در

میان دانشجویان روان‌شناسی وجود دارد. لونکا و همکاران (۲۰۱۳) به بررسی نگرش دانشجویان دکتری به نگارش علمی پرداختند. آن‌ها متوجه شدند که ایست ذهنی در نگارش^۱، کمال‌گرایی و تأخیراندازی^۲ رابطه مستقیمی با اضطراب، خستگی و دلزدگی دارند که این متغیرها نیز به نوبه خود، به کاهش تولیدگری^۳ در روند نگارش می‌انجامد. در پژوهشی که در حوزه مطالعات زبان صورت گرفت، یوشیدا (۲۰۱۳) نیز به بررسی عملکرد شفاهی زبان‌آموزان انگلیسی‌زبانی پرداخت که در حال یادگیری زبان ژاپنی بودند. او مشاهده کرد که علی‌رغم اینکه این زبان‌آموزان علاقه‌مند به شرکت در مباحث گروهی بودند و همچنین اینکه باور داشتند مشارکت آنان به یادگیری بهتر زبان ژاپنی می‌انجامد، اما گرایش‌های کمال‌گرایانه و ترسی که از ارتکاب خطا داشتند، مانع از حضور فعال آن‌ها در مباحث گروهی می‌شد. با توجه به اهمیت نگارش در یادگیری زبان خارجی از یک سو و یافته‌های تحقیقاتی که در بالا به آن اشاره شد، از سوی دیگر، ما در این پژوهش خواهیم کوشید تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهیم:

۱. ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی با اضطراب در نگارش زبان خارجی چگونه است؟
۲. ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب نگارش با عملکرد زبان‌آموزان در نگارش انگلیسی چیست؟

۳. آیا ارتباطات دو طرفه یافته‌شده در سؤالات بالا می‌توانند به شکل یک مدل علی با ارتباطات چندطرفه مطرح شوند؟

شایان توضیح است که ما در سؤال اول بر روی اضطراب نگارش به‌مثابه متغیر وابسته تمرکز و سعی می‌کنیم میزان ارتباط ابعاد مختلف کمال‌گرایی را با این متغیر بررسی کنیم؛ در سؤال دوم متغیر وابسته ما عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون نگارش پایان ترم است و خواهیم کوشید ارتباط دو متغیر غیروابسته یعنی کمال‌گرایی و اضطراب نگارش را با عملکرد نگارش مورد بررسی قرار دهیم. در هر دو سؤال بالا مقایسه‌ای نیز از میزان ارتباط متغیرهای مستقل با متغیر وابسته خواهیم داشت. در نهایت، با عنایت به ارتباطات دو سویه‌ای که در پاسخ به دو سؤال اول به دست بیاید، مدلی فرضی عرضه خواهیم کرد تا ببینیم آیا ارتباطات دو سویه می‌توانند در قالب مدل علی با ارتباطاتی چندسویه نیز حاضر باشند.

-
1. Writers' block
 2. procrastination
 3. productivity

۳- روش انجام پژوهش

۳-۱- شرکت‌کنندگان

در مجموع، ۴۰۲ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی گرایش‌های مختلف زبان انگلیسی که در دانشگاه‌های تهران، قم و مشهد مشغول به تحصیل بودند، در این پژوهش شرکت کردند. همه شرکت‌کنندگان دانشجوی نیمسال چهارم دانشگاه بودند و در زمان جمع‌آوری داده‌ها در حال گذراندن درس مقاله‌نویسی بودند. ۲۸۷ نفر (۷۱٪) از شرکت‌کنندگان دختر و بقیه پسر بودند. آن‌ها بین ۱۹ تا ۳۹ ساله بودند.

۳-۲- ابزارها و شیوه اندازه‌گیری

۳-۲-۱- مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی هویت و فلت

این مقیاس مجموعه‌ای از ۴۵ سؤال است که به سنجش میزان کمال‌گرایی در افراد می‌پردازد. پاسخ‌دهندگان بایستی به این سؤالات از یک (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) امتیاز دهند. این پرسشنامه دارای سه بخش کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار است که هر یک از این بخش‌ها ۱۵ سؤال است. بایستی یادآور شد که در کمال‌گرایی خودمدار، فرد توقعات زیادی از خود دارد، درحالی‌که در کمال‌گرایی دیگرمدار، فرد توقعات زیادی از دیگران دارد. کمال‌گرایی جامعه‌مدار، نوع سوم کمال‌گرایی است که در آن فرد احساس می‌کند دیگران بالاخص عزیزانش از او انتظارات بسیار زیادی دارند. سه بعد خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به ترتیب دارای پایایی ۰٫۸۸، ۰٫۸۵ و ۰٫۷۵ گزارش شده‌اند (هویت و فلت، ۱۹۹۱).

۳-۲-۲- پرسشنامه اضطراب نگارش در زبان دوم

برای سنجش میزان اضطراب نگارش شرکت‌کنندگان از پرسشنامه اضطراب نگارش در زبان دوم استفاده شد که چنگ (۲۰۰۴) طراحی و اعتباریابی کرده است. این ابزار شامل ۲۲ سؤال است و پاسخ‌دهندگان بایستی نظرهای خود را درباره هر یک از سؤالات از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» در مقیاس لیکرت از ۱ تا ۵ مشخص کنند. این ابزار دارای سه مقیاس اضطراب شناختی، اضطراب جسمی و رفتار امتناعی است، اما در مطالعه پیش رو این اجزا مورد بررسی نبودند و تمرکز ما بر کلیت این متغیر است. چنگ (۲۰۰۴) پایایی این ابزار را براساس روش آلفای کرونباخ ۰٫۹۱ گزارش کرده است.

۳-۲-۳- عملکرد نگارش

برای ارزیابی عملکرد نگارش شرکت‌کنندگان، نمرهٔ آزمون پایان نیمسال آن‌ها در درس مقاله‌نویسی مدنظر قرار گرفت. برای ایجاد هماهنگی بیشتر در بین شرکت‌کنندگان از استادان این درس خواسته شد تا پس از تبادل نظرهای صورت‌گرفته، همگی از موضوع مشترک و شیوه نمره‌دهی واحدی استفاده کنند و سپس نمره دانشجویان را به پژوهشگر اعلام کنند تا در کنار داده‌های دیگر مربوط به آن شرکت‌کننده قرار گیرد. موضوع داده‌شده به این دانشجویان در امتحان پایان نیمسال این بود: اگر قرار باشد به یکی از شهرهای ایران یا دنیا سفر کنید، کدام شهر را انتخاب می‌کنید؟ انتخاب خود را با ذکر دلایل توضیح دهید. از مدرسان این دانشجویان خواسته شد تا برای تصحیح برگهٔ دانشجویان از الگوی ارزیابی نگارش جکوبز، زینگراف، وورموث، هارتفی و هوگی (۱۹۸۱) کمک بگیرند اما فقط نمره کلی نگارش دانشجویان را به محقق اعلام کنند و نیازی به اعلام امتیاز دانشجویان در هریک از زیرمهارت‌های نگارش نیست. علاوه بر این، شایان ذکر است که نمره اعلام‌شده به محقق، فقط براساس عملکرد این دانش‌آموزان در امتحان پایان نیمسال مقاله‌نویسی بود و نمرهٔ نهایی آن‌ها را در برنمی‌گرفت که ممکن بود مجموعه‌ای از فعالیت‌های کلاسی را نیز شامل شود. برای اطمینان از پایایی تصحیح نگارش‌های انجام‌گرفته دو نمونه از مقالات نوشته‌شده در هر کلاس (مجموعاً ۳۸ نمونه متن نوشته‌شده؛ ۱۰ و نیم درصد از کل مقالات) را مؤلف اول این مقاله مجدداً نمره داد و پایایی بین تصحیح‌کنندگان ۰,۷۷ به‌دست آمد.

۳-۳- جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

داده‌های مورد نیاز برای این پژوهش با پخش کردن نسخهٔ چاپ‌شده پرسشنامه‌ها در کلاس‌های مورد نظر و در بسیاری از موارد به‌وسیلهٔ مدرس کلاس‌ها انجام شد. مدرس دوره نمره‌های دانشجویان را نیز در انتهای نیمسال، به پژوهشگر اول ایمیل کرد. پس از مرتب کردن نتایج پرسشنامه‌ها و نمرات نگارش، داده‌ها در نرم افزار SPSS وارد و تحلیل از طریق این نرم‌افزار و نرم‌افزار مکمل آن یعنی AMOS انجام گرفت. آزمون‌های آماری که برای تحلیل داده‌ها و پاسخ به پرسش‌های پژوهش استفاده شد، شامل آمار توصیفی، آزمون همبستگی، رگرسیون گام به‌گام، رگرسیون سلسله‌مراتبی و تحلیل مسیر است.

۴- نتایج

در ابتدای مراحل تحلیل داده‌ها، پایایی ابزارهای پژوهش با آلفای کرونباخ محاسبه شد و طبیعی بودن توزیع داده‌ها نیز با آزمون K-S مورد ارزیابی قرار گرفت. همان‌طور که در جدول شماره یک مشاهده می‌شود، نتایج نشان داد که ابزارهای این پژوهش، از پایایی قابل قبولی برخوردار بودند و توزیع داده‌ها برای متغیرهای مختلف طبیعی بود. برای ایجاد تصویری کلی از شکل و شمایل داده‌ها، از آمار توصیفی استفاده شد و سپس برای بررسی کلی ارتباط فی مابین متغیرهای این پژوهش باهم، ضریب همبستگی هر جفت از متغیرها محاسبه شد (جدول شماره ۱).

جدول ۱) ضرایب همبستگی، آمار توصیفی، شاخص روایی ابزار سنجش و شاخص توزیع طبیعی متغیرهای مورد مطالعه

| خودمدار | دیگرمدار | جامعه‌مدار | اضطراب | نگارش | |
|---------|----------|------------|--------|--------|----------------------------|
| | | | | *۰,۲۹- | اضطراب |
| | | | *۰,۳۸ | *۰,۲۰- | جامعه‌مدار |
| | | *۰,۳۶ | ۰,۰۷ | ۰,۰۳ | دیگرمدار |
| | *۰,۳۳ | *۰,۲۹ | ۰,۰۹ | *۰,۱۱ | خودمدار |
| ۰,۷۶ | ۰,۸۰ | ۰,۷۱ | ۰,۸۶ | ۰,۷۷ | پایایی |
| ۵۱ | ۳۷ | ۳۰ | ۳۶ | ۷ | کمینه |
| ۱۰۰ | ۱۰۳ | ۱۰۰ | ۹۳ | ۲۰ | بیشینه |
| ۷۸,۷ | ۶۳,۷ | ۶۲,۴ | ۶۶,۱ | ۱۶,۱ | میانگین |
| ۱۰,۸ | ۱۰,۲ | ۱۶,۱ | ۱۳,۶ | ۲,۳ | انحراف معیار |
| ۰,۶۵ | ۰,۳۷ | ۰,۰۸ | ۰,۳۹ | ۰,۰۹ | معناداری K-S (توزیع طبیعی) |

نتایج اولیه حاصل از ضرایب همبستگی نشان داد که ارتباط بین کمال‌گرایی خودمدار و عملکرد نگارش، کمال‌گرایی جامعه‌مدار و اضطراب نگارش و کمال‌گرایی جامعه‌مدار و عملکرد نهایی نگارش به ترتیب ۰,۱۱، ۰,۳۸ و ۰,۲ بود که همگی از لحاظ آماری معنادار بودند. کمال‌گرایی دیگرمدار ارتباط معناداری با اضطراب و عملکرد نگارش از خود نشان نداد.

در راستای پاسخ به سؤال اول این تحقیق، یعنی ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب نگارش، ما یک قدم از ضرایب همبستگی فراتر رفتیم و کوشیدیم تا با به‌کارگیری رگرسیون بررسی کنیم که آیا هر یک از ابعاد کمال‌گرایی یا ترکیبی از آن‌ها می‌توانند میزان اضطراب در نگارش زبان خارجی را پیش‌بینی کنند. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، نشان داد که از بین سه بعد کمال‌گرایی فقط کمال‌گرایی جامعه‌مدار است که می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای اضطراب نگارش باشد. شاخص مربعات R نشان داد که کمال‌گرایی جامعه‌مدار می‌تواند در حدود ۱۴ درصد از واریانس اضطراب در نگارش زبان خارجی را توجیه کند و چنین مدل رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار است. در ادامه و برای بررسی بیشتر اثر دو بعد دیگر کمال‌گرایی و مقایسه میزان اثر آن‌ها، ما از رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده کردیم تا بتوانیم دو پیش‌بینی‌کننده دیگر را نیز وارد مدل رگرسیون کنیم. نتایج نشان داد که افزودن کمال‌گرایی خودمدار و دیگرمدار به‌مثابه پیش‌بینی‌کننده‌های اضطراب نگارش به مدل قبل که تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار به‌مثابه پیش‌بینی‌کننده در آن حضور داشت تنها ۰,۱٪ به قدرت پیش‌بینی مدل افزود که بسیار ناچیز و از لحاظ آماری نیز غیرمعنادار بود؛ بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که از بین سه بعد کمال‌گرایی، کمال‌گرایی جامعه‌مدار تنها متغیری است که هم از لحاظ ضریب همبستگی و هم از حیث قدرت پیش‌بینی رابطه معناداری با اضطراب نگارش در زبان خارجی دارد.

جدول ۲) نتایج رگرسیون ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب نگارش^۱

| مدل | R | R مربعات | R مربعات تعدیل‌شده | بتا | آمار تغییرات | | |
|---|-------|-------------|--------------------------|--|-------------------|-----------|-----------------------|
| | | | | | تغییر مربعات R | تغییرات F | معماداری تغییرات F |
| متد: رگرسیون گام به گام | ۰,۳۸۱ | ۰,۱۴۵ | ۰,۱۴۳ | ۰,۳۸ | ۰,۱۴۵ | ۶۷,۸۷ | ۰,۰۰ |
| پیش‌بینی‌کننده: ج م | ۰,۳۸۱ | ۰,۱۴۵ | ۰,۱۴۳ | | ۰,۱۴۵ | ۶۷,۸۷ | ۰,۰۰ |
| متد: رگرسیون سلسله‌مراتبی | ۰,۳۸۷ | ۰,۱۵۰ | ۰,۱۴۴ | ج م: ۰,۴۰ خ م: ۰,۰۰ د م: ۰,۰۷ | ۰,۰۰۵ | ۱,۱۵ | ۰,۳۱۵ |
| پیش‌بینی‌کننده: ۱ به ترتیب: ج م، خ م، د م | ۰,۳۸۷ | ۰,۱۵۰ | ۰,۱۴۴ | | ۰,۰۰۵ | ۱,۱۵ | ۰,۳۱۵ |

متغیر وابسته: اضطراب نگارش

سؤال دوم این پژوهش دربارهٔ ارتباط بین دو متغیر کمال‌گرایی (که دارای سه بعد است) و اضطراب از یک سو و متغیر عملکرد نگارش از سوی دیگر بود. به بیان دیگر، متغیرهای مستقل در این سؤال شامل کمال‌گرایی خودمدار، کمال‌گرایی دیگرمدار، کمال‌گرایی جامعه‌مدار و اضطراب نگارش در زبان خارجی بودند و متغیر وابسته نیز عملکرد کلی نگارش در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بود. در راستای بررسی اولیه بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ها، از میان متغیرهای مستقل، ابتدا از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده کردیم. همان‌طور که در جدول شماره ۳ دیده می‌شود، اضطراب نگارش، بهترین پیش‌بینی‌کنندهٔ عملکرد نهایی نگارش است و می‌تواند ۸/۲ درصد از واریانس نگارش را پیش‌بینی کند. اضافه شدن کمال‌گرایی خودمدار به اضطراب میزان پیش‌بینی را تا ۹/۹ درصد افزایش داد و در آخر اضافه شدن کمال‌گرایی

۱. در کل جداول اضطراب=اضطراب نگارش؛ خ م=کمال‌گرایی خودمدار؛ ج م = کمال‌گرایی جامعه‌مدار

جامعه‌مدار به دو پیش‌بینی‌کننده قبل مقدار مربعات R را به ۱۱/۹ درصد رساند که نشان می‌دهد ترکیب این سه متغیر، چیزی در حدود ۱۲ درصد از واریانس عملکرد نگارش را توجیه می‌کنند.

جدول ۳) نتایج رگرسیون گام‌به‌گام اضطراب، کمال‌گرایی و عملکرد نگارش

| مدل | R | R مربعات | R مربعات تعدیل‌شده | بتا | آمار تغییرات | | |
|--|-------|----------|--------------------|---------------------------|----------------|-----------|-------------------|
| | | | | | R تغییر مربعات | F تغییرات | F معاداری تغییرات |
| متد: رگرسیون گام به گام پیش‌بینی‌کننده: اضطراب | ۰,۲۹۱ | ۰,۰۸۴ | ۰,۰۸ | -۰,۲۹۱ | ۰,۰۸۴ | ۳۶,۸۷ | ۰,۰۰ |
| متد: رگرسیون گام به گام پیش‌بینی‌کننده: اضطراب، خ م | ۰,۳۲۲ | ۰,۱۰۴ | ۰,۰۹ | -۰,۳۰۳ ۰,۱۳۹ | ۰,۰۱۹ | ۸,۵۷ | ۰,۰۰ |
| متد: رگرسیون گام به گام پیش‌بینی‌کننده‌ها: اضطراب، خ م، ج م | ۰,۳۵۵ | ۰,۱۲۶ | ۰,۱۱ | -۰,۲۴۴ ۰,۱۸۲ -۰,۱۶۷ | ۰,۰۲۲ | ۱۰,۰۶ | ۰,۰۰ |

متغیر وابسته: عملکرد نگارش

در ادامه کوشیدیم تا ببینیم آیا ترتیب ورود کمال‌گرایی جامعه‌مدار و خودمدار به مدل رگرسیونی تفاوتی در میزان پیش‌بینی مدل ایجاد می‌کند و بدین منظور، از رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده کردیم. در واقع، در این تحلیل ما اضطراب نگارش را کنترل و سپس در وهله اول، ابتدا کمال‌گرایی خودمدار و بعد از آن کمال‌گرایی جامعه‌مدار را وارد مدل کردیم. در تحلیل بعدی، ترتیب ورود این متغیرها به مدل را تغییر دادیم و ابتدا کمال‌گرایی جامعه‌مدار و سپس خودمدار را وارد مدل کردیم. هدف از این کار، به بیان ساده، مقایسه این دو نوع کمال‌گرایی از حیث توانایی بود که در پیش‌بینی عملکرد نگارش دارند. نتایج نشان داد که

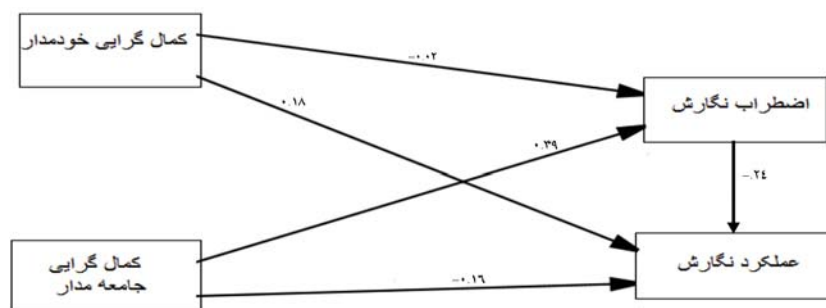
ورود کمال‌گرایی خودمدار به عنوان متغیر اول میزان پیش‌بینی مدل را به ۱۰ درصد و ورود کمال‌گرایی جامعه‌مدار به عنوان متغیر اول، میزان پیش‌بینی مدل را به ۹ درصد رساند. اضافه شدن متغیر دیگر در هر یک از این مدل‌ها قدرت پیش‌بینی را تا ۱۲ درصد افزایش داد. از این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که ترتیب ورود متغیرهای پیش‌بینی‌کننده، تفاوت عمده‌ای در میزان پیش‌بینی مدل ایجاد نکرد و دو متغیر کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار پس از کنترل اضطراب توانایی نسبتاً یکسانی در پیش‌بینی عملکرد کلی نگارش زبان آموزان دارند (جدول شماره ۴).

جدول ۴. نتایج رگرسیون سلسله‌مراتبی اضطراب، کمال‌گرایی و عملکرد نگارش

| مدل | R | R مربعات | R مربعات تعدیل‌شده | بتا | آمار تغییرات | | |
|---------------------|------|----------|--------------------|--------|----------------|-----------|--------------------|
| | | | | | R تغییر مربعات | F تغییرات | F معناداری تغییرات |
| مدل ۱ (متغیر کنترل) | ۰,۲۹ | ۰,۰۸ | ۰,۰۸ | -۰,۲۹۱ | ۰,۰۸ | ۳۶,۸۷ | ۰,۰۰ |
| مدل دو | ۰,۳۲ | ۰,۱۰ | ۰,۰۹ | -۰,۳۰۳ | ۰,۱۱ | ۱۰,۰۶ | ۰,۰۰ |
| | | | | ۰,۱۳۹ | | | |
| | | | | -۰,۲۴۴ | | | |
| مدل سه | ۰,۳۵ | ۰,۱۲ | ۰,۱۱ | ۰,۱۸۲ | ۰,۰۹ | ۴,۸۰ | ۰,۰۲ |
| | | | | -۰,۱۶۷ | | | |
| | | | | -۰,۲۴۸ | | | |
| مدل سه | ۰,۳۵ | ۰,۱۲ | ۰,۱۱ | ۰,۱۸۲ | ۰,۰۹ | ۱۳,۸۶ | ۰,۰۰ |
| | | | | -۰,۱۶۷ | | | |
| | | | | ۰,۱۸۲ | | | |

متغیر وابسته: عملکرد نگارش

نتایج به‌دست آمده از ضرایب همبستگی و رگرسیون به‌طور خلاصه نشان داد که کمال‌گرایی دیگرمدار ارتباط معناداری با اضطراب و عملکرد نگارش ندارد، اما کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار همبستگی معناداری با اضطراب و عملکرد نگارش از خود نشان دادند و اضطراب نگارش نیز همبستگی منفی زیادی با عملکرد نگارش داشت. با توجه به این نتایج و در راستای پاسخ به سؤال سوم این پژوهش، ما کوشیدیم تا این یافته‌ها را در سطحی بالاتر و به صورت مدلی علی و با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز تحلیل کنیم تا ببینیم که آیا ارتباطات یافته‌شده می‌توانند به شکل مدلی کلی نیز دارای برآزش باشند. از آنجا که ما در این مطالعه از ابزارهای پژوهشی که بیشتر اعتباریابی شده بودند استفاده کردیم و همچنین اینکه تحلیل بارگذاری گویه‌های^۱ موجود در ابزارهای پژوهش (سازه‌های قابل مشاهده)^۲ بر روی سازه‌های مکنون^۳ در این پژوهش موضوعیت نداشت، ما تنها بر مدل ساختاری^۴ ارتباط بین متغیرها تمرکز کردیم و نیاز به تحلیل مدل اندازه‌گیری^۵ نداشتیم. چنین تحلیلی در ادبیات آمار به تحلیل مسیر^۶ نیز شناخته می‌شود. در مدل پیشنهادی ما، کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار به‌مثابه علل ممکن برای اضطراب نگارش و عملکرد نگارش نهایی نگارش در نظر گرفته شدند. علاوه بر این، اضطراب نگارش نیز به‌صورت عاملی تأثیرگذار بر عملکرد نگارش فرض شد (شکل ۱).



شکل ۱) مدل ارائه شده از مسیرهای ارتباطی بین متغیرهای مورد مطالعه

1. items
2. Observed variable
3. Latent variable
4. Structural model
5. Measurement model
6. Path analysis

جدول ۵) شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

| شاخص | سطح به‌دست‌آمده | سطح مطلوب | ارزیابی |
|-------|-----------------|-----------|---------|
| X2/df | ۳۵,۲ | ۳ > | نامطلوب |
| GFI | ۰,۹۵ | ۰,۹ > | مطلوب |
| AGFI | ۰,۵۹ | ۰,۹ > | نامطلوب |
| NFI | ۰,۷۶ | ۰,۹ > | نامطلوب |
| IFI | ۰,۷۷ | ۰,۹ > | نامطلوب |
| CFI | ۰,۷۶ | ۰,۹ > | نامطلوب |
| RMSEA | ۰,۲۹ | ۰,۰۸ < | نامطلوب |

پس از ارائه مدل اولیه، همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل ما از لحاظ شاخص‌های برازش^۱ نمی‌تواند مدلی قوی و قابل دفاع به حساب بیاید؛ زیرا در اغلب موارد، میزان لازم برای برازش را ندارد. یکی از ویژگی‌های نرم‌افزار AMOS پیشنهاد ایجاد تغییرات در مدل عرضه‌شده به منظور ارتقای شاخص‌های برازش آن است. بررسی ما نشان داد که نرم‌افزار هیچ پیشنهادی برای بهبود شاخص‌های برازش مدل عرضه‌شده ندارد. ضرایب مسیرهای^۲ مدل پیشنهادی در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول ۶) ضرایب مسیرهای مدل پیشنهادی

| P | C.R. | S.E. | Estimate | | | |
|--------|-------|------|----------|--------|------|--------|
| ۰,۶ | -۰,۴۳ | ۰,۰۵ | -۰,۰۲ | اضطراب | <--- | ک خ م |
| <۰,۰۰۱ | ۸,۳۷ | ۰,۰۳ | ۰,۳۲ | اضطراب | <--- | ک ج م |
| <۰,۰۰۱ | -۴,۸۲ | ۰,۰۰ | -۰,۰۴ | نگارش | <--- | اضطراب |
| <۰,۰۰۱ | ۳,۹۰ | ۰,۰۱ | ۰,۰۳ | نگارش | <--- | ک خ م |
| <۰,۰۰۱ | -۳,۳۰ | ۰,۰۰ | -۰,۰۲ | نگارش | <--- | ک ج م |

1. Fit indices

2. Path coefficients

ازین تحلیل می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که ارتباطات بین هر جفت از متغیرها که در مراحل اول تحلیل داده‌ها و در پاسخ به سؤالات اول و دوم تحقیق مطرح شد، فقط در شکل یک به یکی حائز توجه و معنادارند و لزوماً نمی‌توان رابطه‌ای چندوجهی را با متغیر میانجی در قالب یک مدل برای این متغیرها فرض کرد.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

رقابتی شدن دسترسی به امکانات مختلف در دنیای مدرن میل به کمال‌گرایی را در محیط‌های آموزشی بیشتر و بیشتر کرده است. از همین‌رو بسیاری از دانش‌آموزان و والدین، تلاش زیادی را صرف می‌کنند تا محصلین بتوانند بالاترین رتبه را در میان هم‌کلاسی‌های خود داشته باشند. این گرایش درونی برای انجام بدون نقص کارها و کسب بیشترین نمرات و رتبه‌ها لزوماً ویژگی مثبتی به حساب نمی‌آید و بسیاری از پژوهش‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد که می‌تواند آثار منفی بر روی عملکرد تحصیلی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان داشته باشد (فلت، هویت، سو و فلت، ۲۰۱۶؛ گرگرسن و هورویتز، ۲۰۰۲). با توجه به نقشی که کمال‌گرایی می‌تواند در اضطراب و عملکرد تحصیلی داشته باشد، ما در این مطالعه کوشیده‌ایم تا به بررسی رابطه بین کمال‌گرایی، اضطراب نگارش و عملکرد نگارش در میان زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی بپردازیم. در اولین سؤال این پژوهش، ما بر ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب نگارش تمرکز کردیم. یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از این بود که کمال‌گرایی جامعه‌مدار تنها پیش‌بینی‌کننده معنادار برای اضطراب نگارش به حساب می‌آید. به بیان دیگر، می‌توان گفت که زبان‌آموزانی که احساس می‌کنند اطرافیان نزدیکشان از آن‌ها توقعات بالایی دارند، عمدتاً دچار اضطراب در نگارش زبان خارجی می‌شوند. این یافته با نتایج به‌دست‌آمده فلت، هویت، بلنکستین و کولدین (۱۹۹۱) نیز همسو است. این محققان گزارش کردند که از میان سه بعد کمال‌گرایی تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار رابطه معناداری با اضطراب دارد. مور، دی، فلت و هویت (۱۹۹۵) نیز رابطه زیادی بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار و اضطراب مخرب در میان بازیگران و خوانندگان نشان دادند. ارتباط بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار و "اضطراب ارزیابی شدن"^{۱۱} را نیوبی و همکاران (۲۰۱۷) تشریح کرده‌اند و ارتباط بین کمال‌گرایی مخرب (که

کمال‌گرایی جامعه‌مدار نوعی از آن به حساب می‌آید) و اهمال‌گری تحصیلی^۱ را نیز چنگ (۲۰۱۴) گزارش کرده است. در واقع، میزان اضطراب زیاد در میان زبان‌آموزان دچار کمال‌گرایی جامعه‌مدار از این جهت می‌تواند توجیه شود که این افراد، دائماً خود را در شرایط ارزیابی دیگران می‌پندارند و حتی در عملکردهای غیرعمومی خود نیز بخشی از تمرکزشان بر روی نتیجه آن عملکرد و ارزیابی اطرافیان از آن نتیجه است. بدین ترتیب، این افراد به‌طور ناخودآگاه، بخشی از سیستم شناختی خود را از فعالیتی که مشغول به انجام آن هستند، فارغ و درگیر بررسی نتایج می‌کنند. این امر باعث می‌شود تا منابع ذهنی کمتری را برای انجام آن فعالیت در اختیار داشته باشند که خود این موضوع نیز می‌تواند به افزایش اضطراب دامن بزند. در واقع می‌توان این‌طور فرض کرد که زبان‌آموز بخشی از توان ذهنی خود را در حین نگارش درگیر نتایج این امتحان می‌کند که خود آغاز نوعی جریان ذهنی اضطراب‌آور است. این فکر مشغولی باعث می‌شود نتواند تمام توجه خود را بر روی نگارش متمرکز کند. در ادامه و تا حدی به علت درگیر شدن ذهنش با نتیجه امتحان احساس می‌کند که توانایی‌های ایدئال را برای نگارش یک متن مطلوب در اختیار ندارد و این مسئله نیز به شکل دیگری از اضطراب می‌انجامد که هم نتیجه اضطراب از ارزیابی شدن است و هم می‌تواند به آن منجر شود. همان‌طور که یافته‌های این تحقیق نیز نشان داد، درگیری ذهنی فرد مضطرب، در نهایت بر محصول نهایی نگارش وی نیز تأثیر منفی خواهد داشت.

در سؤال دوم این پژوهش، ما بر روی عملکرد نگارش تمرکز کردیم و کوشیدیم ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب را با این متغیر بررسی کنیم. نتایج نشان داد که اضطراب، کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار می‌توانند به ترتیب پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای عملکرد نگارش باشند. درحالی‌که اضطراب و کمال‌گرایی جامعه‌مدار تأثیر منفی بر عملکرد نگارش داشتند، کمال‌گرایی خودمدار همبستگی مثبت معناداری با عملکرد نگارش داشت. رابطه منفی اضطراب و کمال‌گرایی جامعه‌مدار در دیگر تحقیقات نیز گزارش شده است؛ برای مثال غفارثمر و شیرازی‌زاده (۱۳۹۰) نشان دادند که کمال‌گرایی جامعه‌مدار، تأثیر منفی بر عملکرد خواندن در زبان انگلیسی دارد. گرگورک، اسلانی، فرانز و رایس نیز (۲۰۰۴) گزارش کردند که دانش‌آموزانی که دچار کمال‌گرایی ناسازگار هستند، عمدتاً میانگین تحصیلی کمتری از بقیه دانش‌آموزان دارند. اضطراب نگارش نیز از دیرباز یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های

1. Academic procrastination

عملکرد نگارش در تحقیقات پیشین به‌حساب می‌آید (دالی، ۱۹۷۷). ارتباط منفی بین کمال‌گرایی خودمدار و عملکرد نگارش می‌تواند از دو جهت مورد توجه قرار بگیرد. از یک سو، همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، این نوع از کمال‌گرایی می‌تواند منابع ذهنی طرف را اشغال کند و اجازه ندهد تا تمام توجه زبان‌آموز معطوف به نگارش شود و لذا کیفیت نگارش پایین بیاید. از سوی دیگر، این کمال‌گرایی می‌تواند اثر خود را از طریق ایجاد اضطراب بر عملکرد نگارش بگذارد. یکی از یافته‌های قابل توجه این پژوهش ارتباط مثبت اندک اما معنادار بین کمال‌گرایی خودمدار و عملکرد نگارش بود. در واقع، ما دریافتیم زبان‌آموزانی که استانداردهای بالایی برای خود وضع می‌کنند، عملکرد بهتری از خود در نگارش زبان انگلیسی نشان دادند. یکی از توجیهاتی که می‌توان برای این یافته داشت، این است که قرار دادن معیارهای بالا و متمرکز کردن توجه و منابع ذهنی برای دستیابی به اهداف باعث می‌شود که فرد نسبت به عواملی که ممکن است توجه او را کم کنند؛ بی‌تفاوت شود و در نهایت عملکرد بهتری داشته باشد. از جهت دیگر، همبستگی پایین بین کمال‌گرایی خودمدار و اضطراب نگارش نیز در توجیه اثر مثبت کمال‌گرایی خودمدار، بر عملکرد نگارش قابل کتمان نیست. در واقع یافته‌های ما نشان می‌دهد که کمال‌گرایی خودمدار به‌طور چشمگیری به اضطراب نمی‌انجامد؛ بنابراین زبان‌آموزانی که میزان بالایی از این نوع کمال‌گرایی دارند، به میزان زیادی از اضطراب مبتلا نیستند و در نتیجه می‌توانند در انجام فعالیت نگارش، عملکرد بهتری داشته باشند.

در بخش آخر این پژوهش ما کوشیدیم تا ارتباطاتی را که در پاسخ به سؤالات قبل پیدا شد، در قالب یک مدل چندوجهی علی و با استفاده از تحلیل مسیر بررسی کنیم تا ببینیم آیا می‌توان مدل جامع‌تری از روابط موجود عرضه کرد. با توجه به یافته‌های قبل، ما کمال‌گرایی دیگرمدار را از مدل پیشنهادی حذف کردیم و فرض کردیم که دو شکل دیگر کمال‌گرایی هم اضطراب نگارش و هم عملکرد نگارش را تحت تأثیر قرار می‌دهند و اضطراب نگارش نیز بر روی عملکرد نگارش اثر می‌گذارد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که داده‌های ما نمی‌تواند در شکل مدل فرضی که عرضه کردیم، دارای برآزش باشد. یکی از علل این عدم برآزش می‌تواند متغیرهای دیگری باشند که روابط بین متغیرهای فعلی ما را میانجی‌گری می‌کنند و در مدل ما مدّ نظر قرار نگرفتند؛ برای مثال راهبردهای کنار آمدن^۱ که اشخاص در مواجهه با

کمال‌گرایی و اضطراب دارند، ممکن است تأثیر چشمگیری در عملکرد آن‌ها داشته باشد (کندو و یینگ لینک، ۲۰۰۴). علت دیگر عدم برآزش داده‌ها در قالب مدلی می‌تواند مربوط به نمونه‌های این تحقیق باشد و ممکن است ویژگی‌های خاص نمونه ما که بسیاری از آن‌ها مورد توجه قرار نگرفته‌اند، موجب شده است تا ادعای وجود رابطه‌ای چندوجهی بین متغیرهای مورد مطالعه ادعای قابل دفاعی در این نمونه نباشد. بدیهی است پژوهش‌های آینده می‌توانند متغیرهای مرتبط دیگری را از جمله ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای کنار آمدن، و جنسیت در عرضه مدل‌های مشابه در نظر بگیرند.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که نتایج این پژوهش نشان داد که اضطراب نگارش تأثیر منفی چشمگیری بر عملکرد زبان‌آموزان در امتحانات نگارش دارد؛ همچنین، ما دریافتیم که کمال‌گرایی جامعه‌مدار می‌تواند یکی از عوامل مؤثر بر ایجاد اضطراب نگارش در زبان خارجی باشد؛ به بیان دیگر، زبان‌آموزانی که ذهن خود را درگیر ارزیابی دیگران از خود می‌کنند و می‌کوشند تا با انجام کارهای بی‌نقص، توقع اطرافیان خود را برآورده کنند، احتمال ایجاد اضطراب و عملکرد ضعیف در نگارش را در خود افزایش می‌دهند؛ بنابراین تصمیم‌گیران نظام آموزشی بایستی راهکارهایی را پیش گیرند تا زبان‌آموزان، کمتر تحت تأثیر توقعات اطرافیان خود قرار گیرند تا بتوانند یادگیری مؤثرتر و عملکرد آموزشی بهتری داشته باشند. از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی خودمدار، اضطراب کمی ایجاد می‌کند و تأثیر مثبتی بر عملکرد نهایی نگارش دارد. شاید بتوان گفت که اضطراب ایجادشده با این نوع کمال‌گرایی، تسهیل‌کننده است (استوبر و اتو، ۲۰۰۶) و موجب می‌شود تا زبان‌آموز توجه بیشتری در انجام فعالیت محوله داشته باشد. در نتیجه نظام‌های آموزشی می‌توانند دانش‌آموزان را تشویق کنند تا اهداف خود را در سطح بالا نگه دارند و تا می‌توانند کارهای بدون نقص انجام دهند، اما خود را درگیر توقعاتی نکنند که دیگران از آن‌ها دارند.

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش دیگری دچار محدودیت‌هایی بود؛ برای مثال جنسیت و سن شرکت‌کنندگان، شرایط اجتماعی و اقتصادی آن‌ها، تجربیات زبان‌آموزی، شیوه تدریس و برخورد معلم، توانش زبانی و بسیاری از عوامل دیگری که در این مطالعه به آن‌ها پرداخته نشد، همگی می‌توانند در نتایج ما تغییراتی ایجاد کنند؛ بنابراین پژوهش‌های آینده می‌توانند با در نظر گرفتن این متغیرها و همچنین اتخاذ روش‌های کمی یا ترکیبی تحقیق دید بهتری را از ارتباط بین کمال‌گرایی، اضطراب و نگارش در زبان خارجی برای ما ایجاد کند.

۶- منابع

غفارثمر، رضا؛ شیرازی زاده، محسن. (۱۳۹۰). ارتباط بین کمال‌گرایی، اضطراب و دست‌یافت مهارت خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی: مطالعه‌ای در روان‌شناسی یادگیری زبان. جستارهای

زبانی، ۲(۱): ۱-۱۹

- Alden, L. E., Ryder, A. G., & Mellings, T. M. B. (2002). Perfectionism in the context of social fears: Toward a two-component model. In G. L. F. P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 373-391). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, 14(6), 34-52.
- Chang, H. K. (2014). *Perfectionism, anxiety, and academic procrastination: the role of intrinsic and extrinsic motivation in college students*. (Unpublished Master Thesis) California State University at San Bernardino, California. Retrieved from <http://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/28/>
- Chen, T.-Y., & Chang, G. B. Y. (2004). The Relationship between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289. doi:10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x
- Cheng, Y.-s. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656. doi:10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x
- Cheng, Y.-s., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417-446. doi:10.1111/0023-8333.00095
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Daly, J. A. (1977). The Effects of Writing Apprehension on Message Encoding. *Journalism Quarterly*, 54(3), 566-572. doi:doi:10.1177/107769907705400317
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40170632>
- Daud, N. S. M., Daud, N. M., & Kassim, N. L. A. (2005). Second language writing anxiety: cause or effect? *Malaysian Journal of ELT Research*, 1-19.
- Dewaele, J. M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult Bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.12036.x

- Elias, R. Z. (1999). An Examination of Nontraditional Accounting Students' Communication Apprehension and Ambiguity Tolerance. *Journal of Education for Business*, 75(1), 38-41. doi:10.1080/08832329909598988
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220. doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x
- Erkan, Y., & Saban, A. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Faris, K. A., Golen, s. P., & Lynch, D. H. (1999). Writing Apprehension in Beginning Accounting Majors. *Business Communication Quarterly*, 62(2), 9-22. doi:doi:10.1177/108056999906200203
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. F. P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-31). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 185-201.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Su, C., & Flett, K. D. (2016). Perfectionism in Language Learners. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 75-101. doi:doi:10.1177/0829573516638462
- Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2002). Perfectionism, anxiety, and obsessive-compulsive disorder. In G. L. F. P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 341-371). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi:10.1007/bf01172967
- Ghafar Samar, R. & Shirazizadeh, M. (2010) On The Relationship Between Perfectionism, Reading Anxiety And Reading Achievement: A Study on the Psychology of Language Learning. *Language related research*, 2(1), 1-19
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. doi:10.1111/1540-4781.00161
- Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S., & Rice, K. G. (2004). Self-Criticism, Dependency, Self-Esteem, and Grade Point Average Satisfaction Among Clusters of Perfectionists and Nonperfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192-200. doi:10.1037/0022-0167.51.2.192

- Hanna, K. (2010). Student perceptions of teacher comments: Relationships between specific aspects of teacher comments and writing apprehension. *DAI-A*, 71(1).
- Hayes, C. G. (1981). *Exploring Apprehension: Composing Processes of Apprehensive and Non-Apprehensive Intermediate Freshmen Writers*.
- 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(3), 456-470. doi:10.1037/0022-3514.60.3.456
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. doi:10.1080/07294360.2016.1238881
- Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D. R., Hartfi el, V. F. & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jani, J. S., & Mellinger, M. S. (2015). Beyond “Writing to Learn”: Factors Influencing Students’ Writing Outcomes. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 136-152. doi:10.1080/10437797.2015.977177
- Kim, S.-Y. (2009). Questioning the Stability of Foreign Language Classroom Anxiety and Motivation Across Different Classroom Contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157. doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01012.x
- Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58(3), 258-265. doi:10.1093/elt/58.3.258
- Latif, M. M. M. A. (2009). *Egyptian EFL Student Teachers' Writing Processes and Products: The Role of Linguistic Knowledge and Writing Affect*. University of Essex.
- Lee, S.-y. (2005). Facilitating and Inhibiting Factors in English as a Foreign Language Writing Performance: A Model Testing With Structural Equation Modeling. *Language Learning*, 55(2), 335-374. doi:10.1111/j.0023-8333.2005.00306.x
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2013). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing-and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3).

- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002>
- Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207-225. doi:10.1007/bf02229695
- Newby, J., Pitura, V. A., Penney, A. M., Klein, R. G., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2017). Neuroticism and perfectionism as predictors of social anxiety. *Personality and Individual Differences*, 106, 263-267. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.057>
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390. doi:10.1037/0003-066X.39.4.386
- Riffe, D., & Stacks, D. W. (1992). Student Characteristics and Writing Apprehension. *The Journalism Educator*, 47(2), 39-49. doi:10.1177/107769589204700206
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio Jr, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x
- Simons, K., Higgins, M., & Lowe, D. (1995). A profile of communication apprehension in accounting majors: Implications for teaching and curriculum revision. *Journal of Accounting Education*, 13(2), 159-176. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0748-5751\(95\)00001-3](http://dx.doi.org/10.1016/0748-5751(95)00001-3)
- Stoeber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences*, 74, 171-176. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.016>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. doi:10.1207/s15327957pspr1004_2
- Tallon, M. (2006). Foreign language anxiety in heritage students of Spanish: To be (anxious) or not to be (anxious). *That is the question (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.(UMI No. 3245300).
- Thompson, L.G. (1987). An examination of relationships: Writing apprehension levels, semantic encoding performance, and holistic assessments of writing of tenth grade students (writing anxiety, analysis of cohesion, writer's block). *DAI -A*, 47(10), 3654.

- Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. *Learning and Individual Differences, 50*, 103-113. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.018>
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning, 58*(1), 151-183. doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x
- Yoshida, R. (2013). Learners' self-concept and use of the target language in foreign language classrooms. *System, 41*(4), 935-951. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.003>

