

رابطه بین کمال گرایی، اضطراب و دستاورد زبانی زبان آموزان ایرانی: با میانجی گری انواع خودها^۱

پردیس زعفرانی^۲

سعیده آهنگری^۳

نسرین حدیدی تمجید^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۱

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

پژوهش‌های اخیر نشان داده که در یادگیری زبان دوم، سازه‌های اضطراب و کمال گرایی به عنوان عامل‌های مهمی در عملکرد زبان آموزان نقش دارند. در مقاله حاضر، تعداد ۴۰۰ زبان آموز انگلیسی ۱۵ تا ۳۰ ساله که در مؤسسه‌های آموزشی خصوصی زبان انگلیسی شهر تبریز و در ایران نام‌نویسی کرده بودند، شرکت داده شدند. سطح مهارت‌های زبانی شرکت کنندگان در محدوده بالاتر از اندازه متوسط بود که با برگزاری آزمون تعیین سطح (آزمون استاندارد

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.29758.1822

^۲ دانشجوی دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران؛ pzafarani@iaut.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران؛ (نویسنده مسئول)؛ ahangari@iaut.ac.ir

^۴ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران؛ nhadidi@iaut.ac.ir

ای.سی.تی.اف.ال)، پیش از شروع کلاس‌ها، به وسیلهٔ استاد‌های مؤسسه مشخص گردید. برای برآورد میزان کمال‌گرایی، اضطراب و خودهای زبان دوم به ترتیب از مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی (Hewitt & Flett, 1991)، مقیاس اضطراب زبان خارجی (Horwitz et al., 1986) پرسش‌نامهٔ چهارقطبی هویتی تیلور (Taylor, 2010) بهره گرفته شد. پیشرفت زبان‌آموزان، با توجه به نمره‌های آزمون پایانی آن‌ها سنجیده شد. نتیجهٔ پژوهش حاضر نشان داد که کمال‌گرایی با اضطراب رابطه معناداری دارد و رفتار کامل زبان‌آموزان کمال‌گرا در گسترهٔ فردی و اجتماعی می‌تواند آن‌ها را مضطرب سازد. این امر افزون بر اضطراب فراگیران، هویت آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به گونه‌ای که اعتماد به نفس پائین‌تر زبان‌آموزان بر یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در پایان، دریافتیم که کمال‌گرایی‌های مبتنی بر خود و اجتماع با ساختار خود زبان‌آموزان رابطه معناداری دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش مشخص کرد که به واسطه خودهای موجود، در فراگیران زبان دوم، یک رابطه ساختاری از کمال‌گرایی تا اضطراب یادگیری زبان دوم - بر پایهٔ پیشرفت زبان انگلیسی آن‌ها - وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: کمال‌گرایی، اضطراب، خود، پیشرفت زبانی

۱. مقدمه

در یادگیری و تدریس زبان عامل‌های گوناگونی دخالت دارند. این عوامل مربوط به محیط آموزشی، محتوای آموزشی و ویژگی‌های فراگیران هستند. در این زمینه، ویژگی‌های فراگیران از جمله ویژگی‌های فردی و شخصیتی، سبک‌ها و رویکردهای یادگیری آنان جزء عوامل تأثیرگذار در یادگیری به شمار می‌آیند. در این میان، به نظر می‌رسد عوامل و تفاوت‌های فردی نقش مهم‌تری در یادگیری بازی می‌کنند (Dornyei, 2015; Sharafzadeh et al., 2016). این موضوع در پژوهش‌های گوناگونی به کار گرفته شده‌است تا نقش تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان خارجی را مشخص کنند (برای نمونه (Long, 1991; Brown, 2007)). پژوهشگران همگی بر این باورند که در یادگیری زبان دوم و یا خارجی اغلب با عوامل مؤثری مانند اضطراب، توانایی و انگیزه دخالت دارند؛ در میان عوامل مورد اشاره نقش اضطراب به عنوان پیش‌بینی‌کننده حتمی یادگیری زبان دوم اثبات شده‌است؛ به گونه‌ای که هورویتس و همکاران (Hoewits et al., 1986, p. 128) اضطراب را «یک مجموعه متمایز از خودپذیری، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط به یادگیری در کلاس درس می‌دانند که ناشی از منحصر به فرد بودن فرآیند یادگیری زبان است». ستوده‌نما و حسینی اطاق‌سرای (Sotoudehnama & Hosini

Otaghsarayi, 2014) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که مابین اضطراب و عملکرد زبان‌آموزان رابطه منفی وجود دارد. با این وجود، به نظر می‌رسد برخی عناصر دیگر مانند تفاوت‌های فردی در ویژگی‌های شخصیتی نادیده گرفته شده‌اند. یکی از حوزه پژوهشی که در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته، مسئله کمال‌گرایی است. سازه کمال‌گرایی در بین دانش‌آموزان و دانشجویانی که عملکرد تحصیلی نقش مهمی در پیشرفت شخصی‌شان دارد، امری رایج است (Zoghi et al., 2019). در واقع کمال‌گرایی یکی از عوامل شخصیتی فراگیران بوده و سبب اضطراب و بروز کمبودهایی در یادگیری زبان می‌شود. حتی فضای مجازی نیز آکنده است از مطالبی مبنی بر چگونگی یادگیری زبان‌های جدید با توجه به کمال‌گرایی فردی فراگیر (Flett et al., 2016).

هالندر (Hollender, 1978) کمال‌گرایی را نشان‌دهنده گرایش و علاقه فرد به درک محیط پیرامون خود به صورت قانون همه یا هیچ می‌داند که در برگیرنده یافته‌های ممکن، موفقیت‌ها یا شکست‌های کامل وی است. با وجود اینکه مفهوم کمال‌گرایی به صورت گسترده‌ای توجه روان‌شناسان را به سوی خود کشانده‌است، ولی همچنان به عنوان پدیده‌ای تقریباً ناشناخته و ناسازگار تعریف شده‌است. اضطراب عملکرد زبان دوم و یا اضطراب زبان خارجی^۱ (Ehrman & Dornyei, 1998; Horwitz & Young, 1991) اغلب با کمال‌گرایی به عنوان یکی از عوامل شخصیتی فراگیر مرتبط است. فشارها و تنش غیر قابل اجتناب بوده و ممکن است سبب تشدید اضطراب در برخی از زبان‌آموزان شوند (Flett et al., 2016). به این ترتیب، کمال‌گرایی یکی از متغیرهای عملی شناخته‌شده‌ای است که با پیشرفت تحصیلی افراد ارتباط دارد (Stoeber & Rambow, 2007; Jalalvand et al., 2015).

به تازگی، برخی از پژوهشگران به بررسی پدیده‌های خودگرا گرایش یافته‌اند. بامیستر (Baumeister, 1997, p. 681) پدیده خود^۲ را این گونه تعریف می‌کند: «یک اصطلاح عمومی که نشان‌دهنده احساس مستقیم هر فرد است و دسترسی به افکار و احساسات او را ممکن می‌کند». در حوزه‌های گوناگون روان‌شناختی، مفهوم خود به صورت گسترده‌ای مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌است. زیرا بیشتر عوامل بیرونی به صورت مستقیم بر عملکرد انسان تأثیر نمی‌گذارند بلکه، از طریق فرایندهای واسطه‌ای مربوط به خود تأثیر گذارند. به این ترتیب، سیستم خود در قلب فرآیندهای علی^۳ قرار دارد. همچنین تصور می‌شود که خود قادر به پیش‌بینی و ایجاد

¹ foreign language anxiety (FLA)

² self

³ causal processes

یک رابطه علی با فرآیند یادگیری است (Taylor, 2010). مفهوم خود زبان دوم، غرور زبانی یا مرزهای غرور زبانی در یادگیری زبان خارجی و یا زبان دوم در پژوهش‌های پیشین اشاره شده است (Guiora & Acton, 1979; Horwitz et al., 1986).

در حال حاضر، چارچوب غالب برای الگوی انگیزه یادگیری زبان دوم سیستم خود انگیزشی زبان دوم^۱ است (Boo et al., 2015). هیگینز (Higgins, 1987) می‌نویسد سیستم خود انگیزشی زبان دوم مبتنی بر نظریه روان‌شناختی تناقضات، مربوط به خود است. تیلور (Taylor, 2013) یک مدل مبتنی بر خود را برای زبان دوم پیشنهاد کرده است که به توجه به نقص آشکار سیستم خود انگیزشی زبان دوم در زبان‌آموزان است. وی نظریه اصلی هیگینز (Higgins, 1987) درباره خود را با تغییراتی بیان می‌کند (خود= درونی، دیگر= بیرونی). با این وجود، قابلیت‌های ممکن ایده‌آل‌ها و باید‌ها را تحت الشعاع خود قرار دادند. در این مدل، تمام خودهای ظاهری بیرونی خود را بروز می‌دهند و تمایزی بین اولویت‌های دیگران (مانند آموزگاران) برای فراگیر و آنچه توسط خود فراگیر به او اعمال می‌شود، وجود ندارد. به همین ترتیب، این مدل بین گرایش‌های ممکن خودی که به یک حس تعهد یا به یک ایده درونی ذاتی واکنش نشان می‌دهد تمایزی در نظر نمی‌گیرد. در نتیجه، مدل دوبعدی خود ارائه شده توسط تیلور (Taylor, 2013)، بین خود ایده‌آل (تصویر شخصی از آنچه فرد می‌خواهد در آینده باشد، بدون در نظر گرفتن خواسته‌ها و چشم‌اندازهای دیگران در مورد فرد)، خود تحمیلی (نشان‌دهنده امیدها، انتظارات و خواسته‌های دیگران از فرد است که باید برای دستیابی به چنین بازآمودهایی برخی از زمینه‌های ارتباطی در آن فرد موجود باشد)، خود خصوصی (ویژگی‌های نمایه شخصی فرد که ممکن است با توجه به شرایط اجتماعی یا او و در تعاملات اجتماعی یا آشکار شود) و خود عمومی (نمودهای اجتماعی یا جامعه‌محور گوناگونی که شخص ممکن است بسته به زمینه ارتباطی و مخاطبان خود بروز دهد) تمایز می‌نهد. در این پژوهش، مدل «هویت/ خود» تیلور (همان) با بررسی انتقادی پژوهش‌های موجود در زمینه آموزش زبان اقتباس شده است. بر این مبنا، می‌توان استدلال کرد که هر یک از فراگیران به عنوان عضوی از یک جامعه آموزشی، دارای خودهای متفاوتی هستند و ادیاتی از خود نشان می‌دهند که بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

بررسی‌ها و پژوهش‌ها در پیوند با هویت زبان دوم و یا زبان خارجی نشان می‌دهد که هویت زبانی و اضطراب زبانی ممکن است با هم در ارتباط باشند؛ هورویتس و همکاران (Horwitz et al., 1986) استدلال می‌کنند که اضطراب زبانی بر اساس تجربه یا احساس محدود بودن یا احساسی مانند داشتن یک خود زبان دوم در پیوند با یادگیری زبان مقصد است. پژوهشگران بر این

¹ second language motivation self-system (L2MSS)

باورند که این احساس یا تجربه محدود بودن یا ناتوان بودن برای بیان باورها و احساسات در زبان هدف، منجر به احساساتی مانند از دست دادن هویت زبان اول و یا بهبود هویتی زبان دوم یا زبان هدف همراه با یادگیری آن در زمینه زبان هدف می‌شود.

از دیدگاه آموزشی، به نظر می‌رسد که نقش و تأثیر شخصیت، محدود به ذهن است و پژوهش‌هایی که مسئله شخصیت در زبان دوم را مورد بررسی قرار داده‌اند، بیشتر محدود به متغیرهای مختلف فردی هستند (Dornyei & Ryan, 2015). بنابراین، بررسی پیشینه پژوهش نشان داده‌است که پژوهش‌های کمی تجربی محدودی در پیوند با کمال‌گرایی، یادگیری زبان و اضطراب یادگیری زبانی وجود دارند. به طور کلی می‌توان گفت که شمار این پژوهش‌ها نسبتاً ناچیز است.

همچنین پژوهش‌هایی که در مورد کمال‌گرایی در جمعیت زبان‌آموزان انگلیسی در مؤسسه‌های خصوصی انجام گرفته، محدود هستند. بررسی‌های پیشین اغلب بر دانش‌آموزان دانشگاهی و دبیرستانی و افرادی که دارای توانایی‌های ذهنی قابل توجه بودند، تمرکز نموده‌اند (Schuler, 2000; Margot & Rinn, 2016). ناگت (Nugent, 2015) می‌نویسد لازم است بدانیم کمال‌گرایی ویژگی خاص فراگیران باتجربه نیست؛ به همین صورت این موضوع در مورد دلهره، اضطراب، افسردگی و نگرانی در مورد نمره‌ها، آزمون‌ها و یافته‌های دیگر آموزشی درست نیست. آنچه در این مقاله مورد بررسی قرار گرفته‌است، رابطه میان کمال‌گرایی و اضطراب زبانی زبان‌آموزان انگلیسی در مؤسسه‌های آموزشی زبان به عنوان محیط علمی و اجتماعی یا جامعه‌محور در شهر تبریز است.

با توجه به یافته‌های پژوهش‌های پیشین، یک رابطه ساختاری مابین کمال‌گرایی در یادگیری زبان خارجی و موفقیت در یادگیری زبان انگلیسی پیش‌بینی می‌شود. با این حال، هدف این است که ببینیم چگونه نظریه‌های مربوط به خود زبان دوم می‌توانند روابط فرضی را در صورت ترکیب و تفسیر مدل فرضی تکمیل کنند. به منظور بررسی تحلیلی دقیق، از مدل معادلات ساختاری استفاده شده‌است تا بتوان یک مدل مفهومی کامل به منظور درک عمیق ارتباط بین این متغیرها به دست آورد.

۲. پیشینه پژوهش

سازۀ کمال‌گرایی در گذشته مورد توجه نظریه‌پردازان برجسته‌ای همچون فروید^۱، آدلر^۲، مازلو^۳ بوده‌است و در دهه‌های اخیر نیز مورد توجه پژوهشگران بسیاری قرار گرفته‌است. هر یک از

¹ Sigmund Freud

² Alfred Adler

³ Abraham Maslow

پژوهشگران به فراخور دیدگاه خود تعریف متفاوتی از آن ارائه داده‌اند. با این وجود، بیشتر پژوهشگران، بر این امر سازش دارند که معیارهای بلندمرتبه برای عملکرد، مفهوم اساسی کمال‌گرایی است (Sadati Firouzabadi, 2015). یکی از مهمترین زمینه‌های پژوهش در مورد کمال‌گرایی، مشاهده کردن واسطه‌ها و عوامل ایجاد ارتباط مابین کمال‌گرایی و استرس روانی است (Flett & Hewitt, 2002). این نوع پژوهش، نه تنها از جنبه نظری برای دگرگونی مدل‌های نظری در کمال‌گرایی مفید بوده، بلکه دارای جنبه کاربردی برای روان‌درمانی نیز هست.

هویت و فلت (Hewitt & Flett, 1991) کمال‌گرایی را در یک محیط اجتماعی یا جامعه‌محور با سه بعد کمال‌گرایی متمایز مورد توجه قرار دادند؛ کمال‌گرایی خودمحور^۱، کمال‌گرایی دیگرگرا^۲ و کمال‌گرایی جامعه‌محور^۳. کمال‌گرایی خودگرا یک بعد درون‌فردی است که شامل رفتار کمال‌گرایانه از خود و با خود است. این بعد انگیزه قوی فرد درباره کامل بودن خود را ارزیابی می‌کند و ارزیابی‌هایی انتقادی را با تمرکز بر ایرادها و ناکارآمدی‌های او ارائه می‌دهد. کمال‌گرایی جامعه‌محور آسیب‌ها و ناراحتی‌هایی را به همراه دارد. موضوع اصلی این ابعاد، دغدغه جدی در مورد کسب و حفظ تأیید و توجه دیگران است. در تلاش برای کسب این حس تعلق، فرد همواره سعی دارد، به نظر دیگران فردی کامل باشد (Flett & Hewitt, 2002). کمال‌گرایی دیگرگرا نیز یکی از ابعاد بین‌فردی کمال‌گرایی است که از درون خود شخص سرچشمه می‌گیرد، ولی بر دیگران تحمیل می‌شود. کمال‌گرایان دیگرگرا، انگیزه قوی برای کامل دیدن دیگران دارند. آن‌ها چشم‌اندازهای غیر عملی را ضروری دانسته و درباره دیگران (برای نمونه درباره فرزندان، کارمندان و موارد مشابه) ارزیابی‌هایی ارائه می‌کنند. بنابراین، کمال‌گرایان دیگرگرا ممکن است با برخی مشکلات بین‌فردی نیز روبه‌رو شوند (Flett & Hewitt, 2002). افزون بر این، پژوهش‌ها و بررسی‌های اخیر تأیید کرده‌اند که کمال‌گرایی یک ساختار پیچیده چندبعدی است که جنبه‌ها و ویژگی‌های بسیاری را در بردارد. آگاهی بیشتر از عوارض ذاتی کمال‌گرایی، به افراد کمک می‌کند از پیامدها و رنج‌های ناشی از کامل بودن در شرایط واقعی باخبر شوند. این دشواری‌ها به ویژه در موقعیت‌های عمومی بسیار چشمگیر هستند و حتی ممکن است حس تحت کنترل بودن از سوی دیگران را در فرد به وجود آورند (Miquelon et al., 2005).

¹ self-oriented perfectionism (SOP)

² other-oriented perfectionism (OOP)

³ socially-prescribed perfectionism (SPP)

بر پایه دیدگاه بارابادی و خواجهوی (Barabadi & Khajavy, 2020) کمال‌گرایی می‌تواند به عنوان راه نویدبخشی برای پی بردن و درک تفاوت‌های بین فردی در حوزه‌های گوناگون کارکردی باشد، موقعیت‌هایی که افراد در تلاش برای نشان دادن کامل و بی‌نقص بودن خود هستند. یادگیری زبان دوم یا خارجی از جمله حوزه‌های مورد اشاره است که در آن عملکرد زبانی به صورت آشکار و در پیوند با دیگران شکل می‌گیرد. رستگاری و همکاران (Rastegar et al., 2017) رابطه بین کمال‌گرایی و مهارت زبانی زبان‌آموزان را در سه سطح مبتدی، متوسطه و پیشرفته سنجیدند. یافته‌های به دست آمده نشان داد که رابطه مستقیمی مابین کمال‌گرایی و مهارت زبانی وجود دارد.

در پژوهشی دیگر، فهیم و نور محمدی (Fahim & Noormohammadi, 2014) نشان دادند که کمال‌گرایی ناهنجار منفی به صورت پی‌درپی در بین زبان‌آموزان با مهارت و دستاورد زبانی وجود داشته‌است. در مورد فرایندهای زیربنایی در رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب تبیین‌های بسیاری وجود دارد (James et al., 2015). افراد کمال‌گرا به طور معناداری در تأیید مفاهیم کمال‌گرایانه دچار جهت‌گیری هستند. این سوءبرداشت‌ها رابطه مستقیم و بسیاری با سوءبرداشت‌های منفی مانند آن‌چه در افسردگی و اضطراب اتفاق می‌افتد، دارند (Sherry et al., 2016). در واقع، بسیاری از افراد گرایش‌های کمال‌گرایانه و افکار مزاحم را تجربه می‌کنند ولی آن‌چه سبب می‌شود این تجارب به عنوان عاملی اضطراب‌زا عمل کند، تفسیر افراد از این افکار است. در همین راستا، برنز و فودآ (Burns & Fedewa, 2005) بیان می‌کنند، کمال‌گرایی منفی با تفکر همه و هیچ رابطه معناداری دارد و گرایش بسیاری برای ادراک جهان به شکل سیاه و سفید وجود دارد. بنابراین، آن‌ها نیاز دارند هر چیز به شکلی عالی و کاملاً مشخص بوده و تحت کنترل آن‌ها باشد که اگر این‌گونه نباشد این افراد مضطرب می‌شوند (Chang et al., 2016).

همان‌گونه که بیان شد کمال‌گرایی تقریباً همیشه با اضطراب همراه است و یکی از پیامدهای کمال‌گرایی می‌تواند اضطراب باشد. اضطراب اغلب در پاسخ به تهدیدی ایجاد می‌شود که نامعلوم، درونی و مبهم است یا از تعارض سرچشمه گرفته‌است و با تشویش فراگیر و ناخوشایند همراه است. اضطراب، در بیشتر موارد علامت‌های دستگاه خودکار مانند سردرد، تعریق، تپش قلب، احساس تنگی در قفسه سینه و ناراحتی مختصر نیز با آن همراه است و همراه با احساس بی‌قراری است (Stoeber & Rambow, 2007).

یافته‌های پژوهش ساداتی فیروزآبادی (Sadati Firouzabadi, 2015) نشان داد که رابطه معنادار منفی مابین کمال‌گرایی مثبت دانش‌آموزان با اضطراب حالتی و خصلتی وجود دارد.

همچنین وی نشان داد که رابطه معنادار مثبتی مابین کمال‌گرایی منفی دانش‌آموزان با اضطراب حالتی و خصلتی وجود دارد. افزون بر این، دخترها و پسرها در پیوند با متغیرهای مورد بررسی، تفاوت معناداری داشتند. یورت سون و آکپور (Yurtseven & Akpur, 2018) به بررسی رابطه میان کمال‌گرایی و اضطراب و بهانه‌تراشی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی در زبان خارجی پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که اضطراب مؤثرترین متغیر در پیش‌بینی دستاورد زبانی است.

در حال حاضر، چارچوب غالب برای الگوی انگیزه یادگیری زبان دوم سیستم خود‌انگیزشی زبان دوم است (Boo et al., 2015). هیگینز (Higgins, 1987) بیان کرده‌است که سیستم خود‌انگیزشی زبان دوم مبتنی بر نظریه روان‌شناختی تناقضات، مربوط به خود است. به این ترتیب تنش بین خودهای بالفعل و بالقوه منجر به ایجاد نوعی پویایی انگیزشی می‌شود. سیستم خود‌انگیزشی زبان دوم بین دو حالت ممکن تعریف می‌شود: خود ایده‌آل که ناشی از خواسته‌های خود فراگیر است و خود اجباری که باید با خواسته‌های خارجی و خواسته‌های یادگیرنده ارتباط برقرار کند. با وجود این بعدها، یک بعد فراگیر نیز به تجربه یادگیری زبان دوم (معلم، مواد و موارد مشابه) نیز افزوده می‌شوند.

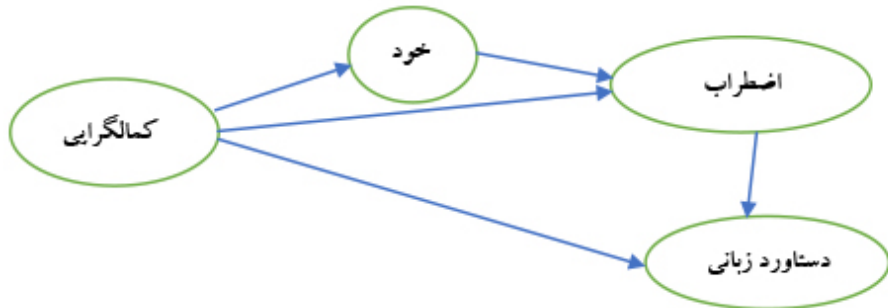
هیگینز (Higgins, 1987) از نظریه پردازان مشهور در زمینه خود و به ویژه خودگسستگی است. وی، «خود» را به سه دسته گروه‌بندی می‌کند که شامل خود واقعی، خود ایده‌آل و خود بایسته است. خود واقعی، ویژگی‌هایی است که فرد خاصی (مانند خودتان یا دیگری) باور دارد در شما وجود دارد. خود ایده‌آل، دربرگیرنده آرزوها و امیدهای فرد است. همچنین می‌توان گفت که خود ایده‌آل خصوصیتی را دربر می‌گیرد که شخص خاصی (مانند خودتان یا دیگری) دوست دارد که شما داشته باشید. خود بایسته، همان وجدان و وظایفی است که فرد نسبت به آن‌ها احساس مسئولیت می‌کند و دربرگیرنده احساس اخلاق، التزام و تکلیف در افراد است. در واقع، خود بایسته، ویژگی‌هایی است که شخص خاصی (مانند خودتان یا دیگری) معتقد است باید در شما باشد. خود ایده‌آل و خود بایسته، به عنوان خود راهنماهای فرد در نظر گرفته می‌شوند. گسستگی و اختلاف بین خود واقعی و خود ایده‌آل، تعیین‌کننده حساسیت‌پذیری فرد نسبت به حالت‌های احساسی منفی است (Higgins, 1987).

بررسی پژوهش‌های مورد اشاره نشان می‌دهد که در مورد تأثیر ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی بر روی یادگیری پژوهش‌های بسیاری انجام شده‌است. با این وجود، پژوهش‌های پیشین برخی از متغیرهای موجود در مقاله حاضر را ارزیابی کرده‌اند ولی هیچ‌یک به گمان نگارندگان به صورت

هم‌زمان همه متغیرهای مورد بحث را مورد بررسی قرار نداده‌اند. اگر چه این پژوهش‌ها در پیوند با روابط میان برخی از این متغیرها داده‌های ارزشمندی ارائه داده‌اند، اما در برخی از این پژوهش‌ها چندین معیار کلیدی نادیده گرفته شده‌اند؛ برای نمونه، به نظر می‌رسد در مورد نقش میانجی اجزای خود در زبان دوم به عنوان عامل تعیین‌کننده ابعاد گوناگون کمال‌گرایی و اضطراب یادگیری زبان و ارتباط بیشتر بین این چهار ساختار و دستاوردهای علمی آن کوتاهی شده‌است. لازم است پژوهشی انجام گیرد که بتواند همه موارد مورد اشاره را مورد توجه قرار داده و تأثیر آن‌ها روی یادگیری را بررسی کند.

۲.۱. پرسش پژوهش

بر پایه مدل فرضی زیر، پژوهش حاضر، با هدف تحلیل دقیق‌تر، مدل معادلات ساختاری^۱ را برای ارائه یک مدل مفهومی کامل مورد استفاده قرار داده تا بتواند روابط بین متغیرها را بهتر بررسی کند. این مطالعه، به بررسی نقش منحصر به فرد کمال‌گرایی مبتنی بر خود و کمال‌گرایی مبتنی بر اجتماع می‌پردازد که در پیوند با پیش‌بینی نرخ فراگیری زبان خارجی فراگیران با استفاده از نقش میانجی‌گر زبان دوم در مؤسسه‌های گوناگون شهر تبریز است. در این راستا و به منظور دستیابی به هدف‌های پژوهش، پرسش زیر ارائه می‌شود:



شکل ۱: مدل فرضی پژوهش

آیا ارتباط معناداری بین کمال‌گرایی جامعه‌محور و خود‌محور، اضطراب یادگیری زبان خارجی و دست‌آورد زبانی زبان‌آموزان ایرانی با میانجی‌گری خودهای زبان دوم (خود ایده‌آل، خود تحمیل‌شده، خود عمومی، خود اختصاصی) وجود دارد؟

¹ structural equation modeling (SEM)

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کننده‌ها

جامعه مورد مطالعه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی بودند که در مؤسسه‌های آموزشی خصوصی در تبریز نام‌نویسی کرده بودند. برای دستیابی به هدف‌های پژوهش ۴۰۰ فراگیر زبان در محدوده سنی ۱۵ تا ۳۰ سال شرکت داده شدند. تعداد نمونه بر اساس مدل ساختار معادلاتی تعیین شده و آزمودنی‌ها بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. فراگیران، زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی در بخش‌های دختران و پسران مؤسسه جهاد دانشگاهی، کانون زبان ایران، مؤسسه زبان گلدیس، مؤسسه زبان چیت‌سازان و مؤسسه سفیر دانش در تبریز فرا می‌گرفتند. سطح مهارت‌های شرکت‌کنندگان در محدوده سطوح بالاتر از اندازه متوسط بود که هنگام ورود توسط استاد‌های مؤسسه اشاره‌شده تعیین سطح شده و به کلاس‌های مناسب فرستاده شده بودند. تعیین سطح مورد نظر با استفاده از آزمون استاندارد ای.سی.تی.ال^۱ انجام گرفته است. دلیل انتخاب این سطح از فراگیران، داشتن مهارت زبانی لازم برای پاسخ دادن به پرسش‌نامه‌های انگلیسی بوده است.

۳.۲. ابزار پژوهش

برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر بهره گرفته شد که در ادامه شرح داده می‌شوند.

۳.۲.۱. کمال‌گرایی چندبعدی

برای برآورد کمال‌گرایی، از مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی هویت و فلت (Hewitt & Flett, 1991) بهره گرفته شد. این مقیاس شامل ۴۵ گویه در ۳ بعد است که بازنمایاننده مؤلفه‌های فردی و اجتماعی یا جامعه‌محور کمال‌گرایی است: (۱) کمال‌گرایی خودمحور - یک مؤلفه درون فردی است که بازنمایاننده وضعیت و رفتار شخصی و استانداردهای بالایی است که از خود مشتق شده و به سمت هدایت می‌شود (برای نمونه، «هنگامی که من بر روی چیزی کار می‌کنم، تا زمان تکمیل شدن کار نمی‌توانم آرام بگیرم»)، (۲) کمال‌گرایی جامعه‌محور - مؤلفه‌های فردی که بازنمایاننده توقع‌های بسیار از دیگران هستند (برای نمونه، «ملاقات کردن با دیگران برای من دشوار است» انتظارات از من)، (۳) کمال‌گرایی دیگر محور که منعکس‌کننده خواسته‌ها و انتظاراتی است که یک شخص به دیگران تحمیل می‌کند (برای نمونه، «از نظر من اشکالی ندارد که فردی کاری را

¹ ACTFL

نیمه کاره رها کند». برای کنترل بهتر متغیرها و عوامل مورد مطالعه، در پژوهش حاضر کمال گرایی دیگر محور نادیده گرفته شده است. چراکه مقیاس های کمال گرایی چندبعدی در پژوهش های پیشین میزان اعتبار کافی را نشان داده اند. با این وجود، در مقاله حاضر، قابلیت اطمینان فراگیران ایرانی زبان در یک مطالعه آزمایشی مورد بررسی قرار گرفته است و یافته های به دست آمده نمایانگر شاخص قابل قبول ۰.۹۷ است.

۳.۲.۲. اضطراب در یادگیری یک زبان خارجی

در پیوند با عامل اضطراب، مقیاس اضطراب کلاس درس زبان خارجی به عنوان یک ابزار شناخته شده به کار گرفته شد. این مقیاس با توجه به پژوهش های پیشین مورد استفاده هورویس و همکاران (Horwitz et al., 1986) طراحی و تأیید گردید. مقیاس اضطراب کلاس درس زبان خارجی یک پرسش نامه نظرسنجی نظام مند ۳۳ موردی است که با توجه به علت های اضطراب مطرح شده در بین فراگیران زبان انگلیسی در زمینه های مختلف یادگیری ارائه می شود؛ (برای نمونه، «من وفی در کلاس انگلیسی حرف می زنم هرگز از خودم مطمئن نیستم»). از شرکت کننده های پژوهش حاضر خواسته شد که هر یک از اظهارات پرسش نامه را با استفاده از یک مقیاس ۵ امتیازی لیکرت در محدوده «به شدت موافق» تا «کاملاً مخالف» ارزیابی کنند. به این ترتیب، میزان اضطراب فرد با افزودن رتبه بندی در ۳۳ مورد بررسی شده و بدین ترتیب سطح اضطراب فرد به دست می آید. قابلیت اطمینان آن نیز در یک پژوهش آزمایشی که برخی از نمونه های شبیه به نمونه های شرکت کنندگان اصلی را مورد مطالعه قرار داده بود، بررسی شد. آلفا کرونباخ^۱ به دست آمده عدد ۰.۹۳ بود.

۳.۲.۳. خودهای زبان دوم

از خودهای زبان دوم با استفاده از پرسش نامه هویت چهار قطبی تیلور (Taylor, 2010) که در چهار مقیاس اولیه با چهار طبقه خود استفاده شد (خود خصوصی، خود ایده آل، خودهای عمومی، خودهای تحمیل شده و سه مقیاس ثانویه با کمک داده های پشتیبان (یادگیری محور، ادراکات از کلاس انگلیسی، وظایف منتهی به موفقیت و شکست). در این بررسی چهار مقیاس اولیه نشان دهنده چهار طبقه خود خصوصی هستند (زبان انگلیسی من واقعاً خوب است)، خود ایده آل (انگلیسی بخش بسیار مهمی از آینده من است). خودهای عمومی (بسیار مهم است که به دیگران نشان دهم که برای بهبود زبانم سخت تلاش می کنم)، و خودهای تحمیل شده (این افراد می خواهند

¹ Cronbach's alpha

که من در آینده یک متخصص انگلیسی شوم) به کار گرفته شدند. متغیرها با کمک گویه‌های متفاوت مقیاس لیکرت اندازه‌گیری شدند. در این مقاله اعتبار خودها در یک مطالعه آزمایشی مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌های به دست آمده مشتمل بر شاخص ۰.۹۹ بود.

۳.۲.۴. نمره‌های پیشرفت تحصیلی در زبان انگلیسی

نمره‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی در زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان از نمره‌های نهایی آن‌ها که در کارنامه تحصیلی هر یک از دانش‌آموزان گردآوری شد. امتحان معمولاً شامل بخش‌های گوناگونی است از جمله مهارت شنیداری، دستور، واژگان، مهارت خوانداری، درک مطلب و نوشتن.

۴. روش انجام پژوهش

برای بررسی رابطه ساختاری بین ابعاد کمال‌گرایی، اضطراب در یادگیری زبان خارجی و پیشرفت زبانی، در پژوهش حاضر حدود ۴۰۰ فراگیر زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران، از جنبه کمال‌گرایی مبتنی بر خود و مبتنی بر اجتماع، خودهای دوازده‌گانه، هدف‌گرایی و کفایت در زبان انگلیسی با تکمیل پرسش‌نامه‌های مربوطه مورد بررسی قرار گرفتند. پس از توجیه کامل فراگیران و کسب رضایت کتبی آن‌ها برای مشارکت در پژوهش، برای تکمیل پرسش‌نامه، فراگیران ۴۵ دقیقه فرصت داشتند.

در پژوهش‌های آموزشی، انتخاب نمونه‌ای که بیانگر جمعیت هدف باشد، یکی از مهم‌ترین مراحل کار است. در این تحقیق برای گردآوری نمونه، از نمونه‌گیری احتمالی استفاده شده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری طبقه‌ای بوده است. به این معنا که فراگیران ۵ مؤسسه به صورت تصادفی به عنوان جمعیت قابل دسترس انتخاب شده‌اند.

در این مطالعه برای گردآوری داده‌ها، ابتدا محتوای پرسش‌نامه‌ها به وسیله سه کارشناس دانشگاهی مورد مطالعه آزمایشی قرار گرفتند تا در مورد اصالت و اعتبار پرسش‌نامه‌ها اطمینان به دست آید. سپس، پایایی ابزارها با استفاده از آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شده و در این مورد کسب اطمینان شد. داده‌های به دست آمده به وسیله نرم افزار آموس^۱ (نسخه ۲۴) و اس.پی.اس.اس^۲ (نسخه ۲۴) تحلیل شده‌اند.

^۱ Amos

^۲ SPSS

۵. یافته‌های پژوهش

۵.۱. تحلیل عامل تأییدی، روایی و پایایی سازه‌ها

در این بخش، ابتدا روش تحلیل عامل تأییدی^۱ برای تأیید عوامل بستری سازه مورد استفاده قرار گرفت. دو نوع تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم وجود دارد که به ترتیب تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول^۲ رابطه عامل یا عامل‌ها (متغیرهای پنهان) با گویه‌ها (متغیرهای مشاهده‌پذیر) مورد سنجش قرار می‌گیرد. در این روش، هیچ‌گونه رابطه‌ای بین متغیرهای پنهان مورد بررسی قرار نمی‌گیرد. این نوع مدل اندازه‌گیری فقط برای اطمینان از آن است که متغیرهای پنهان درست اندازه‌گیری شده‌اند.

در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول می‌توان رابطه یک عامل با چند گویه یا چند عامل با چند گویه را مورد بررسی قرار داد. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم^۳ هنگامی که یک سازه بزرگ خود از چند متغیر پنهان تشکیل شده باشد، استفاده می‌شود. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم، علاوه بر بررسی رابطه متغیرهای مشاهده‌پذیر با متغیرهای پنهان، رابطه متغیرهای پنهان با سازه اصلی خود نیز بررسی می‌شود.

از آن جایی که هدف استفاده از یک مدل مرتبه دوم از یک ساختار در مدل مفهومی بود، تجزیه و تحلیل عامل تأییدکننده ثانویه آن نیز مورد بررسی قرار گرفت. پس از تأیید عوامل زیرمؤلفه‌ای، در بخش پسین، پایایی داخلی و روایی (روایی متقابل^۴ و روایی تشخیصی^۵) بررسی شد. نتیجه آمادگی بهینه^۶ برای مدل‌های تحلیل عامل تأییدی در جدول (۱) نشان داده شده‌است.

جدول ۱: یافته‌های آمادگی بهینه از مدل‌های تحلیل عامل تأییدی (CFA)

شاخص‌های آمادگی بهینه	کمال‌گرایی (مرتبه اول)	کمال‌گرایی (مرتبه دوم)	خودها (مرتبه اول)	خودها (مرتبه دوم)	اضطراب
X2 (df)	354.29 (349)	343.89 (349)	86.36 (113)	89.73 (115)	(495) 463/89
P-value of X ²	>0.05	0.57	0.76	0.75	0.84
X ² to df ratio	1.09	0.98	2.92	2.89	0.93
RMSEA	0.02	0.01	0.06	0.02	0.02
P(RMSEA<0.05)	0.99	0.99	0.02	0.09	0.95
CFI	0.98	0.98	0.96	0.96	0.97
NNFI	0.98	0.98	0.96	0.96	0.97
GFI	0.95	0.90	0.93	0.94	0.95
AGFI	0.93	0.88	0.91	0.91	

¹ confirmatory factor analysis (CFA)

² first order confirmatory factor analysis

³ second order confirmatory factor analysis

⁴ concurrent Validity

⁵ predictive Validity

⁶ Pearson correlatipn coefficient

مقدارهای شاخص‌های آمادگی نشان می‌دهند که تمام مدل‌های روش تحلیل عامل تأییدی مربوط به هر ساختار برای استفاده در مدل‌های مرحله پسین مناسب هستند. بر پایه یافته‌های ارائه شده در جدول (۱) می‌توان گفت که با توجه به ارزش‌های شاخص‌های بهینه، مدل‌های تحلیلی عامل تأییدکننده در سطح بهینه با کمترین میزان مقبولیت قرار دارند که متناسب با سطح مربع خای^۱ درجه آزادی، ریشه میانگین مربع‌های باقی‌مانده استاندارد شده (اس.آر.ام، آر)^۲، شاخص برازندگی تطبیقی (سی.اف.آی)^۳، شاخص نرم نشده برازندگی (ان.ان.اف.آی)^۴، نیکویی برازش (جی.اف.آی)^۵ و نیکویی برازش صلاح شده (ای.جی.اف.آی)^۶ هستند. در این مرحله، به طور تصادفی تعداد ۳۰ نفر زبان‌آموز با فاصله زمانی مشخص به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. سپس، با استفاده از روش آزمون مجدد برای تعیین پایداری هر یک از اجزای تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند. ضریب همبستگی پیرسون^۷، ضریب همبستگی درون‌گروهی^۸ و آزمون تی‌زوج برای ارزیابی پایایی یافته‌ها استفاده شدند و برای ارزیابی سازگاری داخلی^۸ هر یک از مؤلفه‌های پژوهش آلفای کرونباخ به کار گرفته شد. یافته‌ها در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: پایایی و سازگاری داخلی سازه‌ها

سازه	زیرساختارها	شمار مقوله‌ها	ضریب همبستگی پیرسون	ICC	مقدار p آزمون آجفت نمونه‌ای (Paired t-test)	آلفای کرونباخ
کمال‌گرایی	خودمحور	15	0.84	0.81	0.41	0.94
	جامعه‌محور	15	0.73	0.65	0.12	0.94
	مجموع (کمال‌گرایی)	25	0.79	0.78	0.32	0.97
خودها	SEL_Id خود ایده آل	5	0.85	0.82	0.32	0.98
	SEL_PR خود خصوصی	4	0.79	0.75	0.22	0.98
	SEL_PU خود عمومی	4	0.81	0.79	0.31	0.99
	SL_IM خود تحمیلی	4	0.74	0.86	0.27	0.95
	مجموع (خودها)	21	0.82	0.79	0.29	0.99
اضطراب	(اضطراب)	33	0.89	0.82	0.45	0.93

¹ Chi square

² SRMR

³ CFI

⁴ NNFI

⁵ AGFI

⁶ GFI

⁷ internal correlation coefficient (ICC)

⁸ internal consistency

همان گونه که در جدول (۲) نشان داده شده است، ضریب همبستگی پیرسون برای همه اجزاء بیش از ۰.۶۰ است؛ این موضوع نشان می دهد که پاسخ افراد با یکدیگر هم بستگی بالایی دارد. همچنین، مقدار P (p-value) حاصل از آزمون t زوج بیش از ۰/۰۵ است که نشان دهنده معنادار نبودن میانگین نمره های اجزا در هر ارزیابی است. بنابراین پایایی سازه ای^۱ ثابت می شود. افزون بر این مقدار، در جدول (۲) آلفای کرونباخ نشان می دهد که هر یک از اجزای سازنده زیر، پایایی درونی دارند و بر این اساس، اعتبار این سازه در این مرحله قابل پذیرش است. بر مبنای موارد اشاره شده در بالا، می توان نتیجه گرفت که این ساختارها دارای روایی هم گرا^۲ و تبعیضی^۳ هستند که در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳: یافته های ارزیابی اعتبار و آگرایی و هم گرایی

سازه	زیر سازه ها	CR	AVE	MSV	ASV
کمال گرایی	خود محور	0.943	0.806	0.506	0.434
	جامعه محور	0.943	0.808	0.506	0.383
خودها	SEL_Id خود ایده آل	0.995	0.966	0.587	0.562
	SEL_PR خود خصوصی	0.985	0.916	0.591	0.564
	SEL_PU خود عمومی	0.986	0.932	0.605	0.587
	SL_IM خود تحمیلی	0.922	0.947	0.567	0.545

با کسب اطمینان از مناسب بودن مدل، بر اساس یافته های به دست آمده در جدول ۳ می توان گفت که:

- (۱) بر پایه یافته های تحلیل عامل تایید، همگی ضرایب عامل، معنادار هستند و $p\text{-value} < 0.05$ است، بنابراین تأثیر گذاری هر پرسش در این ساختار تأیید شده است.
- (۲) قابلیت اطمینان برای هر مولفه بیش از ۰.۷ است.
- (۳) AVE بیش از ۰.۵ است و CR بزرگتر از AVE است.
- (۴) AVE برای هر یک از پنج جزء بیشتر از MSV است. به بیان دیگر، $AVE > MSV$.
- (۵) مقدار AVE برای هر یک از پنج جزء بیشتر از ASV است. به بیان دیگر، $AVE > ASV$.

¹ construct reliability

² convergent validity

³ discriminant validity

۵.۲. یافته‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری

تأثیر کمال‌گرایی خودمحور^۱ بر نمره خود خصوصی یا شخصی^۲، خود عمومی^۳، خود ایده‌آل^۴ و خود تحمیلی^۵ در سطح معناداری ۰.۰۰۱ و مثبت است. این به آن معنا است که اگر نمره کمال‌گرایی خودمحور افزایش یابد، نمره خود نیز به صورت چشمگیری افزایش می‌یابد. این یافته نشان می‌دهد که یک رابطه مثبت قوی بین دو سازه کمال‌گرایی خودمحور و انواع خود در جمعیت وجود دارد. همچنین تأثیر کمال‌گرایی جامعه‌محور بر خود خصوصی، خود عمومی، خود تحمیلی خودایده‌آل در سطح معناداری ۰.۰۰۱ و مثبت است. در نتیجه یک رابطه مثبت و قوی مابین کمال‌گرایی جامعه‌محور و این ساختارها در جمعیت مورد بررسی وجود دارد. اثر کمال‌گرایی جامعه‌محور، خود خصوصی، خود عمومی، خود تحمیلی و خود ایده‌آل در اضطراب در سطح معناداری ۰.۰۰۱ و مثبت است. این به این معنا است که اگر نمره خود خصوصی افزایش یابد، نمره اضطراب نیز به طور چشم‌گیری افزایش می‌یابد. به بیان دیگر، با افزایش نمره هر کدام از خودها به اندازه یک واحد، نمره اضطراب نیز به همان نسبت افزایش می‌یابد. همچنین اضطراب بر نمره نهایی در سطح معناداری ۰.۰۰۱ تأثیر مثبت داشته که نشان می‌دهد اگر نمره اضطراب افزایش یابد نمره به طور چشمگیری کاهش می‌یابد.

۵.۳. اهمیت اثر غیر مستقیم، اثر انباشته^۶ و تعیین متغیر مؤثر با استفاده از روش بوت

استرپ

روش بوت استرپ برای برآورد اثر غیر مستقیم و انباشته (کل) استفاده شده است. پس از برآورد اثرات (غیر مستقیم و کل)، مهمترین عامل مؤثر بر متغیر وابسته یعنی نمره نهایی دانش‌آموزان تعیین شد. با توجه به پیچیدگی مدل مفهومی، بوت استرپ ۱۰۰۰۰ بار انجام شد تا نتیجه مطلوب به دست آید. یافته‌های روش بوت استرپ با محاسبه سطح اطمینان ۹۰٪ با روش فاصله اطمینان تصحیح شده با تقارن به دست آمد که در جدول (۵) نشان داده شده است. یافته‌های به دست آمده با روش بوت استرپ از این قرارند:

الف) تاثیر غیر مستقیم و اثر انباشته (کل) کمال‌گرایی خودمحور بر نمره نهایی دانش‌آموزان معنادار و برابر ۰.۲۳- است ($p < 0.05$).

¹ Self-oriented Perfectionism (SOP)

² SEL-PR: Private self

³ SEL-PU: public Self

⁴ SEL-ID: Ideal Self

⁵ SL-IM: Imposed Self

⁶ cumulative effect

ب) تأثیر غیر مستقیم و انباشته تأثیر خود اجتماعی بر نمره نهایی زبان آموزان معنادار یعنی برابر ۰.۲۷- است ($p < 0.05$).

پ) اثر غیر مستقیم و اثر انباشته خود شخصی در نمره نهایی زبان آموزان معنادار یعنی برابر ۰.۱۳- است ($p < 0.05$).

اثر غیر مستقیم و اثر انباشته خود عمومی بر نمره نهایی زبان آموزان معنادار یعنی برابر ۰.۱۲- است ($p < 0.05$).

ت) اثر غیر مستقیم و اثر انباشته خود ایده آل بر نمره نهایی زبان آموزان معنادار یعنی برابر ۰.۲۰- است ($p < 0.05$).

ث) اثر غیر مستقیم و اثر انباشته خود تحمیلی بر نمره نهایی دانش آموزان برابر ۰.۱۵- و معنادار است ($p < 0.05$).

ج) اثر کل اضطراب بر نمره نهایی دانش آموزان برابر ۰.۶۸- و معنادار است ($p < 0.05$).
 چ) مؤثرترین متغیرهای تأثیرگذار بر نمره های زبان آموزان به ترتیب عبارت اند از اضطراب، کمال گرایی جامعه محور، خود خصوصی، خود عمومی، خود تحمیلی و خود ایده آل. بنابراین می توان نتیجه گرفت که اضطراب بر روی یادگیری تأثیر منفی دارد.

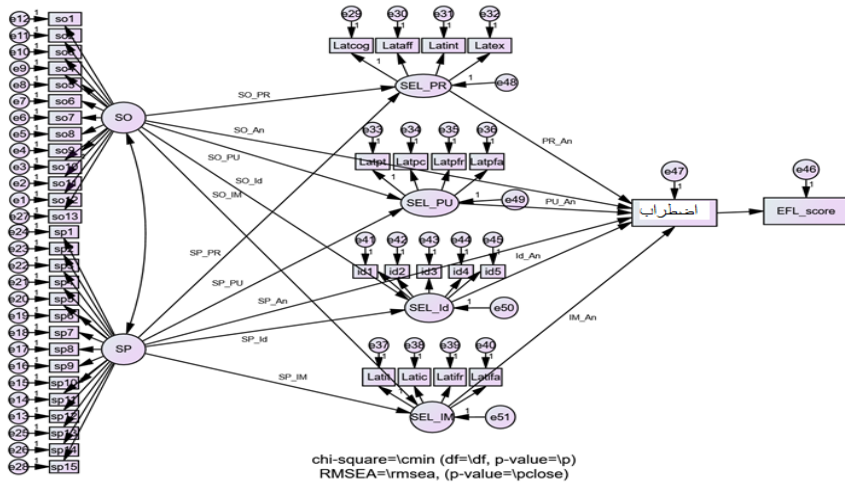
جدول ۵: برآورد بوت استرپی اثر غیرمستقیم استاندارد شده، اثر انباشته و CI اصلاح شده با انحراف معیار

متغیر توضیحی	تخمین اثرات غیر مستقیم BC-CI حد پایین، حد بالا	p-value	تخمین اثر کل BC-CI 90% حد پایین، حد بالا	p-value
SO	-0.23(0.96), (-0.33, -0.22)	<0.01	-0.23(0.96), (-0.33, -0.22)	<0.01
SP	-0.27(1.08), (-0.29, -0.17)	<0.01	-0.27(1.08), (-0.29, -0.17)	<0.01
SEL PR	-0.13(0.19), (-0.18, -0.07)	<0.01	-0.13(0.19), (-0.18, -0.07)	<0.01
SEL PU	-0.12(0.9), (-0.17, -0.06)	<0.01	-0.12(0.9), (-0.17, -0.06)	<0.01
SEL Id	-0.20(1.05), (-0.26, -0.15)	<0.01	-0.20(1.05), (-0.26, -0.15)	<0.01
SEL IM	-0.15(0.17), (-0.19, -0.09)	<0.01	-0.15(0.17), (-0.19, -0.09)	<0.01
Anxiety	0	-	-0.68(0.03), (-0.71, -0.65)	<0.01

۵.۴. تجزیه و تحلیل میانجی گری خود و زیرمجموعه های آن در تأثیر کمال گرایی بر اضطراب

در این بخش، از ترکیب روش برآورد بوت استرپ با روش بارون-کنی به عنوان روشی برای آزمون تأثیر میانجی گری و روش معادلات ساختاری در نرم افزار آموس، اهمیت و نوع تاثیر

میانجی‌گری هر یک از زیرمجموعه‌های عامل خود و عوامل فرعی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته‌اند.



شکل ۱. تحلیل تأثیر میانجی‌گری مدل مفهومی

افزون بر یافته‌های آزمون بوت‌استرپ^۱ (معناداری اثرات مستقیم، غیر مستقیم، انباشته $p < 0.001$) در همه تحلیل‌های مربوط به اثر میانجی‌گری با روش بارون-کنی (Baron & Kenny, 1986)، نخست در مدل به صورت مستقیم اثر کمال‌گرایی یا ساختارهای کمال‌گرایی بر اضطراب (بدون در نظر گرفتن اثر غیر مستقیم کمال‌گرایی یا زیرسازه‌ها آن بر اضطراب) مورد بررسی قرار گرفته‌است. بر پایه یافته‌های آزمون t :

(۱) یافته‌های آزمون تی‌تست^۲ نشان می‌دهند که کمال‌گرایی یا زیرسازه‌های کمال‌گرایی تأثیر معناداری بر خود و یا زیر ساختارهای آن ($p < 0.001$) دارد.

(۲) یافته‌های آزمون تی‌تست نشان می‌دهند که خودها یا زیرساخت‌های آن بر روی اضطراب اثر معناداری دارند ($p < 0.001$).

(۳) بر اساس نمره t و نمره p ، می‌توان گفت که کمال‌گرایی و زیرساخت‌های آن بر میزان اضطراب اثر می‌گذارند ($p = 0.002$).

در این زمینه، همسو با یافته‌های بارون-کنی (Baron & Kenny, 1986) که در بررسی اهمیت و نقش میانجی‌گری خود، از چهار زیرسازه خود و تأثیر کمال‌گرایی و زیرساخت‌های آن

¹ Bootstrapping

² T-test

بر اضطراب بهره گرفتند، می توان استدلال کرد که این نوع اثرات میانجی گر جزئی بوده و قابل توجه نیستند. در واقع کمال گرایی بر روی اضطراب نه تنها به طور مستقیم، بلکه به صورت غیر مستقیم با استفاده از متغیر میانجی خود یا زیر ساختارهای آن تأثیر می گذارد.

۶. بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه ساختاری کمال گرایی با اضطراب با در نظر گرفتن نقش میانجی خود زبان دوم و تبیین چگونگی اثر این رابطه بر موفقیت زبانی زبان آموزان ایرانی انجام گرفته است. می توان گفت که عوامل اجتماعی و فردی گوناگونی وجود دارند که می تواند بر کیفیت و اثربخشی یادگیری زبان خارجی تأثیر گذارند. در این میان، سازه اضطراب به عنوان یک پیش بینی کننده مهم در اثربخشی یادگیری زبان دوم/خارجی شناخته شده است. برخی از جنبه های ویژگی های شخصیتی نیز نقش مهمی در یادگیری زبان دارند. یکی از این ویژگی های شخصیتی که در سال های اخیر توجه ویژه ای را به خود جلب کرده، کمال گرایی است که یکی از جنبه های فردی و اجتماعی یا جامعه محور است. مدل پیشنهادی در پژوهش حاضر دو بعد کمال گرایی را مورد بررسی قرار می دهد: کمال گرایی مبتنی بر خود و کمال گرایی مبتنی بر اجتماع. کمال گرایی خودمحور معیارها و توقع های بسیار زیادی را به همراه دارد و همچنین باورهای انگیزشی را شامل می شود که تلاشی برای کمال و کامل بودن را الزامی می کند. از سوی دیگر، کمال گرایی مبتنی بر اجتماع یا کمال گرایی جامعه محور شامل باورهای انگیزشی خارجی است که تلاش برای کمال و کامل بودن در دید دیگران را مورد اهمیت قرار می دهد.

یافته های به دست آمده از پژوهش حاضر نشان می دهد که کمال گرایی با اضطراب رابطه معناداری دارد؛ زبان آموزان کمال گرا تلاش می کنند که در حیطه فردی و اجتماعی رفتار کاملی داشته باشند و همین امر می تواند اضطراب بسیاری در آن ها ایجاد کند. این یافته ها، فرضیه پژوهش را تأیید می کنند. چرا که ابعاد کمال گرایی به طور چشمگیری با اضطراب زبان خارجی زبان آموزان ایرانی رابطه دارند. این نتیجه با یافته های پژوهش های پیشین همسو است. زیرا آن پژوهش ها نیز نشان دادند که زبان آموزانی که به دنبال کسب سطح ایده آل هستند به احتمال زیاد، اضطراب در یادگیری زبان را نیز تجربه می کنند (Foss & Reitzel, 1991; Phillips, 1992). دانش آموزانی که تلاش های مضطربانه ای برای جلوگیری از خجالت و اجتناب از ارزیابی های منفی دیگران، در زمینه های اجتماعی یا جامعه محور می کنند، مورد توجه پژوهش حاضر بودند. یافته ها نشان می دهد هنگامی که زبان آموز با کمال گرایی جامعه محور قادر به دستیابی و پاسخ گویی به انتظارات جامعه نیست؛ اغلب از شرایطی که ممکن است منجر به نارسایی احتمالی

شود، اجتناب می‌ورزد. بنابراین تنهایی را به تعامل اجتماعی ترجیح می‌دهد. از آنجایی که این فراگیران بر این باورند که دیگران از جمله والدین، هم‌سالان و آموزگاران استانداردهای نامناسبی را تعریف می‌کنند، آن‌ها اغلب از عملکردشان خرسند نیستند. بسیاری از این علامت‌ها با کمال‌گرایی‌های مبتنی بر اجتماع مورد نظر هویت و فلت (Hewitt & Flett, 1991) همخوانی دارند. پژوهش‌های مربوطه مانند تحقیق کیلبرت و همکاران (Kilbert et al., 2005) یافته‌هایی شبیه به پژوهش حاضر ارائه داده‌اند و ارتباط میان کمال‌گرایی مبتنی بر خود و مبتنی بر اجتماع و اضطراب را برآورد کرده‌اند. جلال‌وند و همکاران (Jalalvand et al., 2015) نیز به یافته‌های مشابهی دست یافتند.

افزون بر این، خودهای زبان دوم (خود ایده‌آل، خود تحمیل‌شده، خود عمومی و خود خصوصی) به صورت چشمگیری با اضطراب مربوط به زبان خارجی در میان فراگیران ایرانی که مورد بررسی مقاله حاضر بودند، رابطه دارند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ساختار خود و اجزای آن رابطه معناداری با اضطراب زبان‌آموزان ایرانی دارد. بنا بر این می‌توان به این نتیجه دست یافت که مابین هویت‌های زبانی ناشی از اضطراب فراگیران و یادگیری آن‌ها در جوامع مقصد و یا دانشگاه‌های علمی رابطه معناداری وجود دارد (Huang, 2014). همچنین، اضطراب زبان‌آموزان و ترس از عدم موفقیت مطلوب سبب اعتماد به نفس پائین و حس خودکم‌بینی در بین آن‌ها می‌شود که به خودی خود در یادگیری زبان مقصد تاثیر گذار است.

افزون بر این، خودهای زبان دوم به رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی فراگیران ایرانی دارد. سازه خود در فرایند یادگیری زبان مقصد ایجاد و یا بازسازی می‌شود و عوامل گوناگونی مانند محیط، فرهنگ، یا جامعه بر آن تأثیر می‌گذارند. بر پایه دیدگاه پیرس (Pierce, 1995; quoted from Block, 2013) هویت اجتماعی زبان‌آموزان در زبان دوم در نتیجه یادگیری آن زبان و اثرات اجتماعی یا فرهنگی آن ساخته می‌شود. به این معنا که ساختار خود و دستاوردهای زبانی رابطه معناداری با یکدیگر دارند. با توجه به مؤلفه‌های خود، می‌توان گفت زبان‌آموزانی که برای خود ایده‌آل‌های بالائی تعیین می‌کنند در تلاش اند عملکرد تحصیلی قابل قبول و منطقی از خود بروز دهند. افرادی که سطح خودتحمیل شدگی‌شان بالا است، می‌کوشند تا دیگران را متقاعد سازند؛ زیرا والدین، معلمان و هم‌سالان معمولاً نظر خود را به آن‌ها تحمیل می‌کنند؛ به بیان دیگر عوامل پیش‌بینی‌کننده فرهنگی، آموزشی، خانوادگی و اجتماعی یا جامعه‌محور بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند.

البته، لازم به یادآوری است که برخی از فراگیران احتمالاً بر خلاف موارد اشاره‌شده عمل می‌کنند و عملکرد پائینی دارند که می‌تواند نشانگر اعتقادات و تناقضات درونی آن‌ها باشد. به این

ترتیب، آن‌ها می‌توانند نافرمانی خود را به رخ دیگران بکشند. همچنین در نتیجه خود خصوصی، زبان‌آموزان ممکن است عملکرد زبانی بالایی را از خود نشان دهند و یا برعکس عملکرد پایینی داشته باشند. افزون بر این، افرادی با سطح بالایی از نمره خود، برای اثبات قابلیت‌های خود در زمینه‌های اجتماعی یا جامعه‌محور موفقیت چشمگیری در عملکرد زبانی به دست می‌آورند. بر پایه دیدگاه تیلور (Taylor, 2010) خود ایده‌آل و خود خصوصی در یک ارزیابی عادلانه دارای بالاترین ارزش‌ها هستند. همچنین، نمرات عالی کمال‌گرایی در کنار کمترین میزان مربوط به خود خصوصی است و کمترین نمره‌های کمال‌گرایانه با پایین‌ترین خود ایده‌آل رابطه دارند.

در نهایت، کمال‌گرایی خودمحور و جامعه‌محور با خودهای زبان دوم زبان‌آموزان ایرانی ارتباط دارند. یافته‌ها نشان داد که کمال‌گرایی‌های مبتنی بر خود و اجتماع با ساختار خود زبان‌آموزان رابطه معناداری دارد. فرض بر این است که زبان‌آموزانی که از خود و باور خصوصی خود راضی نیستند، تلاش می‌کنند با یک خود رویایی خود را راضی نگه دارند، این جنبه از خود را به صورت برابر با احساسات کمال‌گرایانه و خودگرایانه مرتبط می‌دانند. به بیانی آن‌ها به گونه‌ای رفتار می‌کنند تا خودشان را مجاب کرده زندگی رضایت‌بخشی را تجربه کنند. از سوی دیگر، فراگیران با خود عمومی بالا، نیز ممکن است عملکرد تحصیلی عالی از خود نشان دهند. زیرا این افراد در جستجوی پذیرش از سوی جامعه هستند و همین تلاش آن‌ها گاهی ممکن است منجر به پیشرفت زبانی غیر قابل قبولی شود. با این حال، بسیاری از این زبان‌آموزان سعی می‌کنند توانایی‌های خود را با موفقیت تحصیلی نشان دهند. این تلاش آن‌ها می‌تواند در ارتباط میان کمال‌گرایی مبتنی بر اجتماع و گاهی کمال‌گرایی خودمحور آن‌ها مشاهده شود. زیرا بخشی از این خود، با باورهای انگیزشی خارجی همراه است و بخشی از آن مربوط به مضامین داخلی است. همچنین کاملاً مشخص شده است که ارتباط مثبتی بین خود تحمیل شده و خود جامعه‌محور وجود دارد؛ افزون بر این، زبان‌آموزانی که عوامل بیرونی و دیگران آن‌ها را مورد تحمیل قرار می‌دهند، تلاش می‌کنند به نفع خود تحمیلی عمل کنند و این افراد اغلب از نوع کمال‌گرایان مبتنی بر اجتماع هستند.

به طور کلی، بر اساس یافته‌های بالا، می‌توان گفت که کمال‌گرایی بر موفقیت زبانی فراگیران زبان انگلیسی در ایران تأثیر مثبت دارد. افزون بر این، کمال‌گرایی تأثیر معناداری بر اضطراب فراگیران زبان انگلیسی دارد. آن دسته از زبان‌آموزانی که به عنوان فراگیران کمال‌گرا شناخته می‌شوند، در فعالیت‌های یادگیری زبان خود با انگیزه بیشتری روبه‌رو هستند. به همین ترتیب، با توجه به یافته‌های اشاره‌شده، خود، ارتباط قابل توجهی با اضطراب فراگیران ایرانی دارد. فراگیرانی که به سازه خود، بسیار توجه نشان می‌دهند، فراگیران مضطربی هم هستند. این مطلب در مورد همه

اجزای خود (خود ایده‌آل، خود تحمیل‌شده، خود عمومی، خود خصوصی) درست است. همچنین، پیشرفت زبانی فراگیران و خود رابطه معناداری با یک‌دیگر دارند. زبان‌آموزانی که از جنبه ساختار خود نمره بالاتری دارند، عملکرد زبانی بهتر و قابل قبول‌تری از خود نشان می‌دهند و نمراتشان در آزمون‌های زبانی بالاتر از بقیه است. در پایان، یافته‌ها نشان دادند که کمال‌گرایی و خود دو عامل مهمی هستند و رابطه مثبت و معناداری با یک‌دیگر دارند. فراگیران کمال‌گرا توجه به خودهای شخصیتی دارند. برای نمونه، آن‌ها نه تنها سعی در رسیدن به موقعیت ایده‌آل دارند، بلکه تلاش می‌کنند تا پذیرش و تأیید دیگران را نیز به دست بیاورند.

به طور کلی، هدف این تحقیق انجام یک بررسی دست اول با انجام بررسی‌های لازم بود. به این معنا که با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، روابط میان سازه‌ها به طور همزمان مورد بررسی قرار گرفت تا قدرت، اثر و جهت ارتباط بین متغیرها شناسایی شوند. تأکید پژوهش حاضر تعیین نقش‌های منحصر به فرد ابعاد کمال‌گرایی خودمحوری و اجتماع‌محوری فراگیران ایرانی در پیش‌بینی اضطراب، از طریق سهم متغیرهای متمایز خودهای زبان دوم بود. در نهایت، رابطه بین این چهار ساختار به عنوان یکی از معیارهای پیش‌بینی یادگیری زبان مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش حاضر بینش جدیدی را در مورد تأثیر کمال‌گرایی بر موفقیت زبانی با مشارکت خودهای زبان فراهم می‌سازد. با توجه به یافته‌ها، کمال‌گرایی خودگرا و اجتماعی (جامعه‌محور) رابطه معناداری با اضطراب و پیشرفت زبانی دارد. همچنین ساختار مربوط به خود رابطه معناداری با اضطراب و پیشرفت زبانی دارد. در نهایت، کمال‌گرایی و خود رابطه معناداری با یک‌دیگر دارند. بنابراین می‌توان ادعا کرد که عوامل فردی و جنبه‌های روان‌شناختی فراگیران از جمله عوامل بسیار مهمی هستند که توجه زیادی از سوی معلمان را می‌طلبد. عدم شناخت مدیران، معلمان و والدین از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و نبود کمک‌های ویژه در این راستا، همگی از عواملی به شمار می‌روند که مانع بروز قابلیت‌های این دانش‌آموزان خواهند شد.

با در نظر گرفتن عوامل فردی تک‌تک زبان‌آموزان و تلاش برای کاهش اضطراب آن‌ها و بهره‌گیری از جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی می‌توان به بهبود کیفیت زبان‌آموزی کمک کرد. همچنین می‌توان معلمان و زبان‌آموزان را به اهمیت این امر و ترغیب آن‌ها به شناخت این نکته‌ها کشانید. در این زمینه می‌توان از یافته‌های پژوهش‌های گوناگون بهره گرفت و حتی برای افزایش خودشناسی تحصیلی زبان‌آموزان پرسش‌نامه‌ای به آن‌ها ارائه کرد. به این وسیله راه برای رسیدن به خود ایده‌آل و خود عمومی فراگیران هموار می‌گردد. همچنین، توجه به این عوامل در فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به معلم‌ها کمک می‌کند تا بر مشکلات روان‌شناختی فراگیران غلبه کنند و پیشرفت‌های فردی و تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشند. از آموزگاران زبان انگلیسی انتظار می‌رود که

سیستم انگیزشی مبتنی بر خود را در زبان آموزان تقویت کرده و دانش آموزان کمال گرا را شناسایی کنند؛ همچنین، نوع کمال گرایی هر یک از آن‌ها را با هدف کاستن تنش‌های حاصل از این ویژگی شخصیتی تشخیص دهند؛ افزون بر این، فراگیران و والدین را مجاب کنند که کمال‌طلبی عنصری ضروری برای کسب موفقیت نبوده و چنین باوری بدون شک منجر به دست‌یابی به اهداف نمی‌شود. بنابراین، برنامه‌ریزان آموزشی و اولیای مدارس بایستی رویکرد آموزشی متناسبی با توجه به خود واقعی و میزان کمال‌گرایی برای بهبود یادگیری و ارتقای دستاوردهای زبانی فراگیران به کار گیرند.

فهرست منابع

- ذوقی، لایلا، منیر کاکاوند و عسگر چوبداری (۱۳۹۸). «بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان با متغیر میانجی ذهن آگاهی در دانشجویان». *روان‌شناسی تربیتی*. سال ۱۵. شماره ۵۱. صص ۲۱۰-۱۹۵.
- ساداتی فیروزآبادی، سمیه (۱۳۹۴). «رابطه ابعاد کمال‌گرایی با اضطراب حالتی/خصلتی در دانش‌آموزان دبیرستانی تیزهوش». *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. سال ۲. شماره ۸. صص ۱۰۰-۱۰۹.
- ستوده‌نما، الهه و سیده سمیه حسینی اطاق‌سرای. (۱۳۹۳). «رابطه منبع کنترل، اضطراب امتحان و جنسیت با عمل‌کرد شنیداری در دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی». *زبان‌پژوهی*. سال ۶. شماره ۱۲. صص ۵۷-۷۴.
- شرف زاده، محمد حسین، فردوس آفا گل زاده، آریتا افراشی و شهلا رقیب دوست (۱۳۹۴). «واژه، طرحواره تصویری و تفاوت‌های فردی، پژوهشی بر پایه ارتباط بدنی». *زبان‌پژوهی*. دوره ۷. شماره ۹. صص ۲۹-۵۴.
- مرادی عباس‌آبادی، محمود. (۱۳۸۱). «تفاوت‌های فردی در آموزش زبان». *پژوهش‌نامه مدیریت اجرایی*. دوره ۲ و ۱. شماره ۵. صص ۱۷-۱.

References

- Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100874.
- Baron, R., & Kenny, D. A. (1994). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 706-718.
- Baumeister, R. F. (1997). Identity, self-concept, and self-esteem. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 681-710). New York: Academic press.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *ELIA*, 13(5), 11-46.

- Boo, Z., Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55(3), 147-157.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5nd ed.). New York: Pearson Education Inc.
- Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles; links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences*, 38, 103-113.
- Chang, E., Lee, A., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational type in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.
- Dornyei Z., & Ryan. S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge: Taylor & Francis.
- Ehrman, M. E., & Dornyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. California: Sage, Thousand Oaks.
- Erozkan, A. (2016). Understanding the role of dimensions of perfectionism on anxiety sensitivity. *Universal Journal of Educational Research*. 4(7), 1652-1659. doi: 10.13189/ujer.2016.040717
- Fahim, M., & Noormohammadi, R. (2014). An investigation into perfectionism as a moderator of the links between language learning styles and strategies. *Journal of Language. Teaching and Research*, 5, 1121-1131.
- Flett, G. L., Hewitt. P. L., Su. Ch., & Flett, K. D. (2016). Perfectionism in language learners: Review, conceptualization, and recommendations for teachers and school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology SAGE Publications*, 2(1), 1-27.
- 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: Theory, research, and treatment* (pp. 5-31). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1991). A relational model for maintaining second language anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *From theory and research to classroom implications* (pp. 129-140). New Jersey: Prentice-Hall.
- Guiora, A. Z., & Acton, W. R. (1979). Personality and language behavior: A restatement. *Language Learning*, 29(1), 193-204.
- 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.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychology*, 39 (5), 384.
- Horwitz, E, K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). NJ: Prentice-Hill.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. NJ: Prentice Hall.
- Huang, Y. W. (2014). Self and language anxiety. *English Language and Literature Studies*, 4(2), 66-77.
- Jalalvand, M., Sehni Yailagh, M., Kianpoor, F., & Allipour, S. (2015). The relationships between perfectionism and academic performance with mediating role of achievement goals and academic motivation in undergraduate students of Shahid Chamran University. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 4(2), 209-228.
- James, K., Verplanken, B., Rimes, A. K. (2015). Self-criticism as a mediator in the relationship between unhealthy perfectionism and distress. *Personality and Individual Differences*, 79, 123-128.

- Kilbert, J. J., Langhinrichse-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), 141-156.
- Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 277-300). New York, NY: Guilford Press.
- Long, H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement. In H. B. (Eds.), *Long & associates, self-directed learning: Consensus and conflict* (pp. 107-122). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Margot, K. C., & Rinn, A., N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Sage journal*, 27(3), 190-209.
- Mercer, S., & Williams, M. (2014). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 913-924.
- Moradi Abbas Abadi, M. (2002) Individual differences in language teaching. *Journal of Executive Management*, 2 & 1 (5), 1-17 [In Persian].
Retrieved from <https://www.sid.ir/en/seminar/SeminarListPaper.aspx?ID=495>
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-222.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Rastegar, M., Khabir, M., & Mehrabi Kermani, E. (2017). The Relationship between perfectionism and language proficiency in intermediate, upper intermediate, and advanced students of Kerman institutes. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 142-150.
- Sadati Firouzabadi, S. (2015). The relationship between perfectionism dimensions with state/trait anxiety among high school gifted students. *Research in Virtual and School Learning Quarterly*, 2 (8), 99-110 [In Persian].
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196.
- Sharafzade, M. H., Agha gol zade, F., Afrashi, A., & Raghieb dost., Sh. (2016). Words, image schemata and individual differences: A survey based on bodily communication. *Journal of Language Research*, 7(17), 29-54 [In Persian].
- Sherry, S. B., Stoeber, J., & Ramasubbu, C. (2016). Perfectionism explains variance in self-defeating behaviours beyond self-criticism: Evidence from a cross national sample. *Personality and Individual Differences*, 95, 196-199.
- Sotoudehnama, E., & Hosini Otahsarayi, S. (2014). The Relationship between locus of control, test anxiety, sex, and listening comprehension test performance of Iranian undergraduate EFL students. *Journal of Language Research*, 6(12), 57-74 [In Persian].
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.
- Taylor, F. (2010). A quadripolar model of identity in adolescent foreign language learners (PhD dissertation). University of Nottingham, Nottingham, England.
- Taylor, F. (2013). *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Yurtseven, N., & Akpur, O. (2018). Perfectionism, anxiety, and procrastination as predictors of academic achievement: A mixed methods study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 96-115
- Zoghi, L., Kakavand., & M. Choobdari., A. (2019). The study of the relationship between perfectionism and test anxiety by mediating role of mindfulness in college students. *Quarterly of Educational Psychology*. 15 (51), 195-210 [In Persian].

An Investigation of the Relationships among Iranian EFL Learners' Perfectionism, Anxiety, and English Achievement: The Contribution of L2 Selves

Pardis Zafarani¹
Sacideh Ahangari²
Nasrin Hadidi Tamjid³

Received: 28/01/2020
Accepted: 01/07/2020
Article Type: Research

Abstract

Individual differences are known to play a crucial role in the acquisition of a second language (L2). An especially important variable of this type is perfectionism. Recent studies (e.g., Erozkan, 2016; Flett, Hewitt., Su., &n Flett., 2016) have sought to explain the relationship between this variable and anxiety. However, this task is complicated by the fact that the mechanism or process which underlies this relationship is believed to implicate various mediator variables. Among these are the roles of the self (Mercer & Williams, 2014). In recent years, the key role of the self in second language acquisition (SLA) has also increasingly been gaining recognition from SLA scholars and practitioners (Mercer & Williams, 2014), since being human implies the reflective consciousness of having a self and the nature of the self is the very essence of being human (Lewis, 1990).

It is worth noting that previous studies have investigated only some, but not all, of the variables under scrutiny in the present study. Accordingly, the overriding goal of the current project was to investigate the relationships among perfectionism, anxiety, and language achievement in the L2 context, considering the mediating roles of self. Another key feature of this investigation was that Iranian learners of English (ILEs) will be the L2 group of interest. To date, relatively little work has been done on this group, regardless of the specific topic.

In addition to fulfilling the research goal stated above, this study achieves several significant advances in the field of SLA; for example, it will increase the meagre amount of research that has been done on ILEs to date. By extension, it will also help L2 learners in general to be more aware of the factors that affect

¹ PhD Candidate, English Language Department, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran; pzafarani@iaut.ac.ir

² PhD, Assistant professor, English Language Department, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran (corresponding author); ahangari@iaut.ac.ir

³ PhD, Assistant professor, English Language Department, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran; nhadidi@iaut.ac.ir

learning. In addition, it will provide teachers, teacher educators, curriculum designers and researchers with a better understanding of the above factors.

The target population in this study were 400 EFL learners within the age range of 15-30 who enrolled in private language learning institutes in Iran. The participants' proficiency levels fell within the range of upper-intermediate to advanced sub-levels of ACTFL Proficiency Guidelines as determined by a placement test already administered by the institutes. To estimate perfectionism, Multi-dimensional Perfectionism Scale MPS was used (Hewitt & Flett, 1991). For anxiety factor, Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) was utilized (Horwitz et al., 1986). Learners' L2 Self was measured by application of Taylor's Quadripolar Identity Questionnaire (2010) structured into 4 primary scales representing the four self-categories (private self, ideal self, public selves, imposed selves). Learners' language achievement was obtained from their final exam scores. The participants were asked to fill out the related questionnaires. To draw the sample, probability sampling was used. The sampling method in the present study was stratified sampling: five institutes were selected randomly as the accessible population. All the instruments were administered by regular EFL teachers, with the support of bilingual aides when needed. All study measures were administered to the participants in the form of a take-home survey to be returned in the next session of the class.

Using a descriptive correlational design, the predictive independent variables in this study are types of perfectionism, FLA and L2 achievement are the dependent variables, and L2 selves is mediating variable. The participants' scores on the final exam were collected. Initially, Cronbach's alpha coefficient was computed to estimate the internal consistency estimate of the reliability of the four questionnaires. Then the data collected by means of questionnaires was explored using correlation analysis and structural equation modeling (SEM). The software package SPSS 24.0 and Amos 8. were used for the descriptive statistics and the correlation analyses, respectively. Reflecting on the research findings, it is assumed that there exists a structural relationship from perfectionism to FLCA and English language achievement via the mediating role of L2 Selves.

Two models were considered to test the hypothesis. The first model evaluated the effect of perfectionism on achieved score through selves and anxiety constructs. The second model assessed the effect of perfectionism on achieved score through selves' sub-factors and anxiety constructs.

In the light of the results, values of fit indices show that all the models have a good fit and for the each of two models it is in good and the least acceptable level considering the value of goodness of fit indices, proportionation of chi-square to degree of freedom, RMSEA, CFI, NNFI, GFI, and AGFI. In other words, they are in the least acceptable limit for accepting the model.

Overall, the findings of this study are important for researchers, university teaching staff, and the students themselves. It is hoped that increasing and detailed knowledge about the dynamics of foreign language perfectionism, anxiety, and self-will enlighten foreign language educators and researchers. Thus, these people can be in a better position to help to reduce the perfectionistic tendencies and as a result anxiety in the English classroom that will better help the students to benefit from English language learning.

Keywords: Perfectionism, Anxiety, Self, Language achievement