

ارتباط بین کمال‌گرایی، اضطراب و دست‌یافت مهارت خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی: مطالعه‌ای در روان‌شناسی یادگیری زبان

رضا غفارثمر^{۱*}، محسن شیرازی‌زاده^۲

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۲. دانشجوی دکتری گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

پذیرش: ۸۹/۱۱/۴

دریافت: ۸۹/۸/۲۱

چکیده

این مطالعه به بررسی ارتباط بین کمال‌گرایی، اضطراب خواندن و دست‌یافت خواندن در زبان انگلیسی می‌پردازد. در این راستا، ۱۳۴ دانشجوی کارشناسی رشته زبان انگلیسی پرسشنامه‌های مرتبط با کمال‌گرایی و اضطراب خواندن را تکمیل کردند. نمرات پایان ترم دانشجویان در درس خواندن و درک مفاهیم نیز به عنوان معیار دست‌یافت آن‌ها در خواندن زبان انگلیسی مورد توجه قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که از میان سه بعد کمال‌گرایی تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی‌کننده معناداری برای اضطراب خواندن و دست‌یافت خواندن است. همبستگی منفی معناداری نیز بین اضطراب خواندن و دست‌یافت خواندن به دست آمد. نتایج این مطالعه محققان را بر آن داشت تا در ارتباط بین کمال‌گرایی و دست‌یافت خواندن نقشی میانجی برای اضطراب خواندن قائل شوند. بدین ترتیب مدلی فرضی از ارتباط بین سه متغیر کمال‌گرایی، اضطراب خواندن و دست‌یافت خواندن ارائه شد که می‌تواند الهام‌بخش پژوهش‌های آینده باشد.

واژگان کلیدی: انگلیسی به عنوان زبان خارجی، کمال‌گرایی، اضطراب خواندن، دست‌یافت خواندن، روان‌شناسی زبان.

E-mail: rgsamar@modares.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

نشانی مکاتبه: تهران، تقاطع بزرگراه شهید چمران و جلال آل احمد (پل گیشا)، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، گروه زبان انگلیسی، صندوق پستی: ۱۳۹-۱۴۱۱۵.



۱. مقدمه

تفاوت‌های شخصی همواره اهمیت قابل‌توجهی در ادبیات مرتبط با یادگیری داشته است. اضطراب در یادگیری و به‌کارگیری زبان خارجی نیز به عنوان یکی از وجه‌ترین متغیرهای شخصی است که می‌تواند تأثیر به‌سزایی در یادگیری زبان‌های خارجی داشته باشد. از این‌رو این متغیر همواره موردتوجه پژوهشگران در حوزه آموزش زبان‌های خارجی بوده است. از دهه ۷۰ که می‌توان آن را دهه تولد مفهوم اضطراب زبان خارجی^۱ دانست (چستن، ۱۹۷۵؛ اسکاول، ۱۹۷۸) تاکنون، پژوهشگران زیادی اضطراب را از عواملی دانستند که تأثیر منفی بر عملکرد زبانی دارد (گاردنر و مکین تاینر، ۱۹۹۳؛ گرگسن، ۲۰۰۳). با وجود مطالعات متعددی که در رابطه با تأثیرات اضطراب زبان خارجی بر بخش‌های مختلف توانایی زبانی انجام شده، مطالعات نسبتاً کمی در حوزه عوامل ایجادکننده یا پیش‌بینی‌کننده اضطراب زبان خارجی انجام شده است (انووگبوزی، بیلی و دالی، ۱۹۹۹). در نتیجه می‌توان ادعا کرد که هنوز پژوهش‌های راه‌گشایی در رابطه با علت و چگونگی اضطراب زبان خارجی صورت نگرفته است.

علاوه بر این نگاهی گذرا بر ادبیات روان‌شناسی زبان^۲ نشان می‌دهد که توجه نسبتاً کمی به انواع و ابعاد ویژه اضطراب در یادگیری زبان خارجی، مانند اضطراب خواندن (ساتیو، هورویتز و گارزا، ۱۹۹۹؛ سلرز، ۲۰۰۰). اضطراب شنیدن (کیم، ۲۰۰۰) و اضطراب نوشتن (چنگ، ۲۰۰۴) شده است. با توجه به کمبود پژوهش در رابطه با عوامل تأثیرگذار بر اضطراب از یک‌سو و فقدان مطالعات کافی بر روی اضطراب مهارت‌های زبان خارجی از سوی دیگر، این مطالعه می‌کوشد تا به بررسی ارتباط ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی، اضطراب خواندن در زبان انگلیسی و دستیافت خواندن در انگلیسی بپردازد. به‌طورکلی هدف پژوهش پیش‌رو پاسخ به این سؤال کلی است: آیا ارتباطی بین ابعاد کمال‌گرایی^۳، اضطراب خواندن^۴ و دستیافت خواندن^۵ در انگلیسی به عنوان زبان خارجی وجود دارد؟

1. foreign language anxiety
2. psycholinguistics
3. perfectionism
4. reading anxiety
5. reading achievement

۲. کمال‌گرایی

۲-۱. تعریف و تبیین

تعریف ماهیت کمال‌گرایی به عنوان یک ویژگی شخصیتی همواره امری دشوار بوده است. اگرچه هنوز اتفاق‌نظری در میان دانشمندان در رابطه با این ساختار روانی وجود ندارد، هولندر (۱۹۷۸) کمال‌گرایی را توقع بی‌اندازه شخص از خود یا دیگران در رابطه با کیفیت عملکرد می‌داند. فلت و هوویت (۲۰۰۲) نیز کمال‌گرایی را نیاز شدید فرد برای انجام تمام کارها کاملاً بدون نقص تعریف می‌کنند. فلت، هوویت، بلنک استین و اوبرین (۱۹۹۱) عقیده دارند که کمال‌گرایی قرار دادن استانداردهای بسیار بالا برای عملکرد است که همواره همراه با گرایش به ارائه ارزیابی‌های بسیار انتقادی از خویش می‌باشد.

به بیان ساده، انسان‌های کمال‌گرا کسانی هستند که گرایش بسیار زیادی به ناتمام گذاشتن کارهای خود دارند و اغلب نگرانی عمیق و توأم با شک در مورد به کیفیت عملکرد خود دارند (برنز، ۱۹۸۰). چنین افرادی همواره در تلاش برای انجام کارهای کاملاً بدون نقص‌اند و احساس وجود کوچک‌ترین خطا باعث می‌شود تا کل کار را یک شکست تلقی کنند. این احساس شکست به نوبه خود به انتقاد شدید از خویش و افسردگی (فلت، ۱۹۹۵) یا اضطراب می‌انجامد (کاوامورا، هانت، فراست و دیبارتولو، ۲۰۰۱).

هوویت و فلت (۱۹۹۱) از جمله پژوهشگرانی بودند که در ارائه مدلی جامع و چندبعدی از کمال‌گرایی کوشیدند. مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی که از شناخته‌شده‌ترین ابزارهای سنجش این سازه به‌شمار می‌آید و حاصل تلاش هوویت و فلت (۱۹۹۱) می‌باشد، در واقع به سنجش کمال‌گرایی از سه بعد می‌پردازد. این سه بعد شامل کمال‌گرایی خودمدار^۱، کمال‌گرایی دیگر مدار^۲ و کمال‌گرایی جامعه‌مدار^۳ است. هوویت و فلت (۱۹۹۱) کمال‌گرایی خودمدار را نوعی از کمال‌گرایی با ماهیت درون‌شخصی به‌شمار می‌آورند؛ این در حالی است که دو بعد دیگر اساساً جنبه بین‌شخصی دارند.

1. self-oriented perfectionism
2. other oriented perfectionism
3. socially prescribed perfectionism



بر اساس تعریف این محققان کمال‌گرایی خودمدار به تعیین استانداردهای شخصی بسیار بالا برای عملکرد خود تلقی می‌شود، کمال‌گرایی دیگرمدار گرایش فرد به داشتن توقعات بسیار بالا از دیگران (نزدیکان) است و بعد سوم مقیاس، یعنی کمال‌گرایی جامعه‌مدار نوعی از کمال‌گرایی است که در آن فرد احساس می‌کند نزدیکانش از او توقعات بیش‌ازحد انتظار دارند. از آنجا که مدل سه بعدی هویت و فلت با مباحث تعلیم و تربیت سازگارتر به نظر می‌رسد و از این‌روی بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است، در این مطالعه نیز ما آن را مبنای بررسی میزان کمال‌گرایی در میان زبان‌آموزان قرار خواهیم داد.

۲-۲. کمال‌گرایی و اضطراب

از زمان معرفی کمال‌گرایی تاکنون، این ساختار روانی همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. بسیاری به بررسی علل آن (سوروتزکین، ۱۹۹۸) و برخی دیگر به بررسی تأثیرات این بعد شخصیتی پرداخته‌اند (روزنهان و سلیگمن، ۱۹۹۵). یکی از حوزه‌های پژوهش که توجه بسیاری از محققان را به خود معطوف داشته است، ارتباط بین کمال‌گرایی و متغیرهای آسیبی روانی است. در این میان، ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب نیز به میزان قابل‌توجهی مورد مطالعه قرار گرفته است. ترگسلر و کارست در سال ۱۹۷۳ اعلام کردند که رابطه مثبتی بین کمال‌گرایی شخصی و اضطراب سخن گفتن در جمع وجود دارد. فلت، هویت، اندلر و تاسون (۱۹۹۵) همچنین دریافتند که رابطه معناداری بین کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار از یک‌سو و اضطراب حالتی و خصیصه‌ای از سوی دیگر وجود دارد. این در حالی است که هویت و فلت (۱۹۹۱) تنها رابطه معناداری را بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار و اضطراب گزارش کرده‌اند.

ارتباط بین کمال‌گرایی و بسیاری از انواع اضطراب‌های منحصر به فعالیت نیز به‌وسیله بسیاری از پژوهشگران مورد مطالعه قرار گرفته است. به عنوان مثال، مور، دی، فلت و هویت (۱۹۹۵) دریافتند که میزان بالای کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار ارتباط مثبتی با اضطراب فیزیولوژیکی ناتوان‌کننده در میان فعالان در عرصه‌های عمومی دارد. در مطالعه‌ای دیگر جیاو و انوگبوزی (۱۹۹۸) ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب کتابخانه را در میان یک نمونه از دانشجویان دانشگاه بررسی کردند.

نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی‌کننده

معناداری برای اضطراب کتابخانه است. در مطالعه‌ای مشابه انوگبوزی و دالی (۱۹۹۹) به بررسی بین رابطه کمال‌گرایی و اضطراب آمار پرداخته‌اند و نتیجه گرفتند که دانشجویانی که دارای میزان بالایی از کمال‌گرایی دیگر مدار و جامعه‌مدار هستند، اضطراب آمار بیشتری دارند.

۲-۳. کمال‌گرایی و دست‌یافت

هرچند مطالعه ارتباط کمال‌گرایی و دست‌یافت تاریخچه نسبتاً غنی بهره دارد، تنها اخیراً برخی از پژوهشگران به مطالعه ارتباط بین کمال‌گرایی و دست‌یافت «تحصیلی» پرداخته‌اند. به عنوان مثال فراست و مارتن (۱۹۹۰) به بررسی تأثیر کمال‌گرایی بر عملکرد نوشتن در میان نمونه‌ای از دانشجویان دختر پرداختند. این پژوهشگران نتیجه گرفتند که افراد کمال‌گرا فعالیت نوشتن را امری مهم‌تر تلقی می‌کنند و اعتقاد دارند که باید عملکردشان بهتر از آن چیزی می‌شد که در واقع اتفاق افتاد. بخش دیگری از همین نتایج نشان داد که عملکرد افراد کمال‌گرا به طرز معناداری ضعیف‌تر از افراد غیرکمال‌گرا بود. بیلینگ، ایزرایلی، اسمیت و آنتونی (۲۰۰۳) نیز به مطالعه ارتباط بین کمال‌گرایی و انفعال و عملکرد تحصیلی پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که رابطه مثبت معناداری بین کمال‌گرایی سازگار و عملکرد در امتحان وجود دارد. رابطه بین کمال‌گرایی غیرسازگار^۱ و عملکرد در آزمون منفی، ولی غیرمعنادار گزارش شد.

فلت، بلنکستین و هویت (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای تازه‌تر به بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که کمال‌گرایی جامعه‌مدار رابطه معناداری با عملکرد ضعیف در آزمون دارد. کمال‌گرایی خودمدار نیز رابطه معناداری با عملکرد در آزمون ندارد. سومین بعد کمال‌گرایی، یعنی کمال‌گرایی دیگرمدار نیز رابطه مثبت معناداری با عملکرد در آزمون داشت. شایان ذکر است که فلت و همکاران با صراحت عنوان می‌کنند که «در حال حاضر اطلاعات موجود تصویر مبهمی را از ارتباط بین کمال‌گرایی و عملکرد واقعی به ما می‌دهد» (فلت و همکاران، ۲۰۰۹: ۷۰)؛ از این‌رو ضروری است تا تحقیقات بیشتری در این زمینه صورت بگیرد.

۳. اضطراب در کاربرد زبان خارجی

امروزه اضطراب زبان خارجی به نوعی از اضطراب گفته می‌شود که در موقعیت‌های یادگیری

1. maladaptive perfectionism



یا استفاده از یک زبان خارجی ایجاد می‌شود. در واقع، هورویتز و کپ (۱۹۸۶) برای اولین بار موضوع اضطراب زبان خارجی را به عنوان نوع ویژه‌ای از اضطراب مطرح کرده و کوشیدند تا تعریفی عملیاتی از آن ارائه دهند. این پژوهشگران، با توجه به کاستی‌های ادبیات، سعی کردند تا مدلی جامع از اضطراب زبان خارجی به عنوان نوع خاصی از اضطراب که ویژگی‌های منحصر به فرد خود را دارد ارائه دهند. این مدل که در واقع مبنای «مقیاس اضطراب زبان خارجی»^۱ می‌باشد شامل سه بعد نگرانی برقراری ارتباط، اضطراب امتحان و ترس از ارزیابی منفی است. به لطف ارائه این مدل و محصول آن، یعنی مقیاس سنجش اضطراب زبان خارجی پژوهشگران بسیاری توانسته‌اند ابعاد مختلف اضطراب زبان خارجی را مورد تحقیق و تفحص قرار دهند.

بیلی (۱۹۸۳) با هدف مطالعه علل اضطراب زبان خارجی به بررسی خاطرات روزانه ۱۱ زبان‌آموز پرداخت و دریافت که تمایلات رقابتی عامل اصلی اضطراب در میان آن‌ها است. دیدگاه زبان‌آموزان راجع به یادگیری زبان نیز از عوامل قابل توجه در ایجاد اضطراب زبان خارجی شناخته شده است (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶؛ هورویتز، ۱۹۸۹؛ یانگ، ۱۹۹۱). به عنوان مثال هورویتز (۱۹۸۹) به مطالعه ارتباط بین عقاید مختلف راجع به آموختن زبان و میزان اضطراب زبان خارجی پرداخت و نتیجه گرفت که زبان‌آموزانی که اضطراب بیشتری دارند، یادگیری زبان را عملی دشوارتر می‌پندارند و بر این باورند که استعداد زبانی‌شان پایین‌تر از دیگران است.

اونوگبوزی و همکاران (۱۹۹۹) نیز کوشیدند تا برخی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم اضطراب زبان خارجی را مورد مطالعه قرار دهند. این پژوهشگران عواملی چون سن بالا، دست‌یافت بالای تحصیلی، عدم مسافرت به کشورهای خارجی، عدم شرکت در کلاس‌های زبان دبیرستان، داشتن توقع پایین از خود در دوره‌های زبان، داشتن تصور منفی از کارآمدی علمی و عزت‌نفس خویش را از برجسته‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های اضطراب زبان خارجی برشمردند.

در مطالعه‌ای نسبتاً مشابه با این مقاله، رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب زبان خارجی را با استفاده از روش‌های کیفی پژوهش مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها پس از فیلمبرداری از عملکرد عده‌ای از زبان‌آموزان از آن‌ها خواستند تا درباره بخش‌های مختلف فیلم عملکرد خود نظر بدهند. با بررسی نظرات جمع‌آوری‌شده مشخص شد که زبان‌آموزان مضطرب در مقایسه با زبان‌آموزان غیرمضطرب علائم بسیار بیشتری از گرایش‌های کمال‌گرایانه در خود نشان می‌دهند.

1. foreign language anxiety scale

بررسی ادبیات مرتبط با این حوزه پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات در مورد پیامدهای اضطراب انجام شده‌اند؛ به عنوان مثال آیدا (۱۹۹۴) در مطالعه‌ای که بر روی پیامدهای اضطراب زبان خارجی انجام داده است، رابطه منفی معناداری را بین اضطراب زبان خارجی و نمرات پایان‌ترم زبان‌آموزان گزارش کرد. در پژوهشی دیگر ترایلانگ (۱۹۸۷) ارزیابی کلی و شخصی معلم (نه نمرات پایان‌ترم) را معیار اندازه‌گیری دست‌یافت زبان‌آموزان قرار داد. نتایج این پژوهش نیز نشان‌دهنده از رابطه منفی بین اضطراب زبان خارجی و دست‌یافت زبانی بود.

یانگ (۱۹۸۶) به بررسی ارتباط بین اضطراب و عملکرد شفاهی در میان زبان‌آموزان پرداخت. یافته‌های این مطالعه نشان داد که سه بعد از چهار بعد مقیاس اضطراب رابطه منفی معنادار با عملکرد شفاهی زبان‌آموزان دارد. شایان ذکر است که این روابط منفی پس از کنترل متغیر توانش زبانی، معناداری خود را از دست دادند که این موضوع به نوعی نشانگر تأثیر توانش زبانی، فرد بر میزان اضطراب زبان خارجی است. فیلیپس (۱۹۹۹) نیز نتیجه گرفت که زبان‌آموزانی که از اضطراب زبانی بیشتری رنج می‌برند، تمایل به صحبت کمتر و استفاده از واحدهای ارتباطی و عبارات مستقل کمتر دارند.

همان‌گونه که از بررسی ادبیات استنباط می‌شود، اغلب پژوهشگران به مطالعه اضطراب زبان خارجی به عنوان یک پدیده عام پرداخته‌اند. این در حالی است که اخیراً توجه بیشتری به اضطراب مختص به هر یک از مهارت‌های زبانی معطوف شده است. اضطراب خواندن نیز یکی از گونه‌های اضطراب عام زبان خارجی است که به طور خاص میزان نگرانی افراد در خواندن یک زبان بیگانه را مورد تحلیل قرار می‌دهند.

هرچند مباحث مختلفی راجع به اضطراب خواندن یا تأثیرات اضطراب بر خواندن مطرح بوده است، ساتیو و همکاران (۱۹۹۹) اولین کسانی بودند که به‌طور نظام‌مند به مطالعه و ارائه تعریف عملیاتی از این سازه پرداختند. ساتیو و همکاران با توجه به این موضوع که مباحث مطرح‌شده در حوزه اضطراب زبان خارجی و حتی تعریف اضطراب زبان خارجی بیشتر بر جنبه‌های گفتاری اضطراب تمرکز کرده‌اند کوشیدند تا نشان دهند مهارت خواندن در زبان دوم نیز ماهیت اضطراب‌آور ویژه را دارند.

از نظر این پژوهشگران دو بعد خاص اضطراب خواندن در زبان دوم را از گونه‌های دیگر اضطراب متمایز می‌کنند که عبارت‌اند از:



۱. برخورد با رسم‌الخط و نظام نگارش کاملاً جدید و

۲. برخورد با مفاهیم فرهنگی بیگانه.

واضح است که هر دو بعد در میان زبان‌آموزان ایرانی صدق می‌کند.

با توجه به مسائل مطرح‌شده در رابطه با اضطراب خواندن در زبان دوم، ساتیو و همکاران بر ضرورت وجود مقیاسی برای سنجش این ساختار تأکید کردند و در پژوهش خود به طراحی و اعتبارسنجی این مقیاس پرداختند.

یکی از محدود پژوهش‌هایی که در رابطه با تأثیر اضطراب بر توانایی خواندن و درک مفاهیم صورت گرفته است، مطالعه انجام‌شده توسط سلرز (۲۰۰۰) است. این پژوهشگر به مطالعه تأثیر اضطراب به یادآوری واحدهای مکثی در متن‌های خوانده‌شده به وسیله زبان‌آموزان پرداخت. نتیجه حاصل‌شده نشان می‌داد از آن بود که میزان اضطراب زبان‌آموزان تأثیر فراوانی بر تعداد کل واحدهای مکثی به یادسپرده‌شده از متون خوانده‌شده دارد.

ادبیاتی که تاکنون به آن پرداختیم، به وضوح نشانگر این موضوع است که کمال‌گرایی یکی از اساسی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های انواع مختلف اضطراب است که تاکنون در حوزه آموزش زبان‌های خارجی به طور عام و اضطراب زبان خارجی به طور خاص از آن غفلت شده است. از سوی دیگر ادبیات مرتبط با اضطراب زبان خارجی نشان می‌دهد که مطالعات نسبتاً کمی در رابطه با عوامل ایجادکننده اضطراب زبان خارجی صورت گرفته و مطالعات به مراتب کمتری نیز به بررسی اضطراب مربوط به مهارت‌های زبانی پرداخته‌اند؛ از این در این مقاله تلاش می‌شود تا خلأهایی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، مورد بررسی قرار گیرند. در این راستا این مطالعه سعی دارد تا به طور خاص به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. چه رابطه‌ای بین میزان کمال‌گرایی زبان‌آموزان و میزان اضطراب آن‌ها در خواندن زبان

انگلیسی وجود دارد؟

۲. چه ارتباطی بین میزان کمال‌گرایی زبان‌آموزان و دستیافت آن‌ها در خواندن زبان

انگلیسی وجود دارد؟

۳. چه ارتباطی بین میزان اضطراب زبان‌آموزان در خواندن زبان انگلیسی و میزان دستیافت

آن‌ها در این مهارت وجود دارد؟

۴. روش تحقیق

۴-۱. آزمون وران

آزمون وران این پژوهش، ۱۳۴ دانشجوی دوره کارشناسی مترجمی و ادبیات انگلیسی در دانشگاه‌های آزاد قم و ارشد دماوند بودند. در زمان انجام پژوهش، تمامی شرکت‌کنندگان دانشجوی سال دوم دوره کارشناسی بودند و در حال گذراندن درس چهارواحدی خواندن و درک مفاهیم پیشرفته ۲ بودند. از آنجاکه بیشتر آزمودنی‌ها پیش از ورود به دانشگاه کم‌وبیش در کلاس‌های زبان انگلیسی خارج از مدرسه شرکت کرده بودند و با توجه به میزان آموزشی که در دوره دبیرستان و دانشگاه دریافت کرده بودند، می‌توان آن‌ها را دارای سطح متوسط از دانش زبانی به شمار آورد. از میان کل آزمودنی‌ها ۱۰۱ نفر ۷۵/۴ درصد زن و بقیه ۲۴/۶ درصد مرد بودند. سن آن‌ها بین ۱۹ تا ۳۹ سال بود.

۴-۲. ابزار پژوهش

۴-۲-۱. مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی هویت و فلت

این مقیاس که در سال ۱۹۹۱ طراحی شده، دارای ۴۵ سؤال ۵ امتیازی لیکرت است. این مقیاس به سنجش سه بعد کمال‌گرایی، یعنی کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار می‌پردازد که هر یک از این ابعاد ۱۵ سؤال دارند. همان‌گونه که پیش‌تر نیز گفته شد، کمال‌گرایی خودمدار به تعیین اهداف استانداردهای بسیار بالا برای خود و کمال‌گرایی دیگرمدار به تعیین اهداف استانداردهای بالا برای رفتار دیگران اشاره دارد. کمال‌گرایی جامعه‌مدار نیز به نوعی از تفکر یا احساس گفته می‌شود که در آن شخص دائماً فکر می‌کند که دیگران از او توقعات بیش از اندازه زیادی دارند. فلت و هویت (۱۹۹۱) پایایی سه بعد این مقیاس را به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۷۵ گزارش کردند. میزان پایایی به‌دست‌آمده برای این سه بعد در پژوهش پیش‌رو بر اساس شاخص آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۰ و ۰/۶۸ است.

۴-۲-۲. مقیاس اضطراب خواندن در زبان خارجی

این مقیاس که توسط ساتیو و همکاران (۱۹۹۹) طراحی و اعتبارسنجی شده است، شامل ۲۰ سؤال ۵ امتیازی در قالب لیکرت است. طراحان این مقیاس پایایی آن را ۰/۸۶ گزارش کردند.



پایایی این ابزار در تحقیق پیش‌رو بر اساس شاخص پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

۲-۴. دستیافت خواندن

دستیافت خواندن زبان‌آموزان بر اساس نمرات پایان ترم آن‌ها در درس خواندن و درک مفاهیم پیشرفته ۲ تعیین شد. در این راستا ابتدا آزمون‌وران رضایت خود را از اعلام نمرهٔ پایان‌ترمشان توسط مدرس اعلام کردند. پس از برگزاری امتحان پایان ترم، نمرات آزمودنی‌ها توسط مدرسان مربوطه در اختیار پژوهشگران قرار گرفت. شایان ذکر است که آزمون‌وران در چهار کلاس بودند که توسط دو آموزگار تدریس می‌شدند (هر آموزگار ۲ کلاس). محتوای مطالب درسی و آزمون خواندن برای تمامی آزمون‌وران یکسان بود. آزمون شامل سؤالات چهارگزینه‌ای، پرکردن جای خالی و درست-غلط بود.

۵. نتایج

جدول شماره ۱ به طور خلاصه آمار توصیفی مربوط به تمام متغیرهای این مطالعه را نشان می‌دهد. در راستای پاسخ به سؤال اول این تحقیق، ابتدا از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، تنها همبستگی معنادار بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار و اضطراب خواندن در زبان خارجی مشاهده شد ($r=0/3$). برای بررسی بیشتر و جزئی‌تر ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب خواندن، داده‌های مربوط به این دو متغیر با روش رگرسیون گام‌به‌گام تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که از میان سه بعد کمال‌گرایی تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار می‌تواند پیش‌بینی‌کنندهٔ معناداری برای میزان اضطراب در خواندن زبان خارجی باشد. همان‌گونه که شاخص مجذور R نشان می‌دهد، کمال‌گرایی جامعه‌مدار در واقع می‌تواند ۹ درصد از واریانس اضطراب در خواندن زبان خارجی را توجیه کند ($P < 0/001$, $F_{1,132}=13/019$). دو بعد دیگر کمال‌گرایی به دلیل مشارکت غیرمعنادارشان در میزان پیش‌بینی نتوانستند در مدل رگرسیون قرار گیرند (جدول ۳ و ۴).

سؤال دوم تحقیق با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. همان‌گونه که در جدول شماره ۵ دیده می‌شود، هر سه بعد کمال‌گرایی با دستیافت خواندن رابطهٔ منفی داشتند. این در حالی است که باز هم تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار

پیش‌بینی‌کننده معناداری برای میزان دست‌یافت خواندن بود (جدول ۶). شاخص مجذور R بیانگر این مطلب است که کمال‌گرایی جامعه‌مدار می‌تواند ۳/۶ درصد از واریانس دست‌یافت خواندن را توجیه کند. این میزان هر چند از لحاظ آماری معنادار است نسبت به میزان به‌دست آمده در تجزیه و تحلیل سؤال اول کمتر است و می‌توان گفت از لحاظ آموزشی کمتر قابل‌اتکا می‌باشد.

جدول ۱ آمار توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	
۱۰/۷۷	۷۹/۰۶	۱۰۰	۵۱	کمال‌گرایی خودمدار
۱۰/۱۵	۶۳/۶۱	۱۰۳	۳۷	کمال‌گرایی دیگرمدار
۱۶/۲۶	۶۲/۷۸	۱۰۰	۳۰	کمال‌گرایی جامعه‌مدار
۱۱/۴۰	۵۳/۹۹	۸۸	۲۳	اضطراب خواندن
۲/۲۵	۱۶/۱۳	۲۰	۱۰	دست‌یافت خواندن

تعداد: ۱۳۴

جدول ۲ ضرایب همبستگی پیرسون بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب خواندن

کمال‌گرایی خودمدار	کمال‌گرایی دیگرمدار	کمال‌گرایی جامعه‌مدار	اضطراب خواندن
۰/۱۳۰	۰/۰۰۰	۰/۳۰۰**	

**ضریب معناداری $p < 0/01$

جدول ۳ ضرایب R در رابطه با کمال‌گرایی جامعه‌مدار به عنوان پیش‌بینی‌کننده اضطراب خواندن

مدل	R	مجذور R	R تعدیل‌شده	خطای استاندارد
۱	۳۰۰	۰/۰۹۰	۰/۰۸۳	۱۰/۹۱

پیش‌بینی‌کننده‌ها: (ثابت)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار



جدول ۴ خلاصه ضرایب رگرسیون گام به گام

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		مدل
			B	خطای استاندارد	
۰/۰۰۰	۱۰/۸		۳/۷۷	۴۰/۸	ثابت
۰/۰۰۰	۳/۶۰	۰/۳۰۰	۰/۰۵۸	۰/۲۱۰	کمال‌گرایی جامعه‌مدار

متغیر وابسته: اضطراب خواندن

جدول ۵ ضرایب همبستگی پیرسون بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب خواندن

کمال‌گرایی خودمدار	کمال‌گرایی دیگرمدار	کمال‌گرایی جامعه‌مدار	دستیافت خواندن
۰/۱۸۴*	۰/۱۷۸*	۰/۱۹۱*	

*ضریب معناداری $p < 0/05$

جدول ۶ ضرایب R در رابطه با کمال‌گرایی جامعه‌مدار به عنوان پیش‌بینی‌کننده دستیافت خواندن

مدل	R	مجذور R	R تعدیل‌شده	خطای استاندارد محاسبه
۱	۰/۱۹۱	۰/۰۳۶	۰/۰۲۹	۲/۲۲

پیش‌بینی‌کننده‌ها: (ثابت)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار

به منظور تأثیر کنترل اضطراب بر رابطه کمال‌گرایی و دستیافت خواندن، میزان همبستگی جزئی (نسبی) بین کمال‌گرایی و دستیافت خواندن نیز محاسبه شد. نتایج حاکی از آن بود که پس از کنترل تأثیر اضطراب هیچ رابطه معناداری بین کمال‌گرایی و دستیافت خواندن وجود ندارد (جدول شماره ۷).

جدول ۷ ضرایب همبستگی جزئی (نسبی) بین ابعاد کمال‌گرایی و دستیافت خواندن

کمال‌گرایی خودمدار	کمال‌گرایی دیگرمدار	کمال‌گرایی جامعه‌مدار	دستیافت خواندن
۰/۱۴۹	۰/۲۰۰	۰/۰۹۳	

متغیر کنترل‌شده: اضطراب خواندن

برای پاسخ دادن به سؤال سوم این پژوهش، مجدداً از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاکی از رابطه معنادار منفی بین اضطراب و دست‌یافت خواندن بود ($r = -0/359$; $p = 0/01$)

۶. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل و بررسی داده‌ها در رابطه با سؤال اول این پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی تنها عامل همبسته و پیش‌بینی‌کننده معنادار در اضطراب زبان خارجی است. یکی از دلایل احتمالی این نتیجه این است که افراد دارای کمال‌گرایی جامعه‌مدار زیاد، طبیعتاً حساسیت زیادی به نمره خود دارند، زیرا بر این باورند که نمره آن‌ها می‌تواند معیار قضاوت دیگران در مورد آن‌ها باشد. این حساسیت زیاد برای کسب نمره زیاد و به تبع آن، خوب ظاهر شدن در نگاه دیگران، می‌تواند به نوبه خود در عملکرد خواندن شخص مؤثر باشد و باعث ایجاد اضطراب در هنگام خواندن متن شود.

فلت، هوویت، بلنتکستین و کولدین (۱۹۹۱) نیز نتیجه‌ای کاملاً مشابه با این نتیجه را گزارش کردند. آن‌ها نیز دریافته‌اند که کمال‌گرایی جامعه‌مدار رابطه مثبت معناداری با اضطراب دارد؛ حال آن که چنین رابطه‌ای بین دو بعد دیگر کمال‌گرایی و اضطراب مشاهده نشد. مور و همکاران (۱۹۹۵) نیز اعلام کردند که کمال‌گرایی جامعه‌مدار رابطه زیادی با اضطراب مخرب در میان نقش‌آفرینان عمومی، همچون بازیگران و خوانندگان، دارد.

گرگسن و هورویتز (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای مشابه این مقاله، نتایج بسیار مشابهی را گزارش کردند. آن‌ها اعلام کردند که تفاوت قابل‌توجهی بین زبان‌آموزان مضطرب و غیرمضطرب در زمینه گرایش‌های کمال‌گرایانه وجود دارد. به طور خاص زبان‌آموزان مضطرب استانداردهای بیشتری را برای عملکرد خود در زبان دوم قرار داده بودند. آن‌ها همچنین گرایش بیشتری در به تأخیر انداختن مسائل و نگرانی بیشتری نسبت به تصور دیگران از خود و ارتکاب خطا داشتند.

همان‌طور که در بخش نتایج گفتیم، کمال‌گرایی جامعه‌مدار تنها ۹ درصد از اضطراب خواندن را توجیه می‌کند. این در حالی است که شیرازی‌زاده (۲۰۰۹) میزان پیش‌بینی کمال‌گرایی جامعه‌مدار در رابطه با اضطراب نوشتن در زبان خارجی را ۱۳ درصد گزارش کرد. مقایسه این دو یافته مؤید این حقیقت است که اضطراب نگارش در زبان خارجی بیشتر از اضطراب خواندن تحت‌تأثیر گرایش‌های کمال‌گرایانه قرار دارد. در توجیه این موضوع باید به این حقیقت اشاره کرد



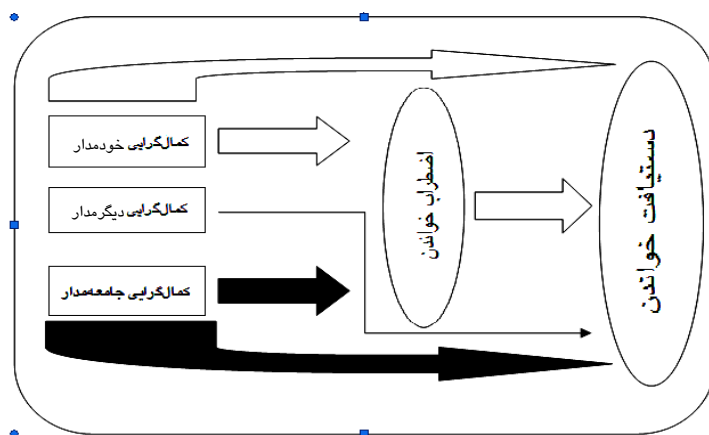
که مهارت نگارش فی‌نفسه فعالیت‌های دیگرمدار و در خطاب به مخاطب غیر از خود است؛ حال آنکه مهارت خواندن فعالیت‌های درون‌شخصی است که به جز در شرایط آزمون شخص دیگری غیر از خود شخص مخاطب آن نیست. در نتیجه می‌توان گفت که این ماهیت بین شخصی نگارش است که آن را بیش از خواندن تحت‌تأثیر کمال‌گرایی جامعه‌مدار قرار می‌دهد.

تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به سؤال دوم این پژوهش نشان داد که هرچند هر سه بعد کمال‌گرایی همبستگی منفی با دست‌یافت خواندن داشتند، باز هم تنها کمال‌گرایی جامعه‌مدار بود که پیش‌بینی‌کننده معناداری برای این متغیر شناخته شد. این یافته می‌تواند نتیجه این مطلب باشد که همه ابعاد کمال‌گرایی کم و بیش به ایجاد اضطراب می‌انجامد و این اضطراب است که در نقش یک متغیر میانجی ظاهر شده و تأثیر منفی خود را بر عملکرد نشان می‌دهد. به بیان دیگر می‌توان احتمال داد که اضطراب خواندن از یک‌سو متأثر از ابعاد کمال‌گرایی است و از سوی دیگر خود بر عملکرد خواندن تأثیر منفی می‌گذارد.

در رابطه با این یافته که کمال‌گرایی جامعه‌مدار تنها پیش‌بینی‌کننده معنادار اضطراب خواندن است، می‌توان به این مسئله نیز اشاره کرد که این نوع از کمال‌گرایی در بسیاری از مطالعات به عنوان نوع ناسازگار کمال‌گرایی طبقه‌بندی شده است (مثلاً بیلینگ و همکاران، ۲۰۰۳). بر اساس همین طبقه‌بندی گرگورک، اسلانی، فرانز و رایس (۲۰۰۴) نیز نتایج هم‌سو با همین یافته را گزارش کردند. آن‌ها اعلام کردند که دانش‌آموزانی که دارای میزان بالایی از کمال‌گرایی ناسازگار هستند، نسبت به دانش‌آموزانی که کمال‌گرایی سازگار داشتند، معدل‌های تحصیلی بسیار پایین‌تری داشتند. بر اساس نتایج فراست و مارتن (۱۹۹۰) نیز نمرات نگارش دانش‌آموزان کمال‌گرا نسبت به دانش‌آموزان غیرکمال‌گرا به طرز معناداری پایین‌تر بود.

همان‌طور که توقع می‌رفت، یافته‌های حاصل در رابطه با سؤال سوم این مطالعه نشان داد که رابطه منفی معناداری بین اضطراب خواندن و دست‌یافت خواندن وجود دارد. این یافته کاملاً با نتایج به‌دست آمده توسط ساتیو و همکاران (۱۹۹۰) هم‌سو است. از تلفیق یافته‌های مربوط به هر سه سؤال پژوهش و بررسی دقیق ارتباطات بین متغیرهای مورد مطالعه، این‌گونه استنباط می‌شود که از یک سو کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی‌کننده اضطراب خواندن است و از سوی دیگر خود این متغیر پیش‌بینی‌کننده عملکرد خواندن می‌باشد. توسعه نتایج به‌دست آمده می‌تواند به ارائه مدلی فرضی بین متغیرها بینجامد.

تصویر شماره ۱ نشان‌دهنده این مدل فرضی است. هرچند چنین مدلهایی می‌توانند با استفاده از روش‌های پیچیده آماری همچون مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱ مورد ارزیابی قرار گیرند، در این مطالعه به علت عدم رعایت بسیاری از پیش‌شرط‌های این روش آماری (به عنوان مثال تعداد نمونه) اقدامی در این راستا صورت نگرفت. ادبیات مرتبط با ارتباط کمال‌گرایی با متغیرهای مرتبط با یادگیری زبان نیز از حیث کمیت بسیار اندک هستند که این موضوع خود ملاحظاتی را در رابطه با انجام تحقیقات مدل‌محور به عنوان شروع کار ایجاد می‌کند. شایان ذکر است که یکی از مسائلی که پژوهشگران را بر آن داشت تا به ارائه چنین مدلی فرضی اقدام کنند این بود که پس از کنترل تأثیر اضطراب خواندن، ارتباط معناداری بین کمال‌گرایی و دست‌یافت خواندن یافت نشد.



شکل ۱ مدل مفهومی فرضی از ارتباط چندسویی بین متغیرهای مورد مطالعه

از مهم‌ترین جنبه‌های اهمیت این پژوهش در ادبیات آموزش زبان‌های خارجی، برجسته‌سازی این موضوع است که ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی می‌تواند به عنوان یک متغیر حائز اهمیت در آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی مورد مطالعه قرار گیرد. بدیهی است که در جهت روشن‌تر شدن نقش کمال‌گرایی بر عملکرد معلمان و دانش‌آموزان تحقیقات بیشتری لازم است.

1. structural equation modeling



پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی علل و پیامدهای انواع اضطراب در یادگیری زبان و همچنین نقش کمال‌گرایی در این میان بپردازند.

در خور توجه است به علت وجود برخی از محدودیت‌ها نتایج حاصل از این پژوهش باید با احتیاط مورد استفاده و ارجاع قرار گیرد. یکی از این محدودیت‌ها عدم‌گسترده‌گی کافی نمونه است؛ بدین ترتیب که آزمودنی‌های این پژوهش را اغلب زنان دارای توانایی زبانی نسبتاً یکسان تشکیل می‌دادند. علاوه بر این تأثیر متغیرهایی همچون سن، جنسیت، پیشینه تحصیلی و مسائل دیگر در این مطالعه در نظر گرفته نشد که این موضوع نیز می‌تواند نتایج این تحقیق را تحت‌تأثیر قرار دهد. نکته دیگر که باید به آن توجه کنیم این است که در این پژوهش به مطالعه «دستیافت خواندن» و نه «توانش خواندن» در زبان خارجی پرداختیم؛ بنابراین مطالعات آینده می‌تواند به بررسی تأثیر کمال‌گرایی بر بخش‌های مختلف توانش زبانی نیز بپردازد. رشد و توسعه پژوهش در رابطه با تأثیر کمال‌گرایی بر متغیرهای مختلف در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، به گسترش ادبیات این موضوع می‌انجامد و آن‌گاه می‌توان با پشتوانه پژوهشی محکمی به ارزیابی مدل‌های مختلف و میزان برآزش آن‌ها پرداخت.

۷. منابع

- Aida, Y. (1994). "Examination of Horwitz, Horwitz, and Copes Construct of Foreign-Language Anxiety- the Case of Students of Japanese". *Modern Language Journal*. 78 (2), 155-168.
- Bailey, K.M. (1983). "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H.W. Seliger & M.H. Long (Eds.)". *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley. MA: Newbury House.
- Bieling, P. J.; A. Israeli; J. Smith & M. M. Antony. (2003). "Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom". *Personality and Individual Differences*. 35, 163-178.
- Blatt, S. (1995). "The destructiveness of perfectionism". *American Psychologist*. 50, 1003-1020.

- Burns, D. (1980). "The perfectionist's script for self-defeat". *Psychology Today*, November, 34-51.
- Chastain, K. (1975). "Affective and ability factors in second language acquisition". *Language Learning*, 25, 153-161.
- Cheng, Y. S. (2004). "A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation". *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335
- Flett, G. L.; K. R. Blankstein & P. L. Hewitt. (2009). "Perfectionism, Performance, and State Positive Affect and Negative Affect After a Classroom Test". *Canadian Journal of School Psychology*. 24(1), 4-18.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (Eds.). (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G.L.; R.L. Hewitt; K.R. Blankstein & S. Koledin. (1991). "Dimensions of perfectionism and irrational thinking". *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 9 (3), 185-201.
- Flett, G. L.; P. L. Hewitt; K. Blankstein & S. O'Brien. (1991). "Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem". *Personality and Individual Differences*. 12(1), 61 68.
- Flett, G. O.; P. L. Hewitt; N. S. Endler & C. Tassone. (1995). "Perfectionism and Components of State and Trait Anxiety. Current Psycholgy": *Developmental, Learning, personality, Social*. 13, 326-350
- Frost, R. O. & P. A. Marten. (1990). "Perfectionism and evaluative threat". *Cognitive therapy and research*, 14(6), 559-572.
- Gardner, R. C. & P. D. MacIntyre. (1993). "On the measurement of affective variables in second language learning". *Language Learning*. 43(2), 157-194.
- Gregersen, T.S. & E.K. Horwitz. (2002). "Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance". *The Modern Language Journal*. 86(3), 562-570.
- Gregsen, T. (2003). "To err is human: A reminder to teachers of language-anxious



students". *Foreign Language Annals*. 36, 25-32

- Grzegorek, J. L.; R. B. Slaney; S. Franze & K. G. Rice. (2004). "Self-criticism, dependency, self-esteem, and grade point average satisfaction among clusters or perfectionists and non-perfectionists". *Journal of Counseling Psychology*, 51, 192-200.
- Hewitt, P. L. & G. L. Flett. (1991). "Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology". *Journal of Personality and Social Psychology*. 60(3), 456-470.
- Hollender, M. H. (1978). "Perfectionism, a neglected personality trait". *Journal of Clinical Psychiatry*, 39, 384.
- Horwitz, E. K. (1989). "Recent research on second language learners: Beliefs and anxiety". In negotiating for meaning. Papers on foreign language teaching and testing [special issue]. Texas Papers in Foreign Language Education, 51-60.
- Horwitz, E. K.; M. B. Horwitz & J. Cope. (1986). "Foreign Language Classroom" Anxiety. *Modern Language Journal*., 70(2), 125-132.
- Jiao, Q.G. & A.J. Onwuegbuzie. (1998). "Perfectionism and Library Anxiety among Graduate Students". *The Journal of academic librarianship*. 365-371
- Kawamura, K. Y.; S. L. Hunt, R. O. Frost & P. M. DiBartolo. (2001). "Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent?" *Cognitive Therapy and Research*. 25, 291-301.
- Kim, J. H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Texas, Austin.
- Matsuda, S. & P. Gobel. (2001). "Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties". *JALT Journal*. 23, 227-247.
- Mor, S.; H. I. Day; G. L. Flett & P. L. Hewitt. (1995). "Perfectionism, Control, and components of performance anxiety in professional artists". *Cognitive Therapy and Research*. 19, 207-225.
- Onwuegbuzie, A.J.; P. Bailey & C.E. Daley. (1999). "Factors associated with foreign language anxiety". *Applied Psycholinguistics*. 20, 217-239.

- Onwuegbuzie, A.J.; C.E. Daley. (1999). "Perfectionism and statistics anxiety". *Personality and Individual Differences*. 26, 1089-1102
- Phillips, E. M. (1992). "The effects of language anxiety on students' oral-test performance and attitudes". *Modern Language Journal*. 76(1), 14-26.
- Sorotzkin, B. (1998). "Understanding and treating perfectionism in religious adolescents". *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 35(1). 87-95.
- Saito, Y.; E. K. Horwitz & T. J. Garza. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*. 83(2), 202-218.
- Scovel, T. (1978). "The effect of affect: A review of the anxiety literature". *Language Learning*. 28, 129-142.
- Sellers, V. D. (2000). "Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language". *Foreign Language Annals*. 33(5), 512-521.
- Shirazizadeh, M. (2009). "Perfectionism, anxiety and performance: An investigation of reading and writing in English as a foreign language". Unpublished master's thesis, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran
- Trexler, L. D. & T. O. Karst (1973). "Further validation for a new measure of irrational cognitions". *Journal of Personality Assessment*. 37, 150-155
- Trylong, V. L. (1987). "Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in foreign language classroom". Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.
- Witcher, L. A.; Alexander, E. S.; A. J. Onwuegbuzie; M. T. Collins & A. E. Witcher. (2007). "The relationship between psychology students' levels of perfectionism and achievement in a graduate level research methodology course". *Personality and Individual Difference*. 43, 1396-1405.
- Young, D. J. (1986). "The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings". *Foreign Language Annals*. 19(5), 439-445.
- Young, D.J. (1991). "Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest?" *The Modern Language Journal*. 75, 426-439