

رابطه علی بین کمال‌گرایی و هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان با میانجیگری باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستانی

امید غلامی، کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران

ذکراله مروتی*، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران

z_morovati@yahoo.com

سیروس عالی پور بیرگانی، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران

غلامحسین مکتبی، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی بین کمال‌گرایی، هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان با میانجیگری باورهای خودکارآمدی است. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ تشکیل داده اند، که از میان آنها، تعداد ۳۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای نسبتی به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از مقیاس اضطراب امتحان اهواز، مقیاس خودکارآمدی عمومی، مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی (فرم کوتاه) و پرسشنامه تجدیدنظرشده هدف‌های پیشرفت استفاده شد. همچنین، برای آزمون برازندگی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم کمال‌گرایی خودمحور به خودکارآمدی و اضطراب امتحان از لحاظ آماری معنی‌دار بودند ($p < 0/05$). همچنین، رابطه کمال‌گرایی دیگرمحور و جامعه محور با خودکارآمدی غیرمعنی‌دار و کمال‌گرایی دیگرمحور با اضطراب امتحان معنی‌دار بود ($p < 0/05$). علاوه بر این، رابطه هدف تبحرگرا، عملکردگرا و تبحرگریز با خودکارآمدی و رابطه هدف تبحرگریز با اضطراب امتحان معنی‌دار است ($p < 0/05$). از سوی دیگر، رابطه هدف عملکردگریز با خودکارآمدی غیرمعنی‌دار و هدف عملکردگریز و خودکارآمدی به اضطراب امتحان معنی‌دار بوده است ($p < 0/05$). همچنین، نتایج نشان داد که رابطه غیرمستقیم کمال‌گرایی خودمحور به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی معنی‌دار، کمال‌گرایی دیگرمحور و کمال‌گرایی جامعه‌محور به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی غیرمعنی‌دار است. دیگر نتایج نشان داد که رابطه هدف تبحرگرا، تبحرگریز و عملکردگرا با اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی معنی‌دار و هدف عملکردگریز با اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی غیرمعنی‌دار بوده است.

واژه‌های کلیدی: اضطراب امتحان، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، هدف‌های پیشرفت.

* نویسنده مسؤول

مقدمه

امروزه در اکثر نظام‌های آموزشی به‌ویژه در ایران، پیشرفت تحصیلی و ارتقا به کلاس بالاتر براساس ارزشیابی‌ها و امتحاناتی است که در طول سال تحصیلی از دانش‌آموزان به عمل می‌آید و نمره‌هایی که دانش‌آموزان کسب می‌کنند سرنوشت آنها را مشخص می‌سازد که به کلاس بالاتر بروند یا همان کلاس قبلی را تکرار کنند و یا ترک تحصیل کرده، از نظام آموزشی خارج شوند. یادگیری انسان و عوامل مؤثر بر آن در محیط‌های آموزشی، موضوعی است که نظر اکثر صاحب‌نظران و محققان آموزشی را به خود جلب کرده است. یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری که بیشتر در محیط‌های آموزشی در میان دانش‌آموزان دیده می‌شود، پدیده اضطراب امتحان^۱ است. اضطراب امتحان که نوعی اضطراب آموزشی است، به عنوان پدیده‌ای گسترده، مشکلی شایع و بازدارنده است که به نظر می‌رسد به علت پررنگ شدن نقش امتحانات در نظام‌های آموزشی باشد (مک دونالد^۲، ۲۰۰۱)؛ به طوری که بعضی از دانش‌آموزان به علت این نوع اضطراب دچار افت تحصیلی شده، حتی گاهی اقدام به خودکشی می‌کنند. چه بسا هراس از امتحان موجب شود که دانش‌آموزان با وجود برخورداری از بهره هوشی بالا، مطالعه زیاد و آمادگی قبلی نتوانند از عهده امتحانات برآیند یا حتی نمره‌ای نزدیک به آنچه در کلاس می‌گرفته است، به دست آورند. ساراسون^۳ (۱۹۷۵) اضطراب امتحان را نوعی خوداشتغالی ذهنی می‌داند که با خودکم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی^۴ و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این که چه عواملی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد و یا سهم و مشارکت هر عامل تا چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی و روان‌شناسان بوده است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که استرس و اضطراب در دو دهه گذشته به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های سلامت عمومی و روان‌شناختی دانش‌آموزان مورد توجه خاصی واقع شده است و به طور خاص این دو متغیر رابطه

1- test anxiety

2- Mcdonald

3- Sarason

4- mental health

مثبت و معنی‌داری با عملکرد مدرسه داشته‌اند (گلو^۱، براون^۲ و تورس^۳، ۲۰۰۹).

در خصوص پیشایندهای اضطراب امتحان، پژوهشگران به عوامل مختلفی، از قبیل: ابعادی از کمال‌گرایی^۴ (مازاکو^۵، ۲۰۰۷؛ فلت^۶ و هویت^۷، ۲۰۰۲)، خودکارآمدی^۸ پایین و خودپنداره^۹ ضعیف (کلاسن^{۱۰}، کراوچوک^{۱۱} و راجانی^{۱۲}، ۲۰۰۸) و نوع هدف‌های پیشرفت^{۱۳} (چی‌هانگ^{۱۴}، ۲۰۰۶؛ شو-شن^{۱۵}، ۲۰۰۴) اشاره کرده‌اند. از سویی، پژوهش‌های دیگر نیز به رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی (استورمن^{۱۶} و مانگرین^{۱۷}، ۲۰۰۷) و هدف‌های پیشرفت و خودکارآمدی (میدلتون^{۱۸} و میدگلی^{۱۹}، ۱۹۹۷؛ هاشمی شیخ‌شبابی، نجاریان و شکرکن، ۱۳۸۴) اشاره کرده‌اند. همچنین، نتایج پژوهشی که مهدوی غروی، خسروی و نجفی (۱۳۹۱) در مورد رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت انجام دادند، نشان داد که اضطراب امتحان رابطه منفی معنادار و انگیزش پیشرفت رابطه مثبت معنادار با پیشرفت تحصیلی دارند؛ اما بین کمال‌گرایی رابطه معنادار مشاهده نشد. در پژوهش استوارت و والکر^{۲۰} (۲۰۱۴) نیز که در زمینه کمال‌گرایی، منبع کنترل و خودکارآمدی با خودناتوان‌سازی انجام گرفت، تحلیل نتایج گویای این مطلب بود که، کمال‌گرایی و منبع کنترل درونی پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی بودند. همچنین، منبع کنترل بیرونی پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی پایین بود. در همین راستا، پژوهشی که توسط اسکونل، رینگسین، رافلدر و رارمن^{۲۱} (۲۰۱۵) در مورد تأثیر خودکارآمدی و خودتنظیمی هدف‌ها روی عملکرد مدرسه با توجه به تفاوت‌های جنسیتی و اضطراب امتحان انجام گرفت، نتایج نشان داد که در مورد تفاوت‌های

-
- 1- Gelow
 - 2- Brown
 - 3- Torres
 - 4- perfectionism
 - 5- Mazocco
 - 6- Flett
 - 7- Hewitt
 - 8- Self-efficacy
 - 9- Self-concept
 - 10- Klassen
 - 11- Krawchuk
 - 12- Rajani
 - 3 achievement goals
 - 14- Chi-hung
 - 15- Shu-Shen
 - 16- Sturman
 - 17- Mongrain
 - 18- Middleton
 - 19- Midgley
 - 20 - Stewart & Walker
 - 21 - Schnell Ringeisen Raufelder & Rohrmann

جنسیتی در میزان خودکارآمدی و خودتنظیمی هدف‌ها تغییری مشاهده نشد؛ ولی تفاوت‌های روشنی در ساختار روابط بین متغیرها در دانش‌آموزان با اضطراب بالا و پایین مشاهده شد. اخیراً پژوهشگران به‌طور گسترده‌ای، فرایندهای روانی کلیدی را که ممکن است در آسیب‌پذیری و پیشرفت علائم این اختلال مؤثر باشد، کشف کرده‌اند. یکی از این فرایندها، تلاش‌ها و استانداردهای کمال‌گرایانه است (فلت و هویت، ۲۰۰۲). فلت و هویت (۲۰۰۲) کمال‌گرایی را به عنوان یک صفت شخصیتی، سازه‌ای چندبعدی می‌دانند که با کوشش برای بی‌نقص بودن و وضع معیارهای عالی برای عملکرد، همراه با تمایل به ارزشیابی‌های کاملاً انتقادی از رفتار شخصی و حساسیت بیش از حد در مورد اشتباهات مشخص می‌شود. در شکل کلی آن، کمال‌گرایی مثبت با شاخص‌های سازگاری مناسب مانند مقابله کارآمد، سبک‌های دفاعی رشدیافته، سبک دلبستگی ایمن، بردباری، عملکرد تحصیلی بالا و موفقیت همبستگی دارد و با کمال‌گرایی منفی، ناسالم یا سازش نیافته توصیف شده است و جنبه‌هایی از شخصیت را در بر می‌گیرد که با ارزشیابی‌های انتقادی از عملکرد شخصی، نگرانی در مورد اشتباهات و احساس تعارض بین انتظارات و دستاوردها مرتبط است. این بعد از کمال‌گرایی با شاخص‌های ناسازگارانه مثل افسردگی، اضطراب، استرس و عاطفه منفی همبستگی دارد (استوبر^۱، کیمپر^۲ و کوئگ^۳، ۲۰۰۸). ابعاد کمال‌گرایی عبارتند از: ۱- کمال‌گرایی خود محور^۳ که با مشخصه‌های مثبت تلاش و رقابت برای پیشرفت، عزت نفس و خودشکوفایی از یک سو، و مشخصه‌های منفی خودشیفتگی، خود سرزنشگری، خودانتقادگری، احساس گناه، افسردگی و نوروژگرایی از سوی دیگر؛ ۲- کمال‌گرایی دیگرمدار^۴ که با مشخصه‌های منفی خود سرزنشگری، اقتدارگرایی، سلطه‌جویی، ویژگی‌های شخصیتی نمایشی، خودشیفته و ضد اجتماعی و ۳- کمال‌گرایی جامعه‌مدار^۵ که با نیاز به تأیید دیگران، ترس از ارزشیابی منفی، منبع کنترل بیرونی، بیش‌تعمیم‌دهی شکست، خودانتقادگری، خود سرزنشگری و دیگر سرزنشگری، ناهمسازی روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیت مرزی، اسکیزوتایپی اجتنابی، اسکیزوئید و پرخاشگری منفعل و افسردگی، اضطراب و نوروژگرایی مرتبط است (بشارت، ۱۳۸۳).

1- Stober

2- Kemper

3- Self- Oriented Perfectionism (SOP)

4- Other- Oriented Perfectionism (OOP)

5- Socially-Prescribed Perfectionism (SPP)

با توجه به سوابق نظری و پژوهشی می‌توان نتیجه گرفت که کمال‌گرایی با پیامدهای منفی متعددی؛ از جمله: افسردگی، تمایلات و خیال‌پردازی‌های خودکشی، اختلالات خوردن (فلت و هویت، ۲۰۰۲؛ رایس^۱، لیور^۲، نوگل^۳ و لپسلی^۴، ۲۰۰۷) و اضطراب (آلدن^۵، ریدر^۶ و ملینگر^۷، ۲۰۰۲؛ فراست^۸ و دیبارتولو^۹، ۲۰۰۲) رابطه دارد. اگرچه کمال‌گرایی به عنوان عامل زمینه‌ساز پیشرفت اضطراب در نظر گرفته می‌شود؛ اما نظریه‌های کنونی در مورد کمال‌گرایی گویای وجود متغیرهای مداخله‌کننده و مؤثر در رابطه میان کمال‌گرایی و اضطراب است؛ برای مثال، کمال‌گرایان به داشتن چنین فرایندهای شناختی و هیجانی ناکارآمدی چون عبارات «باید»^{۱۰} (الیس^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ به نقل از جهرمی، نظیری و برزگر، ۲۰۱۲) و احساس حقارت (انس باخر^{۱۲}، ۱۹۵۶) شرم یا احساس گناه (هماچک^{۱۳}، ۱۹۸۷) و نشخوار ذهنی منفی (اوکانر^{۱۴}، اوکانر و مارشال^{۱۵}، ۲۰۰۷؛ هاریس^{۱۶}، پیپر^{۱۷} و مک^{۱۸}، ۲۰۰۸) تمایل دارند.

همچنین، براساس نظریه‌های اولیه جهت‌گیری هدف، دو دسته هدف در برابر یکدیگر قرار دارند که برای فهم رفتارهای سازگارانه و ناسازگارانه مفیدند؛ به طوری که در آموزش و یادگیری باید بر ترکیب هدف‌های مختلف (تبحری و عملکردی) تأکید داشته باشیم (الیوت^{۱۹} و دویک^{۲۰}، ۱۹۸۸). امروزه نظریه جهت‌گیری هدف یا هدف‌گرایی از جمله پرکاربردترین دیدگاه‌های انگیزش پیشرفت^{۲۱} محسوب می‌شود. روان‌شناسان معتقدند که نباید هدف‌گرایی را با هدف‌های رفتاری خاصی که افراد برمی‌گزینند، یکسان دانست. هدف‌های خاص، در واقع نتایج خاصی هستند که فرد

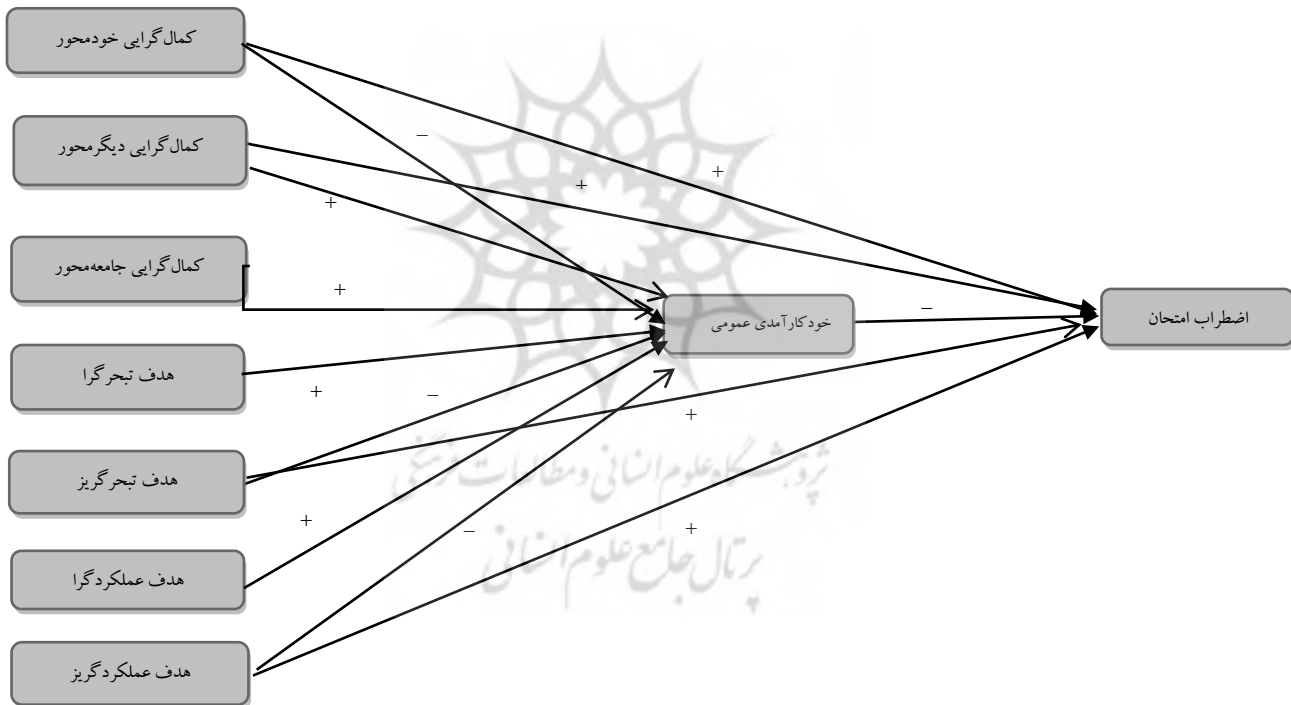
-
- 1- Rice
 - 2- Leever
 - 3- Noggle
 - 4- Lopsly
 - 5- Alden
 - 6- Ryder
 - 7- Mellings
 - 8- Frost
 - 9- DiBartollo
 - 10- Should Statements
 - 11- Ellis
 - 12- Ansbacher
 - 13- Hamachek
 - 14- O,Conner
 - 15- Marshall
 - 16- Harris
 - 17- Pepper
 - 18- Maack
 - 19- Elliott
 - 20- Dweck
 - 21- achievement motivation

قصد وصول به آن‌ها را دارد؛ اما هدف‌گرایی تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که در پس رسیدن به آن مقصد دنبال می‌شود. پژوهش‌های انجام شده، نشان‌دهنده این است که هر یک از انواع هدف‌گرایی پیامدهای شناختی، عاطفی انگیزشی و رفتاری خاص خود را دارد (الیوت، ۲۰۰۵؛ پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). میدلتون و میدگلی (۱۹۹۷) در پژوهشی نشان دادند که هدف‌گرایی تبحری به طور مثبت خودکارآمدی تحصیلی و سطح پایینی از اجتناب از جستجوی کمک تحصیلی در کلاس درس را پیش‌بینی می‌کند؛ اما هدف عملکردگرایز به طور منفی معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی و به طور مثبت اجتناب از جستجوی کمک و اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند. موفقیت، انتظارات تبحری را بالا می‌برد و شکست‌های پی‌درپی که در آغاز رویدادها رخ می‌دهد، باورهای خودکارآمدی را کاهش می‌دهد. اگر فرد دریابد که با کوشش زیاد می‌تواند بر مشکلات چیره شود، در این حالت خودکارآمدی او افزایش یافته و می‌تواند به موقعیت‌های دیگر گسترش یابد (بندورا^۱، باربارنلی^۲، کاپرارا^۳ و پاستورلی^۴، ۲۰۰۱).

از سوی دیگر، باورهای خودکارآمدی بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مشکلات، سلامت هیجانی، مقابله با استرس، اضطراب و افسردگی تاثیر می‌گذارد (بندورا، ۲۰۰۶). اسپادا^۵، کازلی^۶، منفردی^۷، ربکچی^۸، راووتو^۹ و همکاران (۲۰۱۲) نیز ابعاد فراشناختی، از جمله باورهای فراشناختی مثبت در زمینه نگرانی و اعتماد شناختی پایین را جزو عوامل به‌وجود آورنده اضطراب و نگرانی برمی‌شمارند. نیک‌منش و یاری (۱۳۹۰) پژوهشی در زمینه باور خودکارآمدی با اضطراب امتحان انجام داده بودند. نتایج نشان داد که باور خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر بیشتر از باور خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر بود. آنها خودکارآمدی را در نظریه شناختی اجتماعی خود به عنوان یک مفهوم مرکزی ارائه کردند که به ادراک توانایی‌ها برای انجام دادن عملی که مطابق میل است، اشاره دارد. همچنین، بیان می‌کند باورهای خودکارآمدی قوی به عنوان منبع شخصی نیرومندی در رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا معرفی شده‌اند.

1- Bandura
2- Barbaranelli
3- Caprara
4- Pastorelli
5- Spada
6- Caselli
7- Manfredi
8- Rebecchi
9- Rovetto

با بررسی رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی، هدف‌های پیشرفت و اضطراب امتحان با میانجیگری باورهای خودکارآمدی، پژوهش حاضر می‌تواند در تولید علم و فراهم آوردن بینش‌های جدید در مورد افت تحصیلی و اضطراب امتحان که از مشکلات شایع دانش‌آموزان هستند، سهم اندکی داشته باشد. لذا، براساس نتایج پژوهش‌های ذکر شده در پژوهش حاضر روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای ابعاد کمال‌گرایی، هدف‌های پیشرفت و اضطراب امتحان با میانجیگری باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز بررسی می‌شود. مدل پیشنهادی در نمودار ۱ ارایه شده است.



نمودار ۱. روابط علی بین کمال‌گرایی، هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان با میانجیگری باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز

فرضیه‌های پژوهش: در این پژوهش، ۱۹ فرضیه آزمون شدند که به شرح ذیل است:

۱- دو فرضیه اول، به ترتیب به رابطه مثبت کمال‌گرایی خودمحور و کمال‌گرایی دگرمحور با اضطراب امتحان مربوطند.

۲- دو فرضیه دوم به ترتیب به رابطه مثبت هدف تبحر‌گریز و هدف عملکرد‌گریز با اضطراب امتحان مربوطند.

۳- فرضیه پنجم به رابطه منفی خودکارآمدی با اضطراب امتحان مربوط است.

۴- فرضیه‌های ۶ تا ۸ به رابطه منفی کمال‌گرایی خودمحور با خودکارآمدی و رابطه مثبت کمال‌گرایی دگرمحور و جامعه‌محور با خودکارآمدی مربوطند.

۵- فرضیه‌های ۹ تا ۱۲ به رابطه منفی هدف تبحر‌گریز و هدف عملکرد‌گریز با خودکارآمدی و رابطه مثبت هدف تبحر‌گرا و هدف عملکرد‌گرا با خودکارآمدی مربوطند.

۶- فرضیه‌های ۱۳ تا ۱۵ به رابطه غیرمستقیم کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دگرمحور و کمال‌گرایی جامعه‌محور با اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی مربوط است.

۷- فرضیه‌های ۱۶ تا ۱۹ به رابطه غیرمستقیم هدف تبحر‌گرا، هدف تبحر‌گریز، هدف عملکرد‌گرا و هدف عملکرد‌گریز با اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی اشاره دارد.

روش پژوهش: در این پژوهش، جامعه آماری عبارت است از کلیه دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های دولتی شهر اهواز که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. برای آزمون مدل پیشنهادی از بین جامعه آماری تعداد ۳۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای نسبتی از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز انتخاب شدند؛ به این صورت که از هر ناحیه چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه به نسبت تعداد دانش‌آموزان پایه سوم تحصیلی، تعداد نمونه مورد نظر انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش: در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری متغیرهای مورد بررسی از مقیاس اضطراب امتحان اهواز (TSA)، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران، پرسشنامه تجدیدنظر شده هدف‌های پیشرفت (AGR-R) و مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی هویت و فلت استفاده شد، که در ادامه توضیحاتی درباره هر کدام ارائه می‌گردد.

مقیاس اضطراب امتحان اهواز: مقیاس اضطراب امتحان اهواز ساخته ابوالقاسمی، اسدی‌مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) یک پرسشنامه خود‌گزارشی ۲۵ ماده‌ای است که به‌صورت طیف لیکرتی از «هرگز»، «به‌ندرت»، «گاهی اوقات» تا «اغلب اوقات» از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری شده است. مهرابی‌زاده هنرمند و همکاران (۱۳۸۲) برای بررسی اعتبار پرسشنامه اضطراب امتحان از آزمون اضطراب پیشرفت استفاده و ضریب اعتبار ۰/۷۱ را گزارش کردند. در پژوهش مرادی‌زاده (۱۳۸۲) اعتبار پرسشنامه اضطراب امتحان، به روش اعتبار سازه‌ای با پرسشنامه اضطراب امتحان موریس و لیبرت (۱۹۶۹)، ۰/۶۳ محاسبه شد، که با $(p=0/01)$ قابل قبول و معنی‌دار است. همچنین، مرادی‌زاده (۱۳۸۲) ضریب پایایی مقیاس مذکور را با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ گزارش کرده است که در حد رضایت‌بخشی بود. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب ۰/۹۰ به‌دست آمد. همچنین، برای بررسی روایی مقیاس اضطراب امتحان از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است. همه ماده‌ها دارای ضرایب بالایی (بالاتر از ۰/۳۰) بودند و روی عامل مربوط به خود‌بار مثبت و معنی‌داری ($p < 0/0001$) گذاشته‌اند.

پرسشنامه تجدیدنظر شده هدف‌های پیشرفت (AGQ-R): پرسشنامه هدف‌های پیشرفت ساخته الیوت و مورایاما^۱ (۲۰۰۸)، دارای ۱۲ گویه است که با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه تجدیدنظر شده هدف‌های پیشرفت دارای چهار مؤلفه مجزا؛ یعنی هدف تبحرگرا، تبحر‌گریز، عملکردگرا و عملکرد‌گریز است. حداقل نمره برای هر مؤلفه ۳ و حداکثر آن ۱۵ است. الیوت و مورایاما (۲۰۰۸) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب پایایی مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحر‌گریز، عملکردگرا و عملکرد‌گریز را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ به‌دست آوردند. جلالوند (۱۳۹۱) با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد که سه مؤلفه هدف تبحرگرا، عملکردگرا و عملکرد‌گریز از بارهای عاملی مناسبی برخوردار بودند. وی مقادیر شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۸۵ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۸۵ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۵۴ را برای این سه مؤلفه به‌دست آورد. همچنین، جلالوند (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ را برای مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، عملکردگرا و عملکرد‌گریز به ترتیب به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳،

۰/۸۶، ۰/۸۶ به دست آورد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز به ترتیب به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵، ۰/۶۰، ۰/۸۱، ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین، برای بررسی روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های پرسشنامه هدف‌های پیشرفت دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری ($p < ۰/۰۰۰۱$) گذاشته‌اند.

مقیاس خودکارآمدی عمومی: مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر^۱ و همکاران (۱۹۸۳) باورهای فرد را به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه هفده ماده دارد که بر پایه یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. شرر و آدامز^۲ (۱۹۸۳) آلفای کرونباخ پرسشنامه خودکارآمدی را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. کرامتی (۱۳۸۰) آلفای کرونباخ آن را در نمونه‌های ایرانی ۰/۸۶ گزارش کرده است. براتی (۱۳۷۵) برای به دست آوردن روایی سازه‌ای آزمون، همبستگی آن را با مقیاس عزت نفس برابر ۰/۶۱ گزارش داده است. وی پایایی آزمون خودکارآمدی را در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان با روش اسپیرمن-براون با طول برابر و نابرابر ۰/۷۶ و نیز توسط روش تنصیف گاتمن ۰/۷۶ به دست آورده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۸۰ به دست آمد که گویای پایایی قابل قبول این مقیاس است. همچنین، برای بررسی روایی مقیاس خودکارآمدی عمومی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی عمومی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری ($p < ۰/۰۰۰۱$) گذاشته‌اند.

کمال‌گرایی چندبعدی (فرم کوتاه): مقیاس کمال‌گرایی هویت و فلت (۱۹۹۱)، ۳۰ ماده دارد که سه بعد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور را می‌سنجد. هریک از این سه بعد با ۱۰ ماده در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ سنجیده می‌شود. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های سه‌گانه به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. فلت و هویت (۲۰۰۶) در پژوهش خود بر روی یک نمونه ۲۶۳ نفری، هماهنگی درونی مقیاس خود را قابل قبول اعلام کردند که به ترتیب

برای ابعاد کمال گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۱ بوده است. در پژوهش بشارت (۱۳۸۶) در یک نمونه ۵۰۰ نفری از دانشجویان، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها برای زیرمقیاس‌های کمال گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۸۱ گزارش شده است که نشانه همسانی درونی خوب برای این مقیاس است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های کمال گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۹، ۰/۶۴، ۰/۷۱ به دست آمد. همچنین، برای بررسی روایی مقیاس کمال گرایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است، که کلیه ماده‌های مقیاس کمال گرایی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری ($p < ۰/۰۰۰۱$) گذاشته‌اند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش، برای تحلیل مقدماتی داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره و ضریب همبستگی) و برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. همچنین، از روش آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی و از روش تحلیل عامل تأییدی برای روایی ابزارها استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های دانش‌آموزان در متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
اضطراب	/	/	/	/
خودکارآمدی	/	/	/	/
هدف تبحرگرا	/	/	/	/
هدف تبحرگریز	/ c	/	/	/
هدف عملکردگرا	/	/	/	/
هدف عملکردگریز	/	/	/	/
کمال گرایی خودمحور	/	/	/	/
کمال گرایی دیگرمحور	/	/	/	/
کمال گرایی جامعه‌محور	/	/	/	/

همان طور که از جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین (و انحراف معیار) نمره های دانش آموزان در پرسشنامه اضطراب به ترتیب ۳۴/۹۴ (و ۱۴/۰۱)، در پرسشنامه خودکارآمدی عمومی ۶۳/ ۵۲ (و ۹/۸۱)، در مؤلفه هدف تبحرگرا ۱۲/۸۴ (و ۲/۰۱)، هدف تبحرگریز ۱۱/۰۲ (و ۲/۸۸)، هدف عملکردگرا ۱۲/۴۸ (و ۲/۵۷) و هدف عملکردگریز ۱۱/۲۴ (و ۳/۲۷)، در خرده مقیاس کمال گرایی خودمحور ۲۵/۷۶ (و ۵/۵۷)، کمال گرایی دیگرمحور ۳۱/۲۲ (و ۵/۶۳) و در کمال گرایی جامعه محور ۲۶/۲۵ (و ۴/۹۴) است. جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

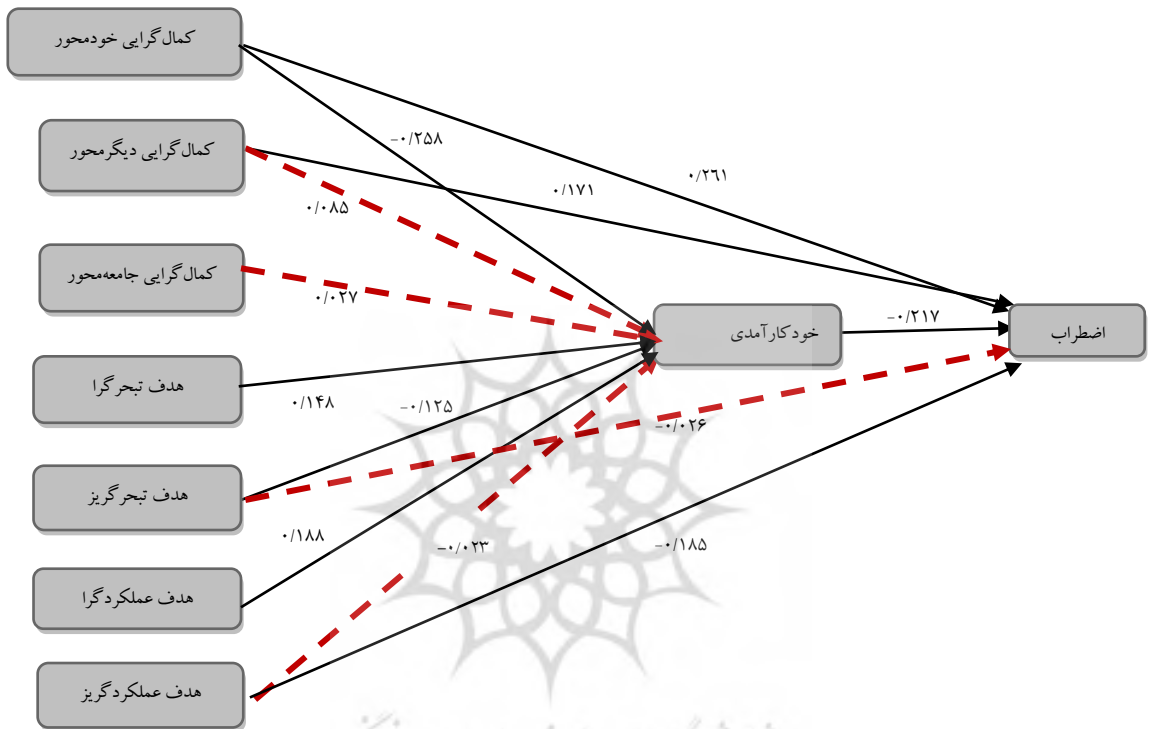
جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرها در پژوهش حاضر

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱ اضطراب	-	-۰/۲۸ ^{°°}	۰/۰۹	-۰/۰۱	-۰/۱	-۰/۱۴ ^{°°}	۰/۳۵ ^{°°}	۰/۲۲ ^{°°}	۰/۱۲ [°]
۲ خودکارآمدی	-	-	۰/۱۷ ^{°°}	-۰/۰۵	۰/۲۱ ^{°°}	۰/۰۵	-۰/۲۲ ^{°°}	۰/۰۱	۰/۰۴
۳ هدف تبحرگرا	-	-	-	۰/۳۱ ^{°°}	۰/۴۰ ^{°°}	۰/۳۶ ^{°°}	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۱۷ ^{°°}
۴ هدف تبحرگریز	-	-	-	-	۰/۲۶ ^{°°}	۰/۲۵ ^{°°}	۰/۱۰ [°]	۰/۰۹	۰/۰۵
۵ هدف عملکردگرا	-	-	-	-	-	۰/۳۲ ^{°°}	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۲۱ ^{°°}
۶ هدف عملکردگریز	-	-	-	-	-	-	۰/۱۱ [°]	-۰/۲۰ ^{°°}	۰/۱۷ ^{°°}
۷ کمال گرایی خودمحور	-	-	-	-	-	-	-	۰/۳۷ ^{°°}	۰/۳۲ ^{°°}
۸ کمال گرایی دیگرمحور	-	-	-	-	-	-	-	-	۰/۵۱ ^{°°}
۹ کمال گرایی جامعه محور	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p < 0/01$ ** $p < 0/05$

همان طور که از جدول ۲ مشاهده می شود، بیشترین میزان ضریب همبستگی مربوط به رابطه های کمال گرایی دیگرمحور با کمال گرایی جامعه محور (۰/۵۱) و کمترین آن مربوط به رابطه اضطراب با هدف تبحرگریز و عملکردگرا (-۰/۰۱)، خودکارآمدی با کمال گرایی دیگرمحور (۰/۰۱) بوده است (سطوح معنی داری برای همه ضرایب با علامت ستاره در جدول مشخص شده است).

مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در مجموع از خرده مقیاس های کمال گرایی خودمحور، دیگر محور و جامعه محور؛ هدف های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا، عملکردگریز؛ خودکارآمدی عمومی و اضطراب امتحان تشکیل شده است. نتایج تحلیل مدل پیشنهادی در نمودار ۲ نشان داده شده است.



نمودار ۲: ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی روابط علی بین کمال گرایی (خودمحور، دیگر محور، جامعه محور)، هدف های پیشرفت (تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا، عملکردگریز) با اضطراب امتحان با میانجیگری باورهای خودکارآمدی در دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز

خطوط نقطه چین نشان دهنده مسیرهای غیر معنی دار مدل پیشنهادی هستند. همان گونه که از نمودار ۲ ملاحظه می شود، مسیرهای کمال گرایی خودمحور به خودکارآمدی عمومی و کمال گرایی جامعه محور و دیگر محور با خودکارآمدی عمومی غیر معنی دار است. همچنین، رابطه کمال گرایی خودمحور و دیگر محور با اضطراب امتحان معنی دار بودند. رابطه هدف تبحرگرا، تبحرگریز و عملکردگرا با خودکارآمدی معنی دار و رابطه هدف عملکردگریز با خودکارآمدی غیر معنی دار

است. همچنین، رابطه هدف عملکردگریز با اضطراب امتحان معنی دار و رابطه هدف تبحرگریز با اضطراب امتحان غیر معنی دار و رابطه خودکارآمدی با اضطراب امتحان معنی دار بودند. جدول ۳ مسیرها و ضرایب استاندارد روابط مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی را نشان می دهد.

جدول ۳: ضرایب مسیرهای مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی

مسیر	β	B	SE	p
کمال گرایی خودمحور ← خودکارآمدی	-۰/۲۵۸	-۰/۴۵۴	۰/۰۹۶	۰/۰۰۱
کمال گرایی دیگرمحور ← خودکارآمدی	۰/۰۸۵	۰/۱۴۹	۰/۱۰۶	۰/۱۶۲
کمال گرایی جامعه محور ← خودکارآمدی	۰/۰۲۷	۰/۰۵۵	۰/۱۲۱	۰/۶۵۲
هدف تبحرگرا ← خودکارآمدی	۰/۱۴۸	۰/۷۲۱	۰/۲۸۳	۰/۰۱۱
هدف تبحرگریز ← خودکارآمدی	-۰/۱۲۵	-۰/۴۲۵	۰/۱۸۴	۰/۰۲۱
هدف عملکردگرا ← خودکارآمدی	۰/۱۸۸	۰/۷۱۸	۰/۲۱۹	۰/۰۰۱
هدف عملکردگریز ← خودکارآمدی	-۰/۰۲۳	-۰/۰۶۹	۰/۱۶۸	۰/۶۸۴
کمال گرایی خودمحور ← اضطراب امتحان	۰/۲۶۱	۰/۶۵۷	۰/۱۳۳	۰/۰۰۱
کمال گرایی دیگرمحور ← اضطراب امتحان	۰/۱۷۱	۰/۴۲۶	۰/۱۲۹	۰/۰۰۱
هدف تبحرگریز ← اضطراب امتحان	-۰/۰۲۶	-۰/۱۲۸	۰/۲۳۹	۰/۵۹۳
هدف عملکردگریز ← اضطراب امتحان	-۰/۱۸۵	-۰/۷۹۵	۰/۲۱۴	۰/۰۰۱
خودکارآمدی عمومی ← اضطراب امتحان	-۰/۲۱۷	-۰/۳۱۰	۰/۰۷۰	۰/۰۰۱

بر اساس مندرجات جدول ۳، برخی ضرایب مسیر مدل پیشنهادی ($p < ۰/۰۵$) معنی دار هستند که با قلم پررنگ تر مشخص شده اند. با توجه به مندرجات جدول ۳ ملاحظه می شود که برخی از مسیرهای مستقیم معنی دار و برخی از مسیرها غیر معنی دار هستند. در بین روابط استاندارد معنی دار مستقیم میان متغیرهای پیشنهادی به ترتیب روابط کمال گرایی خودمحور با خودکارآمدی عمومی ($\beta = -۰/۲۵۸$ ، $p = ۰/۰۰۱$)، هدف تبحرگرا با خودکارآمدی عمومی ($\beta = ۰/۱۴۸$ ، $p = ۰/۰۱۱$)، هدف تبحرگریز با خودکارآمدی عمومی ($\beta = -۰/۱۲۵$ ، $p = ۰/۰۲۱$) و هدف عملکردگرا با خودکارآمدی عمومی ($\beta = ۰/۱۸۸$ ، $p = ۰/۰۰۱$)، کمال گرایی خودمحور به اضطراب امتحان ($\beta = ۰/۲۶۱$ ، $p = ۰/۰۰۱$)، کمال گرایی دیگرمحور با اضطراب امتحان ($\beta = ۰/۱۷۱$ ، $p = ۰/۰۰۱$)، هدف عملکردگریز با

اضطراب امتحان ($\beta = -0/185$, $p = 0/001$) و خودکارآمدی عمومی با اضطراب امتحان ($\beta = -0/217$, $p = 0/001$) معنی‌دار هستند؛ اما روابط مسیرهای مستقیم کمال‌گرایی دیگر محور با خودکارآمدی عمومی ($\beta = 0/085$, $p = 0/05$)، کمال‌گرایی جامعه‌محور با خودکارآمدی عمومی ($\beta = 0/027$, $p = 0/05$)، هدف عملگرگریز با خودکارآمدی ($\beta = -0/023$, $p = 0/05$)، هدف تبحرگریز با خودکارآمدی عمومی ($\beta = -0/026$, $p = 0/05$) معنی‌دار نیستند.

پس از بررسی ضرایب مسیر، برازندگی مدل‌های پیشنهادی و مدل اصلاح شده بررسی شد. برای تعیین کفایت برازندگی مدل‌های پیشنهادی و مدل اصلاح شده با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. جدول ۴ شاخص‌های برازندگی مدل‌های پیشنهادی و مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد.

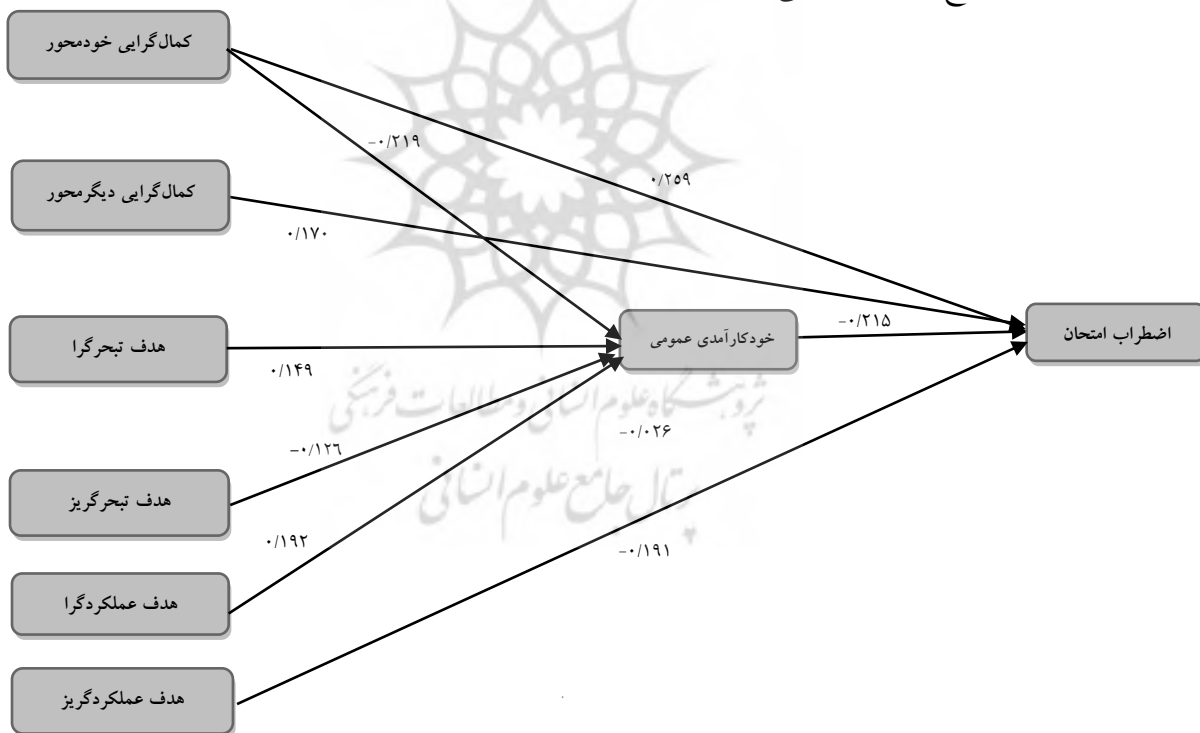
جدول ۴: شاخص‌های برازندگی مدل‌های پیشنهادی و مدل اصلاح شده در پژوهش حاضر

شاخص	۲	Df	X ² /df	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۰/۰۷۵	۳	۰/۰۲۵	۰/۹۵	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۰۹
مدل اصلاح شده	۳/۵۵۸	۵	۰/۷۱۲	۰/۹۹	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۹	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، که در مدل پیشنهادی تحقیق برای کل نمونه آزمودنی‌ها شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی X^2/df برابر با ۰/۰۲۵، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۵، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر ۰/۹۹، شاخص برازندگی فزاینده (IFI) برابر با ۰/۹۷، شاخص توکرلويس (TLI) برابر با ۰/۹۵، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۷، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۶ و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۹ است. برخی از شاخص‌های مذکور؛ به‌ویژه $AGFI$ ، TLI ، $RMSEA$ گویای نحوه برازش مدل پیشنهادی در سطح خوبی نیست و به اصلاح نیاز دارد. همان طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در مدل اصلاح شده مقادیر شاخص نسبت مجذور کای به درجه

آزادی ($0/712x^2/df$) شاخص نیکویی برازش (GFI) $0/99$ ، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) 1 ، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) $0/99$ ، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) 1 ، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) 1 ، شاخص توکر-لویس (TLI) 1 و جذر میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) $0/001$ هستند، که نشان می‌دهند مدل اصلاح شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و با داده‌های مشاهده شده انطباق دارد.

اصلاح مدل: اغلب شاخص‌های مدل پیشنهادی بیانگر این بود که برازندگی مدل مطلوب است؛ اما برخی مسیرها غیرمعنی‌دار بودند؛ لذا مدل به اصلاح نیاز داشت. از این رو، بر اساس شاخص‌های اصلاح و منطق نظری اصلاحاتی انجام گرفت. در مدل اصلاح شده ۱ مسیرهای غیرمعنی‌دار حذف شدند. پس از اعمال تغییرات مدل به شکل نمودار ۳ درآمد. نمودار ۳ ضرایب مسیرهای استاندارد مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد.



نمودار ۳: ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده رابطه کمال‌گرایی و هدف‌های پیشرفت با میانجیگری خودکارآمدی

رابطه علی بین کمال‌گرایی و هدف‌های پیشرفت با اضطراب امتحان ... /۱۳۳

همان‌گونه که از نمودار ۳ ملاحظه می‌شود، همه مسیرها معنی‌دار هستند. جدول ۵ مسیرها و ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد.

جدول ۵: ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل اصلاح شده

مسیر	β	B	SE	p
کمال‌گرایی خودمحور ← خودکارآمدی	-۰/۲۱۹	-۰/۳۸۷	۰/۰۸۹	۰/۰۰۱
هدف تبجرگرا ← خودکارآمدی	۰/۱۴۹	۰/۷۲۶	۰/۲۷۵	۰/۰۰۸
هدف تبجرگریز ← خودکارآمدی	-۰/۱۲۶	-۰/۴۲۹	۰/۱۸۳	۰/۰۱۹
هدف عملکردگرا ← خودکارآمدی	۰/۱۹۲	۰/۷۳۲	۰/۲۱۲	۰/۰۰۱
کمال‌گرایی خودمحور ← اضطراب امتحان	۰/۲۵۹	۰/۶۵۴	۰/۱۳۲	۰/۰۰۱
کمال‌گرایی دیگرمحور ← اضطراب امتحان	۰/۱۷۰	۰/۴۲۴	۰/۱۲۹	۰/۰۰۱
هدف عملکردگریز ← اضطراب امتحان	-۰/۱۹۱	-۰/۸۲۲	۰/۲۰۸	۰/۰۰۱
خودکارآمدی ← اضطراب امتحان	-۰/۲۱۵	-۰/۳۰۸	۰/۰۷۰	۰/۰۰۱

بر اساس مندرجات جدول ۵، ضرایب استاندارد مسیر مربوط به مدل اصلاح شده ($p < ۰/۰۵$) معنی‌دار هستند.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های غیرمستقیم: برای بررسی فرضیه‌های مبنی بر روابط غیرمستقیم متغیرها، از روش بوت استرپ استفاده شده است. جدول ۶ نتایج برآوردهای مسیرهای غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ برای فرضیه‌های غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

جدول ۶: نتایج بوت استرپ مسیرهای واسطه‌ای پژوهش در مدل پیشنهادی

p	فاصله اطمینان		مسیرها
	بوت استرپ سوداری تصحیح شده		
	حد بالا	حد پایین	
۰/۰۰۱	۰/۲۴۶	۰/۰۷۱	کمال‌گرایی خودمحور به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی
۰/۱۰۵	۰/۰۰۱	-۰/۱۱۸	کمال‌گرایی دیگرمحور به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی
۰/۶۶۶	۰/۰۴۹	-۰/۰۹۱	کمال‌گرایی جامعه‌محور به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی
۰/۰۰۵	-۰/۰۸۲	-۰/۴۳۹	هدف تبجرگرا به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی
۰/۰۰۹	۰/۲۵۵	۰/۰۴۵	هدف تبجرگریز به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی
۰/۰۰۱	-۰/۱۰۵	-۰/۴۱۴	هدف عملکردگرا به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی
۰/۶۸۵	۰/۱۲۶	-۰/۰۷۸	هدف عملکردگریز به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که حد بالا و حد پایین رابطه غیرمستقیم کمال‌گرایی خودمحور به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی صفر را دربر نمی‌گیرد و این گویای معنی‌دار بودن این مسیر غیرمستقیم است. همچنین، حد بالا و پایین رابطه غیرمستقیم کمال‌گرایی دیگرمحور به اضطراب امتحان و کمال‌گرایی جامعه‌محور به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی صفر را دربر نمی‌گیرند که این یافته بیانگر غیرمعنی‌دار بودن این روابط غیرمستقیم است. علاوه بر این، نتایج بیانگر این بود که حد بالا و پایین رابطه غیرمستقیم هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و هدف تبحرگریز به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی صفر را دربر نمی‌گیرد و این یافته بیانگر معنی‌دار بودن این روابط غیرمستقیم است. در پایان، نتایج نشان داد که حد بالا و حد پایین رابطه غیرمستقیم مسیر هدف عملکردگریز به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی صفر را دربر نمی‌گیرد و این یافته نیز بیانگر معنی‌دار نبودن این رابطه غیرمستقیم است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، آزمودن مدل علی رابطه بین کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور، جامعه‌محور، هدف تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز به‌عنوان متغیر پیش‌بین با اضطراب امتحان به‌عنوان متغیر ملاک از طریق میانجیگری خودکارآمدی بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان بوده است. به‌منظور آزمودن این روابط، مدلی فرضی براساس سوابق نظری و پژوهشی در نظر گرفته شد (نمودار ۱). همچنین، ابتدا رابطه مستقیم میان متغیرها آزمون شد که می‌بایست دارای رابطه‌ای معنادار می‌بودند. پس از آن برای تعیین نقش میانجی، و اینکه مدل باید از برازندگی کافی برخوردار باشد، ضرایب مسیرها پس از اثر میانجی ارزیابی شد. نتایج نشان داد که مدل مفهومی اولیه مورد تأیید و از برازندگی بسیار بالایی برخوردار است؛ اما با وجود این، به دلیل برخی محدودیت‌ها و وجود برخی ضرایب مسیر غیرمعنادار نمی‌توان نتیجه گرفت که به طور قطعی، نقش میانجی در این رابطه کاملاً صحیح باشد؛ اما در جهت تبیین رابطه‌های غیرمستقیم این پژوهش مشخص شد که رابطه کمال‌گرایی خودمحور با اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی معنی‌دار و رابطه کمال‌گرایی دیگرمحور و جامعه‌محور با اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی غیرمعنی‌دار است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان به چند موضوع اشاره کرد: ابتدا می‌توان آن را به

نتایج حاصل از رابطه مستقیم بین متغیرها نسبت داد؛ به طوری که براساس فرضیات پژوهش رابطه مستقیم میان ابعاد کمال‌گرایی با اضطراب امتحان محاسبه شد که کمال‌گرایی خودم‌محور با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار و کمال‌گرایی دیگرم‌محور با اضطراب امتحان رابطه غیرمعنی‌دار داشته‌اند. نتایج حاصل از این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های والش^۱ و آگونومی^۲ (۲۰۰۲)، هویت و فلت (۲۰۰۲) و مازاکو (۲۰۰۷) مشابه بوده است. همچنین، رابطه مستقیم کمال‌گرایی خودم‌محور به خودکارآمدی منفی معنی‌دار و کمال‌گرایی دیگرم‌محور و جامعه‌محور به خودکارآمدی غیر معنی‌دار بوده است، که نتایج حاصل با نتایج پژوهش‌های دانکلی^۳، زوروف^۴ و بلانک استاین^۵ (۲۰۰۳)؛ استوبر و همکاران (۲۰۰۸) و استوبر و اتو^۶ (۲۰۰۶) ناهمخوان است.

از سوی دیگر، فروید بیان می‌کند برخی از روان‌رنجورها معتقد به یک سری «حتماًها و بایدها» هستند. آنها باور دارند که در هر کاری باید به حد کمال برسند؛ در غیر این صورت ناخشنود و ناراضی هستند. اگر این افراد نتوانند به هدف‌ها و آرمان‌های خود ساخته و بسیار دشوار خود برسند، احساس تقصیر و اضطراب می‌کنند. این افراد نه تنها برای این که اکنون توفیق رسیدن به آرمان‌های اخلاقی خود را ندارند؛ بلکه برای شکست‌های گذشته نیز، خود را سرزنش می‌کنند. همچنین بنابر گفته ایس (۲۰۰۲)؛ به نقل از جهرمی و همکاران، (۲۰۱۲) اضطراب و اختلالات عاطفی و رفتاری زاده شیوه تفکر خیالی، غیرعقلانی و بی‌معنای انسان است. به همین دلیل، وجود برخی اعتقادات در ذهن شخص غیرمنطقی است؛ مانند اعتقاد به این که لازمه احساس خودارزشمندی، وجود حداکثر شایستگی، کمال و فعالیت شدید است. دستیابی به چنین شایستگی امکان‌پذیر نیست و تلاش و سواس در راه به‌دست آوردن آن، فرد را دچار اضطراب و بیماری روانی می‌کند و در زندگی احساس حقارت و ناتوانی به فرد دست می‌دهد. به دلیل این که کمال‌گرایان خودم‌محور استانداردهای بالایی برای خود انتخاب می‌کنند و عملکرد خود را بر اساس این استانداردها ارزیابی می‌کنند، به نظر می‌رسد به وسیله نیاز به پیشرفت برانگیخته می‌شوند و براساس این نیاز، باید از سطح خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند. در تبیین این یافته می‌توان گفت ادبیات بسیار زیادی وجود

1- Walsh
2- Ugumba-Agwunobi
3- Dunkley
4- Zuroff
5- Blankstien
6- Otto

دارد که نشان داده است کمال‌گرایی خودمحور درک بهینه پیشرفت را هنگامی که سازگاری روانی ارتقا پیدا می‌کند، تسهیل می‌کند (استوبر و اتو، ۲۰۰۶).

فلت و هویت (۲۰۰۶) نشان دادند کمال‌گرایی خودمحور به طور مشترک با میل به موفقیت و ترس از شکست ارتباط دارد. این بدین معنی است که کمال‌گرایی خودمحور علاوه بر این که با میل به پیشرفت مشخص می‌شود، با انگیزه ترس از شکست نیز همراه است. پایه و اساس اضطراب امتحان ترس از شکست است. با توجه به توضیحات و شواهد ارائه شده رابطه این دو متغیر منطقی به نظر می‌رسد. با توجه به سوابق نظری و پژوهشی می‌توان نتیجه گرفت که کمال‌گرایی با پیامدهای منفی متعددی؛ از جمله افسردگی، تمایلات و خیال‌پردازی‌های خودکشی، اختلالات خوردن (فلت و هویت، ۲۰۰۲؛ رایس و همکاران، ۲۰۰۷) و اضطراب (آلدن و همکاران، ۲۰۰۲؛ فراست و دیبارتولو، ۲۰۰۲) رابطه دارد. اگرچه کمال‌گرایی به عنوان عامل زمینه‌ساز پیشرفت اضطراب در نظر گرفته می‌شود؛ اما نظریه‌های کنونی در مورد کمال‌گرایی حاکی از وجود متغیرهای مداخله‌کننده و مؤثر در رابطه میان کمال‌گرایی و اضطراب است؛ برای مثال، کمال‌گرایان به داشتن چنین فرایندهای شناختی و هیجانی ناکارآمدی چون عبارات «باید» (الیس، ۲۰۰۲؛ به نقل از جهرمی و همکاران، ۲۰۱۲) و احساس حقارت (انس باخر، ۱۹۵۶) شرم یا احساس گناه (هماچک، ۱۹۸۷) و نشخوار ذهنی (اوکانر و همکاران، ۲۰۰۷؛ هاریس و همکاران، ۲۰۰۸) تمایل دارند. بنابراین، می‌توان بیان نمود که باورهای خودکارآمدی قادرند به عنوان یک میانجی مناسب بین ارتباط کمال‌گرایی خودمحور و اضطراب امتحان مداخله کنند. استوبر و اتو (۲۰۰۶) بیان کرده‌اند که همه ابعاد کمال‌گرایی از طریق خودکارآمدی با شاخص‌های سازگاری و عواطف مثبت و منفی ارتباط دارد و همزمان اضطراب را کاهش می‌دهد و موجب افزایش اعتماد به خود می‌شود.

علاوه بر این، روابط غیرمستقیم هدف تبحرگرا، عملکردگرا و تبحرگریز به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی معنی‌دار و رابطه هدف عملکردگریز به اضطراب امتحان از طریق خودکارآمدی غیرمعنی‌دار گردید. در این پژوهش نتایج حاصل از رابطه مستقیم هدف تبحرگرا و عملکردگرا به خودکارآمدی مثبت معنی‌دار و رابطه هدف تبحرگریز با خودکارآمدی منفی معنی‌دار و هدف عملکردگریز با خودکارآمدی غیرمعنی‌دار بوده است. نتایج حاصل از آزمون این فرضیات با نتایج پژوهش‌های میدلتون و میدگلی (۱۹۹۷)، حاجی یخچالی (۱۳۸۰) و دامغانی، حقیقی

و شکرکن (۱۳۸۴) همخوانی دارد. از سوی دیگر، رابطه بین هدف تبحر‌گریز با اضطراب امتحان غیرمعنی‌دار و هدف عملکرد‌گریز با اضطراب امتحان منفی معنی‌دار است، که این یافته‌ها نیز با پژوهش‌های انجام شده توسط الیوت و مک‌گریگور^۱ (۲۰۰۱)، میدلتون و میدگلی (۱۹۹۷)، و چی هانگ (۲۰۰۶) ناهمخوان است.

بیشتر پژوهشگران بیان می‌کنند که بین هدف تبحر‌گرا و عملکرد‌گرا با خود‌کارآمدی یک کنش دوجانبه وجود دارد و یکی از پیامدهای عاطفی هدف‌های تبحر‌گرا و عملکرد‌گرا، کارآمدی است. نظریه خود‌کارآمدی (بندورا، ۱۹۹۷؛ به نقل از حاجی یخچالی، ۱۳۸۰) بیان می‌کند که افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود شک دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند. از این رو، به دنبال یادگیری مطالب جدید و چالش‌انگیز هستند و از یادگیری لذت می‌برند. همین امر باعث می‌شود که عزت نفس و اعتماد به نفس آنها بالا برود و خود را در انجام تکالیف کارآمد ببینند و این فرایند دورانی است؛ بدین ترتیب که هدف‌گرایی گرایشی باعث ایجاد شایستگی و کارآمدی در دانش‌آموز می‌شود و این احساس شایستگی باعث می‌شود که دانش‌آموز عملکردش بهبود یابد و از یادگیری مطالب جدید، چالش‌انگیز و متنوع احساس رضایت کند. هدف‌های تبحری و عملکردی، مفاهیم متفاوتی از موفقیت و دلایل متفاوتی برای گرایش نشان دادن و درگیر شدن در فعالیت‌های پیشرفت‌ارائه می‌دهند و راه‌های متفاوت تفکر در مورد خود، تکلیف و نتایج حاصل از تکلیف را شامل می‌شوند (نیکولز^۲، ۱۹۸۴). افراد دارای هدف تبحری تلاش می‌کنند تا توانایی‌هایشان را بالا ببرند و بر درک، بینش و مهارت تاکید می‌کنند (الیوت و دوویک، ۱۹۸۸).

تمایز هدف‌های گرایشی (تبحر‌گرا و عملکرد‌گرا) از هدف‌های اجتنابی (تبحر‌گریز و عملکرد‌گریز) دارای اهمیت است؛ زیرا پذیرفتن هدف‌های گرایشی در موقعیت پیشرفت، با شیوه تفکر و رفتار کردن مثبت و ثمربخش ارتباط دارد؛ در حالی که پذیرفتن هدف‌های اجتنابی در موقعیت پیشرفت، با شیوه تفکر، احساس و رفتار کردن منفی و بی‌ثمر در ارتباط است (به نقل از ریو، ۲۰۰۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۹). در پژوهش‌های جدید روان‌شناسی ابتدا بر جنبه‌های مثبت هدف‌های تبحری تاکید می‌شد. همچنین، میدلتون و میدگلی (۱۹۹۷) در پژوهشی نشان دادند که

هدف‌گرایی تبحری به طور مثبت خودکارآمدی تحصیلی و سطح پایینی از اجتناب از جستجوی کمک تحصیلی در کلاس درس را پیش‌بینی می‌کند؛ اما هدف عملکردگریز به طور منفی معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی و به طور مثبت اجتناب از جستجوی کمک و اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، می‌توان بیان نمود که باورهای خودکارآمدی قادرند به عنوان یک میانجی مناسب بین هدف‌های پیشرفت و اضطراب امتحان ایفای نقش کنند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که از آن جا که تنها منبع جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه است که جنبه خودگزارشی دارد؛ به همین دلیل ممکن است در اطلاعات به دست آمده سوگیری تک‌روشی ایجاد شده باشد. از سوی دیگر، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به تمام مقاطع تحصیلی تعمیم داد؛ زیرا آزمودنی‌های این پژوهش، تنها از پایه سوم دبیرستان انتخاب شده‌اند. بنابراین، از آنجا که کیفیت انتخاب هدف‌های پیشرفت و سطوح کمال‌گرایی در مراحل گوناگون رشد و تکامل متفاوت است، پیشنهاد می‌شود تا آموزش مبتنی بر تقویت باورهای خودکارآمدی به صورت کارگاه آموزشی برای دانش‌آموزان ارائه شود. در پایان، همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان و خانواده‌ها بر فعالیت‌هایی که هدف تبحرگرا را تقویت می‌کنند، تاکید داشته باشند و از اتخاذ روش‌هایی که به گرایش به سمت دیگر هدف‌ها، مثلاً هدف تبحرگریز و عملکردگریز که بیشتر با شاخص‌های سلامتی پایین در ارتباط است، منجر می‌شوند، پرهیزند؛ برای مثال، آن‌ها نباید بر نمره و ملاک‌های هنجاری زیاد تاکید کنند و در عوض باید از ملاک‌های عملی و مهارتی که جنبه تبحرگرایی دارد، استفاده نمایند. همچنین، به مشاوران و روان‌شناسان توصیه می‌شود از آموزش مبتنی بر کاهش اضطراب به شیوه گروهی و فردی به عنوان روشی کارآمد برای افزایش سطح خودباوری دانش‌آموزان استفاده نمایند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۳ و ۴). ۶۱-۷۴.
- براتی، سیامک. (۱۳۷۵). بررسی رابطه ساده و چندمتغیری خودکارآمدی، خودپایایی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۳). رابطه کمال‌گرایی و مشکلات بین شخصی. *مجله دانشور رفتار*، ۸، ۸-۱.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۱). ابعاد کمال‌گرایی در بیماران افسرده و مضطرب. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱ (۳)، ۲۶۰-۲۴۸.
- حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم هدف‌گرایی تبحری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- جلالوند، مصطفی. (۱۳۹۱). رابطه علی کمال‌گرایی با پیشرفت تحصیلی با میانجیگری هدف‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دامغانی میرمحله، معصومه؛ حقیقی، جمال و شکرکن، حسین. (۱۳۸۴). رابطه پیشایندهای مهم با هدف‌گرایی و ارتباط این متغیرها با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۲ (۱)، ۸۷-۱۱۰.
- ریو، جان مارشال. (۲۰۰۵) انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۹). تهران: مؤسسه نشر.
- کرامتی، هادی. (۱۳۸۰). بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش آنها نسبت به درس ریاضی با پیشرفت ریاضی آنها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

مرادی زاده، سیروس. (۱۳۸۲). بررسی رابطه هدف‌گرایی معطوف به تکلیف، خودتخریبی و خودارتقای با اضطراب امتحان، خود اثربخشی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز و وردی، مینا. (۱۳۸۲). کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی. اهواز: انتشارات رسش.

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

نیک منش، زهرا و یاری، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه باورهای خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۸(۱۴)، ۱۴۶-۱۲۸.

هاشمی شیخ‌شبان، سیداسماعیل؛ نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین. (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیش‌آیندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهر اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۱۲(۳)، ۱۰۰-۷۷.

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. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. 373- 391.

Ansbacher, H. L. (1956). *The individual psychology of alfred adler*. New York: Basic Books.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Psychology in the School*, 5, 307-337.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

- Chi- Hung, N. (2006). The role of achievement goals in completing a course assignment: Examining the effects of performance- approach and multiple goals. *Journal of Educational Psychology*, 21(1), 33-48.
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*, New York, NY: Guilford Press. 52-72.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 489-501.
- Elliott, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens' dual process model. *Behavior Modification*, 30, 472-495.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. *American Psychological Association*, 21(3), 167-175.
- Frost, R. O., & DiBartollo, P. M. (2002). Perfectionism, anxiety, and obsessive compulsive disorder. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. 341° 371.
- Gelow, Z. A., Brown, U. J., & Torres, P. D. (2009). Stress, general health, and academic performance. *Paper presented at the Ninth annual AIBER and TLC conference proceedings*, Las Vegas, NV, USA.
- Hamachek, D. E. (1987). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Harris, P. W., Pepper, C. M., & Maack, D. J. (2008). The relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: The mediating role of rumination. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 150-160.

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Jahromi, F. G., Naziri, Gh., & Barzegar. (2012). The relationship between socially prescribed perfectionism and depression: The mediating role of maladaptive cognitive schemas. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 141-147.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Mazzocco, M. M. (2007). Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Roeper Review*, 29(2), 132-139.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Personality and Social*, 89(4), 710.
- O Connor, D. B., O Connor, R. C., & Marshall. R. (2007). Perfectionism and psychological distress: Evidence of mediating effects of rumination. *European Journal of Personality*, 21, 429-452.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed.). Upper saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Noggle, C. A., & Lapsley, D. K. (2007). Perfectionism and depressive symptoms in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 44, 139-155.
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. *Stress and Anxiety*, 2, 27-44.
- Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53(3), 899-902.

- Shu-Shen, S. (2004). Role of achievement goals in children learning in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 72, 310-318.
- Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrmann, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance: Do gender and test anxiety matter?. *Learning and Individual Differences*, 38, 90-98.
- Spada, M. M., Caselli, G., Manfredi, C., Rebecchi, D., Rovetto, F., Ruggiero, G. M., Sassaroli, S. (2012). Parental overprotection and metacognitions as predictors of worry and anxiety. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(3), 280-287.
- Stoeber, J., & Kemper, T. & Keogh, E. J. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shama, and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 1501-1516.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stewart, M., & Walker, L. G. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Sturman, E. D., & Mongrain, M. (2007). The role of personality in defeat: A revised social rank model. *European Journal of Personality*, 22(1), 55-79.
- Walsh, J. J., & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: The roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 239-251.