



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال دهم - شماره ۳۹ - پاییز ۱۳۹۶

ص. ۶۸-۵۳

نقش میانجی جهت‌گیری اهداف پیشرفت در رابطه بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی

رضا عبدی^۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۳۰

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۲۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی جهت‌گیری اهداف پیشرفت در رابطه بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان بود. بدین منظور ۲۴۰ دانشجوی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده و ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند، اما با توجه به ناقص بودن پرسشنامه ۶ نفر، تحلیل‌ها بر روی ۲۳۴ نفر انجام گرفت. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس کمال‌گرایی هیل، پرسشنامه جهت‌گیری اهداف (AGQ) بود. یافته‌ها نشان داد کمال‌گرایی مثبت تأثیر نیرومند معنی‌داری بر جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب و کمال‌گرایی منفی تأثیر مثبت معنی‌داری بر جهت‌گیری عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب دارد؛ همچنین کمال‌گرایی مثبت تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دارد. علاوه بر این جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب تأثیر معنی‌دار منفی بر عملکرد تحصیلی دارند. در نهایت یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و عملکرد تحصیلی نقش میانجی داشته و موجب کاهش تأثیر مثبت کمال‌گرایی مثبت بر عملکرد تحصیلی می‌شود. همچنین جهت‌گیری عملکرد اجتناب در رابطه کمال‌گرایی منفی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی داشته و موجب شده است که ضریب تأثیر کل منفی باشد.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، کمال‌گرایی، عملکرد تحصیلی

۱- استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول). R.abdi@Azaruniv.ac.ir

The Mediating Role of Achievement Goals Orientation in the Relationship between Perfectionism and Academic Performance

Reza Abdi

Date of receipt: 2016.07.20
Date of acceptance: 2017.03.13

Abstract

The aim of the present research was to examine the relationship between perfectionism and academic performance and the mediating role of achievement goal orientation in this regard among students. To this purpose, 240 students from Shahid Madani University were selected by cluster sampling and completed the instruments, among whom six were excluded because of their incomplete questionnaires and the ultimate analysis were done on 234. The instruments were Hill Perfectionism Scale and Achievement Goal Questionnaire. The results showed that the positive perfectionism has a strong effect on Master-Approach, Performance-Approach and Performance-Avoidance orientations and negative perfectionism has an effect on Performance-Approach and Performance-Avoidance orientation. Also, it was found that positive perfectionism has an effect on academic performance. The other findings showed that Master-Avoidance and Performance-Avoidance orientations have a negative effect on academic Performance. Finally, the results showed that Performance-Avoidance orientation has a mediating role in the relationship between positive perfectionism and academic performance and in the relationship between negative perfectionism and academic performance.

Keywords: achievement goals, perfectionism, academic performance

مقدمه

به اعتقاد مک کلند^۱ کسانی که احساس نیاز به کسب موفقیت بالایی دارند، همیشه در پی موفقیت‌ها و شرایطی برمی‌آیند که بتوانند مسئولیت حل مسئله را بر عهده گرفته و نتیجه عملکرد خود را به سرعت ببینند و نکته حائز اهمیت این که آنان همواره می‌کوشند تا از انجام کارهای ساده یا بسیار سخت اجتناب کنند (رابینز^۲، ۱۳۸۰). واینر^۳ (۲۰۰۶) اشاره کرده است که افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا انتظار موفقیت دارند و زمانی هم که با شکست مواجه شوند بر تلاش خود می‌افزایند و شواهد حاکی از آن است که این نیاز و انگیزه را می‌توان از طریق آموزش افزایش داد (بودویت و بونو^۴، ۲۰۰۱؛ هنسمارک^۵، ۲۰۰۳). شواهد حاکی از این هستند که ویژگی‌های شخصیتی نقش بسزایی در وضعیت تحصیلی و شغلی افراد دارند (باریک، مونت و گوپتا^۶، ۲۰۰۳؛ ریچاردسون، آبراهام و بوند^۷، ۲۰۱۲) و برخی پژوهشگران کمال‌گرایی را نوعی ویژگی شخصیتی قلمداد کرده‌اند که می‌تواند نقشی مثبت و یا منفی در زمینه‌های مختلف از جمله تحصیل داشته باشد (رایس، لویز و ریچاردسون، ۲۰۱۳). برخی پژوهش‌ها نشانگر این هستند که بین انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی و عملکرد در سایر زمینه‌ها و کمال‌گرایی رابطه وجود دارد (وینر و کارتون^۸، ۲۰۱۲؛ کیون، چو، هاوونگ و لی^۹، ۲۰۱۰؛ استوبر، ستول، سالمی و تیکاجا^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ استوبر، ۲۰۱۲؛ استوبر، هاسکو، اسکات^{۱۱}، ۲۰۱۵)؛ همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین جهت‌گیری اهداف با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد (الیوت و مک‌گریگور^{۱۲}، ۲۰۰۱؛ گاتمن^{۱۳}، ۲۰۰۶؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ مشتاقی، ۱۳۹۱).

کمال‌گرایی تمایل پایدار فرد در برآورده ساختن انتظارات خود و دیگران است (فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلاط^{۱۴}، ۱۹۹۰)، البته با کیفیتی برتر و بهتر از آن چه موقعیت اقتضاء می‌کند (فلت و هویت^{۱۵}، ۲۰۰۲). هامچک (۱۹۷۸)؛ به نقل از فلت و هویت، ۲۰۰۲) کمال‌گرایی را بر حسب کنش‌وری‌هایی که ایجاد می‌کند به دو دسته کمال‌گرایی بهنجار و نابهنجار تقسیم کرده است. وی با تمایز قائل شدن بین کمال‌گرایی بهنجار و نوروبتیک معتقد است که کمال‌گرایی بهنجار از تلاش و رقابت برای برتری و کمال لذت می‌برد و در عین حال محدودیت‌های شخصی را به رسمیت می‌شناسد، اما

1. McClelland,
2. Robins
3. Wiener
4. Bowdith & Buono
5. Hensmark
6. Barrick, Mount & Gupta
7. Richardson, Abraham & Bond
8. Carton
9. Kyeon, ChoHwang & Lee
10. Stoeber, Stoll, Salmi & Tiikkaja
11. Haskew & Scott
12. Elliot & McGregor
13. Gutman
14. Frost, Marten, Lahart & Rosenblate
15. Flett, & Hewit

کمال‌گرای نوروتیک به علت انتظارات غیر واقع بینانه هرگز از عملکرد خود خوشنود نخواهد شد و از منظر خودش هرگز کاری را خوب انجام نمی‌دهد که بتواند از آن احساس لذت ببرد. این افراد ناشکیبا و خود انتقادگرند اما در کمال‌گرایی بهنجار اشخاص به کارهای سخت رو آورده و با هدف موفقیت، برانگیخته شده و ضمن تأکید بر معیارهای سطح بالای عملکردی، می‌توانند واقعیت‌های بیرونی را درک کرده و محدودیت‌ها را بپذیرند. ولی کمال‌گرایان نابهنجار با ترس از شکست برانگیخته شده و در نتیجه در خصوص دستیابی به اهداف سطح بالا و غیر واقع بینانه دائماً نگران هستند (ایگن، پیک، دیک و ریس^۱، ۲۰۰۷). یافته‌های پژوهشها نشانگر این است که علاوه بر رابطه کمال‌گرایی با پیشرفت و عملکرد، این متغیر با اهداف پیشرفت نیز همبسته بوده و و پیش بین معنی‌دار اهداف پیشرفت دانش آموزان است (ورنر-فیلون و گادریو^۲، ۲۰۱۰؛ استوبر، آپهیل و هوتام^۳، ۲۰۰۹؛ ون‌یپرن^۴، ۲۰۰۶؛ داوری، غلامعلی‌لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱).

با وجود شواهد پژوهشی نشانگر رابطه بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی، همچنانچه استوبر و همکاران (۲۰۱۵) اشاره کرده‌اند فرآیند درگیر در این رابطه تاکنون مجهول باقی مانده است. یکی از فرآیندهای دخیل در این رابطه می‌تواند جهت‌گیری اهداف پیشرفت باشد. جهت‌گیری هدف روشی است که فرد بر اساس آن درباره شایستگی و کفایت خود قضاوت می‌کند (الیوت و چورچ^۵، ۱۹۹۷). طبق مدل الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) مفهوم هسته‌ای در زمینه جهت‌گیری هدف شایستگی بوده و بر اساس دو بعد «تعریف شایستگی» و «شیوه ارزش دهی شایستگی» از همدیگر متمایز می‌شوند. در تعریف شایستگی دو نوع معیار مطلق و هنجاری وجود دارد؛ اگر فرد شایستگی خود را بر اساس معیار مطلق تعریف کند، وی خود را زمانی شایسته خواهد دانست که به مهارت و یا رشد شخصی دست یابد و بر عکس اگر معیار وی هنجاری باشد، فرد خود را شایسته خواهد دانست که نسبت به دیگران عملکرد بهتری داشته باشد (تسلط در مقابل عملکرد). بعد دوم که مربوط به جهت هدف است می‌تواند به سوی پیشرفت یا اجتناب از شکست باشد؛ در نوع اول رفتار فرد گرایشی و کسب موفقیت است، اما در نوع دوم، هدف فرد اجتناب از شکست است (گرایش-اجتناب). از ترکیب این دو بعد، چهار نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت حاصل می‌شود که عبارتند از تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش، عملکرد-اجتناب (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ کاپلان، مارتین و ماهر^۶، ۲۰۰۷؛ الیوت، مورااما و پرکون^۷، ۲۰۱۱).

- 1 . Egan, Piek Dyck & Rees
- 2 . Verner-Filion & Gaudreau
- 3 . Uphill & Hotham
- 4 . Van Yperen
- 5 . Church
- 6 . Kaplan, Martin & Maehr
- 7 . Murayama & Pekrun

پژوهش‌هایی معدودی اقدام به بررسی نقش میانجی جهت‌گیری اهداف پیشرفت در رابطه بین عملکرد و کمال‌گرایی کرده‌اند؛ بویژه آنگاه که عملکرد تحصیلی مد نظر باشد. پژوهش‌های پیشین در زمینه عملکرد ورزشی و کمال‌گرایی نشان داده‌اند که اهداف پیشرفت ورزشکاران نقش میانجی در زمینه رابطه بین عملکرد ورزشی و کمال‌گرایی داشته است (استوبر و همکاران، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر ورزشکاران کمال‌گرا در مقایسه با ورزشکاران دیگر، سطوح بالایی از اهداف عملکرد گرایشی و سطوح پایین اهداف عملکرد اجتنابی نشان داده‌اند. با این حال چنین پژوهش‌هایی در زمینه عملکرد و پیشرفت تحصیلی چندان انجام نشده است و پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کمال‌گرایی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری جهت‌گیری اهداف پیشرفت در صدد آزمون فرضیه‌های زیر است:

(الف) بین کمال‌گرایی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

(ب) جهت‌گیری اهداف در رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی از نقش میانجی برخوردار است.

روش

طرح پژوهش حاضر همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل دانشجویان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در مقطع کارشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بودند. نمونه پژوهش شامل ۲۴۰ دانشجو بود که از سه دانشکده فنی-مهندسی، علوم پایه و علوم تربیتی و روانشناسی (از هر دانشکده ۸۰ دانشجو) به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، اما با توجه به ناقص بودن پرسشنامه ۶ نفر، تحلیل بر روی ۲۳۴ نفر انجام گرفت (۱۳۰ نفر پسر و ۱۰۴ نفر دختر). میانگین سنی نمونه ۲۱/۲۲±۱/۶۲ (پسران: ۲۰/۴۰±۱/۳۶؛ دختران: ۲۲/۲۵±۱/۳۰) بود.

ابزارهای پژوهش

(الف) مقیاس کمال‌گرایی هیل: این مقیاس توسط هیل، هولزمن، فور، کیبلر، دیسنت و کندی^۱ (۲۰۰۴) طراحی شده و دارای ۵۹ گویه و هشت خرده مقیاس می‌باشد که شیوه نمره گذاری آن لیکرت پنج درجه ای (از کاملاً موافق=۵ تا کاملاً مخالف=۱) است. ابعاد این مقیاس شامل تمرکز بر اشتباهات، معیارهای بالا برای دیگران، نیاز به تأیید، نظم و سازمان‌دهی، ادراک فشار از سوی والدین، هدفمندی، نشخوار فکر و تلاش برای عالی بودن می‌باشد که ضریب پایایی به روش باز آزمایی پس از ۳ تا ۶ هفته (میانگین فاصله بین دوبار آزمون ۴/۵ هفته بود) برای ابعاد مختلف بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ و همچنین ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ به دست آمده است. این پرسشنامه در ایران توسط جمشیدی، حسین‌چاری، حقیقت و رزمی (۱۳۸۸) اعتبار یابی شده است. نتایج تحلیل عاملی برخلاف گزارش هیل و همکاران (۲۰۰۴)، به‌جای آنکه منجر به تعیین ۸ عامل گردد تنها ۶ عامل را تعیین نمود و

1 . Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & Kennedy

تعداد گویه‌ها به ۵۱ گویه تقلیل یافت. در این هنجار یابی ابعاد تلاش برای عالی بودن (۷ گویه با دامنه تغییرات ۷ تا ۳۵)، نظم و سازمان (۷ گویه با دامنه تغییرات ۷ تا ۳۵) و هدفمندی (۸ گویه با دامنه تغییرات ۸ تا ۴۰) به عنوان ابعاد مثبت در کمال‌گرایی و در نظر گرفتن معیار بالا برای دیگران (۹ گویه با دامنه تغییرات ۹ تا ۴۵)، حساسیت بین فردی (۱۳ گویه با دامنه تغییرات ۱۳ تا ۶۵) و ادراک فشار از سوی والدین (۷ گویه با دامنه تغییرات ۷ تا ۳۵) جنبه‌های ناسازگارانه و منفی کمال‌گرایی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. همچنین این مقیاس یک نمره کل برای کمال‌گرایی ارائه می‌دهد. جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) پایایی کل این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند و در مطالعه حاضر پایایی کلی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

ب) پرسشنامه جهت‌گیری اهداف (AGQ): این پرسشنامه که بر اساس مدل ۴ مؤلفه‌ای الیوت و مک‌گریگور در زمینه اهداف پیشرفت تهیه شده است متشکل از ۱۲ گویه است. این چهار مؤلفه شامل تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب است که برای سنجش هر مؤلفه ۳ گویه وجود دارد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس لیکرت ۷ درجه‌ای بوده و هر فرد در هر یک از این ۴ مؤلفه نمره مستقل کسب می‌کند که دامنه تغییرات هر یک از ۴ مؤلفه بین ۳ تا ۲۱ متغیر است. پژوهشها از ساختار عاملی چهار مؤلفه‌ای آن حمایت کرده و همچنین پژوهشهای نشان داده‌اند که این ابزار پایایی مطلوبی دارد (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ مورایاما، ژئو و نسبیت^۲، ۲۰۰۹). در ایران ویژگیهای روانسنجی این ابزار مورد بررسی قرار گرفته و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی نشان داده است که این ابزار دارای اعتبار سازه مطلوبی است که همسو با یافته‌های خارجی است. همچنین پایایی آن به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۵ و ۰/۶۸ است (مشتاقی، ۱۳۹۱). در مطالعه حاضر نیز میزان پایایی مؤلفه‌های به روش آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفت که برای تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۷۷، ۰/۶۷ و ۰/۷۴ به دست آمد.

عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز بر اساس معدل گزارش شده برای دو ترم قبلی دوره دانشجویی در فرم ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌ها مورد سنجش قرار گرفت و ابزار خاصی برای اندازه‌گیری آن استفاده نشده است.

شیوه اجرا

به منظور جمع‌آوری داده‌های مطالعه حاضر، نخست ۲۴۰ دانشجوی مقطع کارشناسی سال دوم و سوم از سه دانشکده فنی-مهندسی، علوم پایه و علوم تربیتی و روانشناسی (از هر دانشکده ۸۰ دانشجو) به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و ابزارهای پژوهش به همراه فرم ویژگی‌های جمعیت شناختی در اختیار دانشجویان قرار گرفته شد و پس از ارائه توضیحاتی درباره هدف پژوهش از آنها خواسته شد تا پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های با استفاده از نرم افزار SPSS20 و AMOS20 با روش تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و ضرایب تأثیر مستقیم و غیرمستقیم گزارش شده است.

یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر یک از متغیرها بررسی شد که بدین منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و همچنین کشیدگی و چولگی استفاده شد که نتایج نشان داد آماره آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K-S) در سطح $(p < 0/01)$ معنی‌دار نیست که نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است. به منظور بررسی نقش کمال‌گرایی در عملکرد تحصیلی و همچنین نقش میانجی جهت‌گیری اهداف نخست به میزان رابطه بین متغیرهای پژوهش پرداخته شد که در جدول شماره ۱ آمار توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

Table1
Descriptive Statistics and Correlation Coefficients of Study Variables

| متغیر Variable | میانگین Mean | انحراف معیار SD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----------------|--------------------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|---|
| ۱- کمال‌گرایی مثبت Positive Perfectionism | 78.22 | 16.35 | 1 | | | | | | |
| ۲- کمال‌گرایی منفی Negative Perfectionism | 81 | 22.56 | -0.38** | 1 | | | | | |
| ۳- تسلط-گرایش Mastery-Approach | 15.22 | 2.49 | 0.65** | -0.29** | 1 | | | | |
| ۴- تسلط-اجتناب Mastery-Avoidance | 13.55 | 1.34 | 0.11 | -0.14* | 0.16* | 1 | | | |
| ۵- عملکرد-گرایش Performance-Approach | 12 | 3.59 | 0.59** | 0.14* | 0.70** | 0.14* | 1 | | |
| ۶- عملکرد-اجتناب Performance-Avoidance | 13.44 | 2.54 | 0.43** | 0.29** | 0.41** | 0.64** | 0.50** | 1 | |
| ۷- عملکرد تحصیلی Academic Performance | 15.97 | 1.48 | 0.55** | -0.36** | 0.38** | -0.23** | 0.31** | -0.20** | 1 |

$p < 0.05$ *; $p < 0.01$ **

مطابق جدول فوق، بین عملکرد تحصیلی با کمال‌گرایی مثبت رابطه مثبت و با کمال‌گرایی منفی رابطه منفی وجود دارد. همچنین عملکرد تحصیلی با جهت‌گیری اهداف پیشرفت تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش رابطه معنی‌دار مثبت و با جهت‌گیری اهداف تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب رابطه منفی معنی‌دار دارد.

جدول شماره ۲ ضرایب استاندارد تأثیر هر یک از متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای درون‌زاد و متغیر پیامد را نشان می‌دهد.

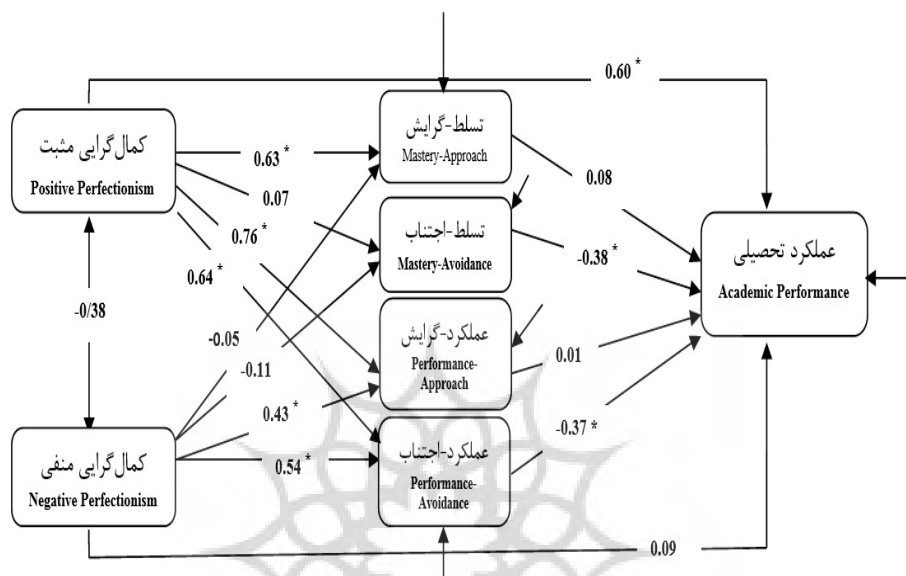
جدول ۲: برآوردهای ضرایب استاندارد متغیرهای پژوهش

Table 2
Standardized Coefficients Estimates of Study Variables

| t | ضرایب استاندارد Standardized coefficients | متغیر درون‌زاد Endogenous Variable | متغیر برون‌زاد Exogenous Variable |
|---------|--|--|---|
| 11.63** | 0.63 | تسلط-گرایش Mastery-Approach | کمال‌گرایی مثبت Positive Perfectionism |
| 1.01 | -0.05 | تسلط-گرایش Mastery-Approach | کمال‌گرایی منفی Negative Perfectionism |
| 0.95 | 0.07 | تسلط-اجتناب Mastery-Avoidance | کمال‌گرایی مثبت Positive Perfectionism |
| 1.62 | -0.11 | تسلط-اجتناب Mastery-Avoidance | کمال‌گرایی منفی Negative Perfectionism |
| 15.36** | 0.76 | عملکرد-گرایش Performance-Approach | کمال‌گرایی مثبت Positive Perfectionism |
| 8.77** | 0.43 | عملکرد-گرایش Performance-Approach | کمال‌گرایی منفی Negative Perfectionism |
| 11.91** | 0.64 | عملکرد-اجتناب Performance-Avoidance | کمال‌گرایی مثبت Positive Perfectionism |
| 10.02** | 0.54 | عملکرد-اجتناب Performance-Avoidance | کمال‌گرایی منفی Negative Perfectionism |
| 6.66** | 0.60 | عملکرد تحصیلی Academic Performance | کمال‌گرایی مثبت Positive Perfectionism |
| 1.32 | 0.09 | عملکرد تحصیلی Academic Performance | کمال‌گرایی منفی Negative Perfectionism |
| 1.29 | 0.08 | عملکرد تحصیلی Academic Performance | تسلط-گرایش Mastery-Approach |
| 8.01** | -0.38 | عملکرد تحصیلی Academic Performance | تسلط-اجتناب Mastery-Avoidance |
| 0.15 | -0.01 | عملکرد تحصیلی Academic Performance | عملکرد-گرایش Performance-Approach |
| 6.02** | -0.37 | عملکرد تحصیلی Academic Performance | عملکرد-اجتناب Performance-Avoidance |

** سطح معنی‌داری $p < 0.01$

همچنین الگوی تأثیر هر یک از متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای درون‌زاد و متغیر پیامد در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: ضرایب اثر مسیرهای کمال‌گرایی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی

Figure 1

Effects Coefficient of Perfectionism and Achievement Goal Orientation Pathways on Academic Performance

مطابق جدول شماره ۲، کمال‌گرایی مثبت تأثیر مثبت نیرومند معنی‌داری بر جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب دارد (به ترتیب برابر با $\beta=0/63$ ، $\beta=0/76$ و $\beta=0/64$)؛ همچنین کمال‌گرایی منفی تأثیر مثبت متوسط معنی‌داری بر جهت‌گیری عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب دارد (به ترتیب $\beta=0/43$ و $\beta=0/54$). تأثیر کمال‌گرایی مثبت بر جهت‌گیری تسلط-اجتناب و تأثیر کمال‌گرایی منفی بر جهت‌گیری تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب معنی‌دار نیست. در زمینه تأثیر متغیرها برون‌زاد بر عملکرد تحصیلی نیز جدول فوق نشان می‌دهد که کمال‌گرایی مثبت تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دارد ($\beta=0/60$)، اما کمال‌گرایی منفی تأثیری بر آن ندارد. نهایتاً جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب تأثیر معنی‌دار منفی بر عملکرد تحصیلی دارند (به ترتیب برابر با $\beta=-0/38$ و $\beta=-0/37$)، اما جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش تأثیری بر عملکرد تحصیلی ندارند.

جدول شماره ۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای برون‌زاد بر متغیر پیامد را نشان می‌دهد. مطابق جدول شماره ۳، ضریب اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت بر عملکرد تحصیلی مثبت و بالا

($\beta=0/60$) و ضریب تأثیر کل آن متوسط ($\beta=0/43$) است، ولی ضریب تأثیر غیرمستقیم آن منفی و پایین است ($\beta=-0/17$).

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای برون‌زاد بر عملکرد تحصیلی

Table 3

Direct, Indirect and Total Effects of Exogenous Variables on Academic Performance

| ضرایب اثر | | | |
|---------------------|------------|--------|---|
| Effect coefficients | | | |
| کل | غیر مستقیم | مستقیم | |
| Total | Indirect | Direct | |
| 0.43 | -0.17 | 0.60 | کمال‌گرایی مثبت Positive Perfectionism |
| -0.16 | -0.29 | 0.09 | کمال‌گرایی منفی Negative Perfectionism |

همچنین ضریب اثر مستقیم کمال‌گرایی منفی بر عملکرد تحصیلی ضعیف بوده، اما ضریب تأثیر کل و غیرمستقیم آن منفی و نسبتاً پایین (به ترتیب $\beta=-0/16$ و $\beta=-0/25$) به دست آمده است. این یافته حاکی از این است که جهت‌گیری اهداف در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و عملکرد تحصیلی نقش میانجی داشته و موجب کاهش تأثیر مثبت کمال‌گرایی مثبت بر عملکرد تحصیلی می‌شود که با توجه به ضرایب مندرج در شکل و جداول، از بین انواع جهت‌گیری، جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب نقش برجسته‌تری بازی می‌کند. در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری اهداف در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و عملکرد تحصیلی نیز همانند مورد قبلی، جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب نقش میانجی داشته و موجب شده است که ضریب تأثیر کل منفی باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی با عملکرد تحصیلی با توجه به نقش میانجی جهت‌گیری اهداف پیشرفت بود. بخش اول یافته‌ها همسو با پژوهش‌های پیشین نشان داد که کمال‌گرایی مثبت در عملکرد تحصیلی نقش موثری دارد، اما چنین نقشی در زمینه کمال‌گرایی منفی مشاهده نشد. یافته‌های حاضر در زمینه نقش مثبت کمال‌گرایی بر عملکرد تحصیلی همسو با مطالعات کیون و همکاران (۲۰۱۰)، وینر و کارتون (۲۰۱۲) و استوبر و همکاران (۲۰۱۵) است. همچنین نتایج حاضر همسو با یافته‌های استوبر و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که کمال‌گرایی منفی نقشی در عملکرد تحصیلی نداشت. با توجه به اینکه کمال‌گرایان مثبت دارای ویژگی‌هایی چون داشتن اهداف، تلاش برای موفقیت و منظم بودن، معیارهای موفقیت و استانداردهای بالا بوده و مدام دستیابی به عملکرد و

استانداردها را ارزیابی می‌کنند که چنین ویژگی‌هایی می‌توانند هم در عملکرد تحصیلی نقش داشته باشد، در حالیکه می‌توان گفت کمال‌گرایی منفی فاقد چنین ویژگی‌هایی است.

علاوه بر این یافته‌ها نشان دادند که جهت‌گیری اهداف پیشرفت اجتنابی با عملکرد تحصیلی دانشجویان مرتبط هستند، بدین شکل که جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب نقش معکوسی در عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان دادند. این نتایج با برخی از یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است (مثل مشتاقی، ۱۳۹۱؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ استوبر و همکاران، ۲۰۱۵؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ گاتمن، ۲۰۰۱). دلیل این اثر منفی جهت‌گیری اجتنابی در عملکرد تحصیلی را در این مسئله می‌توان یافت که افراد دارای جهت‌گیری اجتنابی، نه به دلیل علاقه، بلکه به خاطر اجتناب از پیامدهای ناخوشایند آن بر تکلیف تمرکز می‌کنند و به دیگر سخن انگیزه درونی چندانی برای انجام تکلیف ندارند، بنابراین تلاش کمتری خواهند کرد. سیفرت و اوکیف^۱ (۲۰۰۱) نیز اشاره کرده‌اند که این افراد برای تکالیف درسی و تحصیل ارزش چندانی قائل نبوده و سطح بالایی از بی‌کفایتی نشان می‌دهند، در نتیجه موفقیت تحصیلی چندانی هم نشان نمی‌دهند. با این حال، بخشی از یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش تأثیری در عملکرد تحصیلی دانشجویان نداشتند که این بخش از یافته‌ها با برخی از مطالعات مذکور ناهمسو است، به طوری که برخی از پژوهش‌های مذکور رابطه مثبت جهت‌گیری‌های گرایشی با عملکرد تحصیلی را نیز مورد تأیید قرار داده‌اند. دانیلز، هاینز، استوپینسکی، پری، نیووال و پرکون^۲ (۲۰۰۸) طی پژوهشی به این نتیجه دست یافته‌اند که کسب نمرات تحصیلی بالا با اهداف عملکردی مرتبط است و نه تسلطی، این در حالی است که چنین نتیجه‌گیری با برخی از پژوهش‌های مذکور و یافته‌های حاضر ناهموان است. با توجه به متناقض بودن پژوهش‌های پیشین و یافته‌های حاضر به نظر می‌رسد پژوهش‌های بیشتری در جهت روشن شدن نقش جهت‌گیری اهداف پیشرفت در زمینه پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضروری است. با این حال یکی از دلایل تناقض در یافته‌ها را می‌توان ناشی از تعریف نه‌چندان دقیق پیشرفت تحصیلی یا عملکرد تحصیلی دانست، به طوری که در پژوهش‌های مختلف از ابزارها و تعریف‌های بسیار متفاوتی برای این منظور استفاده شده است. در زمینه رابطه کمال‌گرایی با جهت‌گیری اهداف یافته‌ها نشان دادند که کمال‌گرایی منفی رابطه مثبتی با جهت‌گیری عملکرد-اجتناب و عملکرد-گرایش دارد. چنین یافته‌ای همسو با یافته‌های بدری گرگری، بیرامی و دبیری (۱۳۹۳) و نیومستر و فینچ^۳ (۲۰۰۶) است و این بدین معناست که افراد دارای کمال‌گرایی منفی یا جامعه‌مدار، به احتمال بیشتری در صدد دستیابی به عملکرد بهتر هستند. در واقع فشار ناشی از اطرافیان برای دستیابی به استانداردهای بالاتر، فرد را ترغیب می‌کند که دنبال کسب ملاک‌های بیرونی موفقیت و شایستگی باشد و نه ملاک‌های درونی از شایستگی.

1. Seifert & O'Keefe

2. Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun

3. Neumeister & Finch

یافته‌های حاضر در زمینه رابطه کمال‌گرایی منفی با جهت‌گیری اهداف در راستای مدل اسلید و اوونز^۱ (۱۹۹۸) است که طبق این مدل دانش‌آموزانی که کمال‌گرایی منفی یا اجتماع‌مدار هستند به علت فشارهای وارده از سوی سایرین، در پی دستیابی به ملاک‌های بیرونی موفقیت هستند و این بدین معناست که این نوع از کمال‌گرایان تمایل بیشتری به جهت‌گیری‌های عملکردی نشان می‌دهند، این در حالی است که کمال‌گرایی منفی با جهت‌گیری‌های مربوط به تسلط رابطه‌ای ندارد. اما در زمینه کمال‌گرایی مثبت یافته‌های حاضر حاکی از این است که این نوع کمال‌گرایی با جهت‌گیری اهداف عملکردی (اعم از گرایش و اجتنابی) و جهت‌گیری هدف-تسلط-گرایش مرتبط بوده و نقش نیرومندی در هر سه نوع جهت‌گیری پیشرفت دارد، که این یافته تا حد زیادی با برخی از پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان داده‌اند که کمال‌گرایی خودمدار بیشتر با اهداف تسلطی و عملکردی مرتبط بوده است (مثل استوبر، کمپ و کوگ^۲، ۲۰۰۸؛ استوبر، فیست و هیوارد^۳، ۲۰۰۹؛ ون پیرن، ۲۰۰۶؛ داوری و همکاران، ۱۳۹۱؛ بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۳). چنین نتیجه‌ای البته با نتیجه‌گیری فلت و هویت (۲۰۰۶) هم همسو است که معتقدند افرادی که کمال‌گرایی خودمدار (مثبت) دارند با توجه به برانگیخته شدن بواسطه ترس از شکست و تمایل به موفقیت می‌توانند از هر دو نوع جهت‌گیری اهداف بهره‌جویند (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۳).

در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری اهداف پیشرفت یافته‌ها نشان دادند که جهت‌گیری اهداف در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و عملکرد تحصیلی نقش میانجی داشته و موجب کاهش تأثیر مثبت کمال‌گرایی مثبت بر عملکرد تحصیلی می‌شود که جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب نقش برجسته‌تری بازی می‌کند. نهایتاً در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری اهداف در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و عملکرد تحصیلی، جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب نقش میانجی داشته و موجب شده است که ضریب تأثیر کل منفی باشد. چنانچه قبلاً نیز ذکر شد، در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری پیشرفت در رابطه بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی مطالعات معدودی انجام شده است. در یکی از این مطالعات که توسط استوبر و همکاران (۲۰۱۵) انجام شده است، نتایج نشان داده است که در رابطه بین کمال‌گرایی خودمدار با عملکرد امتحان، فقط جهت‌گیری تسلط-گرایش نقش میانجی داشته است که این یافته ناهمسو با یافته‌های مطالعه حاضر است، و علاوه بر این یافته‌های آنها نشان داده است که در رابطه بین کمال-گرایی منفی و عملکرد تحصیلی هیچ یک از جهت‌گیری اهداف نقش میانجی نداشته است. یک مطالعه نیز در ایران توسط بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۳) در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری اهداف در رابطه بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است که نتایج ما در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی همسو با یافته‌های آن است. با این حال، آنها گزارش کرده‌اند که

1. Slade & Owens
2. Kempe & Keogh
3. Feast & Hayward

جهت‌گیری عملکرد-گرایش نیز در رابطه بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد که البته نقش آن مثبت است. یافته‌های مطالعه مذکور نقش میانجی جهت‌گیری‌های تسلطی را مورد تایید قرار نداده است که همسو با یافته‌های مطالعه حاضر است.

تناقض و تفاوت در یافته‌های مربوط به نقش میانجی جهت‌گیری اهداف می‌تواند در درجه اول ناشی از ماهیت متغیر پیامد باشد؛ در حالیکه در مطالعه حاضر معدل ترم‌های پیشین به عنوان عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده بود، در برخی از مطالعات پیشین عملکرد در یک تکلیف عملی خاص (مثل استوبر و همکاران، ۲۰۱۵) و آزمون پیشرفت تحصیلی (مثل بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۳) باشد؛ ثانیاً ماهیت جامعه مورد مطالعه (اعم از اینکه دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان یا دانشجویان دانشگاه‌های مختلف باشند) و یا جنسیت می‌تواند در نتایج تأثیرگذار باشد؛ به طوری که شاید بویژه در دانشجویان جهت‌گیری اهداف مهم‌تر از دانش‌آموزان بوده و نقش و سهم متفاوتی در این میان داشته باشد. در مورد نقش جنسیت نیز با توجه به تأکید بیشتر فرهنگ بر پیشرفت مردان در جامعه، شاید چنین نقشی تأثیر متفاوتی از زنان داشته باشد. علاوه بر این چنانچه نفتله و روبینز^۱ (۲۰۰۷) اشاره کرده اند، ویژگی‌هایی چون باوجدان بودن می‌تواند در انجام تکالیف نقش داشته باشند، بنابراین شاید مناسب‌تر باشد که چنین ویژگی‌هایی به عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شوند. چنین مسئله‌ای بویژه از این بابت مهم است که پژوهش استوبر فقط بر روی دانشجویان دختر انجام گرفته بود. بنابراین به نظر می‌رسد پژوهش‌های بیشتری با توجه به عوامل تأثیرگذار فوق لازم است تا به صورت دقیق‌تری بتوان نقش میانجی جهت‌گیری اهداف را مورد کاوش قرار داد. استفاده از معدل دو ترم قبلی به عنوان عملکرد تحصیلی شاید نشانگر عملکرد دقیق و کامل افراد نباشد که این مسئله محدودیت پژوهش حاضر به شمار رفته و پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از آزمون‌های عملکرد در حوزه‌های خاص (مثل پژوهش استوبر و همکاران، ۲۰۱۵) بهره گرفته شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

منابع

- بدری گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور و دبیری، سولماز (۱۳۹۳). مدل پیش بینی رضایت و پیشرفت تحصیلی از طریق کمال‌گرایی دو بعدی و اهداف پیشرفت در دانش آموزان مقطع دبیرستان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۳۳، ۴۵-۲۱.
- جمشیدی، بهنام؛ حسین‌چاری، مسعود؛ حقیقت، شهربانو و رزمی، محمدرضا (۱۳۸۸). اعتباریابی مقیاس جدید کمال‌گرایی. *مجله علوم رفتار*، ۱: ۳۵-۴۳.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره‌ی پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵ (۴)، ۶۳-۷۸.
- داوری، مژده؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۱۶ (۳)، ۲۶۶-۲۸۱.
- رایبزن، اس. پی. (۱۳۸۰). *رفتار سازمانی*، ترجمه علی پارسیان و سیدمحمد اعرابی (چاپ سوم). تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- مشتاقی، سعید (۱۳۹۱). پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۵ (۲): ۸۹-۹۴.
- Badri-Gargari, R., Beyrami, M., & Dabiri, S. (2014). Prediction model for academic satisfaction and achievement by bi-dimensional perfectionism and achievement goals among high school students. *Educational Psychology Quarterly*, 33, 21-45 [In Persian].
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Gupta, R. (2003). Meta-analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types. *Personnel Psychology*, 56, 45-74.
- Bowdith, J. L., & F. Buono. A. F. (2001). *A primer on organizational behavior*. The United States of America.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Davari, M., Lavasani, G. M., & Ejzhei, J. (2012). The relationship of perfectionism and academic self-efficacy with students' achievement goals. *Psychology Journal*, 16(3), 266-281. [In Persian]
- Egan, S. J., Piek, J. P., Dyck, M. J., & Rees, C. S. (2007). The role of dichotomous thinking and rigidity in perfectionism. *Behavior Research and Therapy*, 45(8), 1813-22.
- Elliot A., & Church M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-32.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). Achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-19.

- Elliot, A., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 _ 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632-648.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: a comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 472-495.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 44-63.
- Hensmark, O.C. (2003). Need for achievement, locus of control and the prediction of business start-ups: a longitudinal study. *Journal of Economic Psychology*, 24, 301-319.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: the Perfectionism Inventory. *Journal Of Personality Assessment*, 82(1), 80-91.
- Jamshidi, B., Hossein-Chari, M., Haghghat, Sh., & Razmi, M. R. (2010). Validating new perfectionism scale. *Behavioral Sciences Journal*, 1, 35-43 [In Persian].
- Kaplan, A., Martin, L., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Khademi, M., & Noshadi, N. (2007). The relationship of goal orientation with learning self-regulation and academic achievement among Shiraz undergraduate students. *Shiraz Social and Humanity Sciences Journal*, 25(4), 63-78 [In Persian].
- Kyeon, Y., Cho, S., Hwang, H., & Lee, KU. (2010). the effects of perfectionism on academic achievement in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 22, 205-214.
- Moshtaghi, S. (2012). Academic achievement prediction based on achievement goal orientation. *Educational Strategies Quarterly*, 5(2), 89-94 [In Persian].
- Murayama, K., Zhou, M; & Nesbit, J. C. (2009). A cross-cultural examination of psychometric properties of responses to the achievement goal questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 266-286.
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50, 238-251.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.

- Rice, K. G., Lopez, F. G., & Richardson, C. M. E. (2013). Perfectionism and performance among STEM students. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 124-134.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353-387.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior*. [A. Parsian and S.-M. Aerabi, Trans.]. Tehran: Cultural Research Office Publication [In Persian].
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- Slade, P.D., & Owens, G. R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior modification*, 3, 372-390.
- Stoerber, J. (2012). Perfectionism and performance. In S. M. Murphy (Ed.), *The oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 294-306). New York: Oxford University Press.
- Stoerber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47, 423-428.
- Stoerber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). Perfectionism and Exam Performance: The mediating role of Task-Approach Goals. *Personality and Individual Difference*, 74, 171-176.
- Stoerber, J., Kempe, T., & Keogh, E. J. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism does striving for perfectionism enhance or undermine performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1506-1516.
- Stoerber, J., Stoll, O., Salmi, O., & Tiikkaja, J. (2009). Perfectionism and achievement goals in young Finnish ice-hockey players aspiring to make the Under-16 national team. *Journal of Sports Sciences*, 27, 85-94.
- Stoerber, J., Uphill, M. A., & Hotham, S. (2009). Predicting race performance in triathlon: The role of perfectionism, achievement goals, and personal goal setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 211-245.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 frameworks: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1432-1445.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 181-186.
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*, 52, 632-636.
- Wiener, B. (2006). An attribution theory of Achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92 (4), 548-573.