

**"Research article"****doi: 10.30495/jinev.2024.****Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship between Fear of Failure and Academic Competitiveness of High School Students ¹**Nahid Kaboodi², Reza Abdi^{3*}

(Received: 2024.01.16 - Accepted: 2023.09.09)

- 1- This article is derived from the independent research of researchers.
 - 2- M. A. in Clinical Psychology
 - 3- Associate Professor, Department of psychology, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran
- *- Corresponding Author: R.Abdi@azaruniv.ac.ir

Abstract

comprehension of learning environments in a competitive way shapes the way students think, feel and behave. the purpose of this research was to investigate the mediating role of self-efficacy in the relationship between fear of failure and academic competitiveness of middle school students in Tabriz. The current research was of a descriptive-correlation type. The statistical population of this research was all secondary school students in Tabriz city in the academic year 1402-1401, and the statistical sample included 320 students from five secondary schools in District 1 and 2 of the first and second term of Tabriz city, which were selected by cluster random sampling method. The measurement tools were including self-efficacy questionnaire, fear of failure questionnaire and academic competitiveness questionnaire. The software used for data analysis was spss version 23 and smart pls.3. The results of the analysis showed that there was relationship between fear of failure and academic competitiveness ($\beta=0.402$ and $t=7.08$) and self-efficacy ($\beta=-0.319$ and $t=4.83$), in addition there was a relationship between self-efficacy and academic competitiveness ($\beta=0.509$ and $t=10.54$). Also, the mediating role of self-efficacy in the relationship between fear of failure and academic competitiveness (-0.163) was significant. Therefore, it can be concluded that self-efficacy had a significant mediating role in the relationship between fear of failure and academic competitiveness of students.

Keywords: Self-Efficac, Fear of Failure, Academic Competitiveness.



نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی

دانش‌آموزان دوره متوسطه^۱ناهید کبودی^۲، رضا عبدی^{۳*}

(دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲۶ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۸)

چکیده

درک محیط‌های یادگیری به صورت رقابتی، نحوه تفکر، احساس و رفتار دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تبریز بود. پژوهش حاضر براساس نحوه گردآوری داده‌ها تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود و نمونه آماری از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۳۲۰ دانش‌آموز از بین پنج مدرسه نواحی ۱ و ۲ متوسطه دوره اول و دوم شهر تبریز انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه خودکارآمدی، پرسشنامه ترس از شکست و پرسشنامه رقابت‌طلبی تحصیلی بود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از SPSS23 و اسمارت PLS.3 استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بین ترس از شکست با رقابت‌طلبی تحصیلی رابطه وجود دارد ($\beta = -0/402$ و $t = 7/08$). بین ترس از شکست با خودکارآمدی رابطه وجود دارد ($\beta = -0/319$ و $t = 4/83$) و بین خودکارآمدی با رقابت‌طلبی تحصیلی رابطه وجود دارد ($\beta = 0/509$ و $t = 10/54$). همچنین نقش میانجی خودکارآمدی در ارتباط بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی ($-0/163$) معنی‌دار بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، خودکارآمدی در رابطه بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی معنی‌داری داشت. این مقاله مستخرج از پژوهش اصیل است.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، ترس از شکست، رقابت‌طلبی تحصیلی

۱ - این مقاله مستخرج از پژوهش مستقل محققین می‌باشد.

۲- کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی

۳- دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

*- نویسنده مسئول: r.abdi@azaruniv.ac.ir

مقدمه

درک محیط‌های یادگیری به صورت رقابتی، نحوه تفکر، احساس و رفتار دانش‌آموزان را شکل می‌دهد (ایمز و آرچر^۱، ۱۹۸۸). دانش‌آموزانی که رقابت را در میان همکلاسی‌های خود درک می‌کنند، معمولاً اهدافی را اتخاذ می‌کنند که بر عملکرد هنجاری تأکید دارد (مانند تلاش برای عملکرد بهتر از دیگران؛ بارداخ^۲ و همکاران، ۲۰۱۹) که به نوبه خود بر نتایج مهم آموزشی پایین دستی مانند عملکرد تحصیلی و دسترسی به آموزش در مراحل تحصیلی بعدی تأثیر می‌گذارد (نایر و سوتار^۳، ۲۰۲۳؛ الیوت و هالمن^۴، ۲۰۱۷). درک رقابت‌پذیری تحصیلی برای دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت و بلندمدت اهمیت دارد. بر این اساس، یک سؤال مهم این است که "چه چیزی باعث ایجاد این تصورات رقابتی می‌شود؟" بیشتر کارهای موجود در مورد رقابت‌پذیری تحصیلی ادراک شده بر روی پیش‌بینی کننده‌های موقعیتی که دانش‌آموزان در مدرسه با آنها مواجه می‌شوند، مانند پیام‌های مربوط به رقابت، شیوه‌های آموزشی متمرکز بر مقایسه، یا سایر عوامل در محیط یادگیری متمرکز شده است (ایمز، ۱۹۹۲؛ میس^۵ و همکاران، ۲۰۰۶؛ شیفل، ۲۰۱۷؛ مجار و همکاران، ۲۰۱۸). با این حال، دانش‌آموزان لوح‌های خالی نیستند که درک رقابت‌پذیری آنها صرفاً توسط خود محیط یادگیری شکل بگیرد. در عوض، دانش‌آموزان با انگیزه‌های مبتنی بر شایستگی (کانروی^۶، ۲۰۱۷) و ادراک از خود (مارش^۷ و همکاران، ۲۰۱۷) وارد کلاس‌های درس می‌شوند که احتمالاً ادراک رقابت‌پذیری آنها را نیز هدایت می‌کند.

گمان می‌رود ترس از شکست عامل مهمی در میزان رقابت‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. ترس از شکست به تفاوت‌های فردی در تمایل به اجتناب از شکست در طول زمان و موقعیت‌ها اشاره دارد (اتکینسون، ۱۹۵۷). یلدریم^۸ و همکاران (۲۰۲۳) مفهوم ترس از شکست به تمایل به ارزیابی تهدیدها در شرایطی اشاره دارد که احتمال شکست وجود دارد؛ افرادی که سطح بالایی از ترس از شکست دارند، تمایل دارند خودگویی‌های مخرب مانند سرزنش خود را نشان دهند. ترس از شکست شامل یک تعامل پیچیده از احساسات (مارتین و مارش^۹، ۲۰۰۳)، شخصیت (نوگورا و همکاران، ۲۰۱۳) و شناخت (کانروی^{۱۰}، ۲۰۰۱) است. در محیط‌های آموزشی، دانش‌آموزانی که از شکست می‌ترسند، عموماً ارزیابی‌های منفی کلی انجام می‌دهند (مثلاً بی‌کفایتی) و پس از انجام ضعیف وظایف تحصیلی، به‌ویژه نسبت به دیگران، شرم را تجربه

-
- 1- Ames & Archer
 - 2- Bardach
 - 3- Nair & Sutar
 - 4- Elliot & Hulleman
 - 5- Meece
 - 6- Conroy
 - 7- Marsh
 - 8- Yildirim
 - 9- Martin and Marsh
 - 10- Conroy

می‌کنند (مک گرگور و الیوت^۱، ۲۰۰۵). این دانش‌آموزان به دلیل بیزاری شدید از شکست، احتمالاً نسبت به نشانه‌هایی در محیط یادگیری که احتمال شکست را نشان می‌دهند، بسیار هوشیار هستند، به عنوان مثال، درک اینکه دیگران از آنها توانایی بیشتری دارند؛ بیرنی، بوردیک و تیوان^۲، ۱۹۶۹؛ هیگینز^۳، ۱۹۹۷). بنابراین، دانش‌آموزان با ترس از شکست ممکن است رقابت زیادی را در کلاس‌های خود درک کنند، حتی زمانی که رقابت ظریف و مبهم وجود داشته باشد یا حتی اینکه اصلاً رقابتی وجود نداشته باشد. همبستگی‌های مثبتی بین ترس از شکست و سازه‌هایی که از نظر مفهومی با رقابت‌پذیری تحصیلی ادراک شده مرتبط هستند مشاهده شده است (به عنوان مثال، ساختارهای هدف عملکرد درک شده؛ گیل و همکاران، ۲۰۲۰؛ میچو و همکاران، ۲۰۱۳). با این حال، یک بررسی مستقیم از ارتباط بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی درک شده در تحقیقات وجود ندارد. به نظر می‌رسد ترس دانش‌آموز از شکست را، مانند صفت رقابت‌پذیری، به عنوان پایه‌ای مهم - انگیزه‌ای بد برای پیشرفت - می‌توان تصور کرد که بر اساس آن ادراک رقابت‌پذیری تحصیلی شکل می‌گیرد.

از طرفی خودکارآمدی به تفاوت‌های فردی در توانایی درک شده برای برآوردن یا فراتر از استانداردهای عملکرد در طول زمان و موقعیت‌ها اشاره دارد (چن و همکاران، ۲۰۰۱). خودکارآمدی یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی است. خودکارآمدی به باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی و نیز باور به توانایی آن‌ها در انجام وظایف تحصیلی و یادگیری موفقیت‌آمیز مطالب اشاره دارد. باورهای خودکارآمدی از طریق افزایش تعهد، تلاش و پشتکار منجر به عملکرد عالی افراد می‌شود (پینتریچ^۴، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی شکست‌های خود را به تلاش‌های کمتر نسبت می‌دهند تا توانایی پایین‌تر، در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین شکست خود را به توانایی‌های پایین خود نسبت می‌دهند (کوربان اوغلو و آکین^۵، ۲۰۱۰). بنابراین، خودکارآمدی می‌تواند در انتخاب کارها و پشتکار در حین انجام آنها تأثیر بگذارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین بیشتر از انجام وظایف خود می‌ترسند، اجتناب می‌کنند، آنها را به تعویق می‌اندازند و یا پس از انجام تکالیف، آنها را نیمه کاره می‌کنند (حایات^۶ و همکاران، ۲۰۲۰).

در محیط‌های آموزشی، دانش‌آموزان خودکارآمد کسانی هستند که عموماً معتقدند منابع شخصی آنها برای مقابله با نیازهای موقعیتی که در مدرسه با آن‌ها مواجه می‌شوند کافی است (مانند تکالیف، امتحانات؛ چانک و دیندنتو^۷، ۲۰۲۱). با این حال، وقتی خودکارآمدی پایین است، دانش‌آموزان با اعتماد کمتری به

1- McGregor & Elliot
2- Birney, Burdick & Teevan
3- Higgins
4- Pintrich
5- Kurbanoglu & Akin
6- Hayat
7- Schunk & DiBenedetto

توانایی‌های خود به تکالیف تحصیلی نزدیک می‌شوند و احتمالاً عملکرد همکلاسی‌ها را یک تهدید می‌بینند (جروزالم و شوارتز^۱، ۱۹۹۲). بنابراین، خودکارآمدی پایین ممکن است باعث مقایسه اجتماعی هوشیارتر شود و محیط مدرسه را بسیار رقابتی به نظر برساند. همبستگی‌های دو متغیره بین خودکارآمدی و سازهایی که از لحاظ مفهومی با رقابت‌پذیری تحصیلی ادراک شده مرتبط هستند مشاهده شده است (به صورت همبستگی مثبت با ساختارهای هدف عملکرد درک شده؛ اندرمن و میدگلی^۲، ۱۹۹۷؛ هویگارد و همکاران، ۲۰۱۵؛ همبستگی مثبت در تحقیق جیانگ، ۲۰۱۴؛ ولترز^۳، ۲۰۰۴). با این حال، یک تحقیق مستقیم از ارتباط بین خودکارآمدی و رقابت‌پذیری تحصیلی درک شده در تحقیقات یافت نشد. خودکارآمدی عمومی، مانند صفت رقابت‌طلبی و ترس از شکست، به عنوان یک پایه مهم - یک ادراک شایستگی - می‌باشد که ادراکات رقابت‌پذیری تحصیلی بر اساس آن شکل می‌گیرد. با توجه به مطالب ذکر شده تحقیق حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا خودکارآمدی در رابطه بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان از نقش میانجی برخوردار است؟

روش پژوهش

طرح تحقیق حاضر براساس هدف از نوع کاربردی و براساس نحوه گردآوری داده‌ها تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه مدارس متوسطه دوره اول و دوم شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به طوری که تعداد ۳۲۰ دانش‌آموز (۱۷۴ دانش‌آموز دختر و ۱۴۶ دانش‌آموز پسر) از بین پنج مدرسه نواحی ۱ و ۲ متوسطه دوره اول و دوم شهر تبریز با رعایت اصول اخلاقی به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند. با توجه به نظر چو (۲۰۰۸) تعداد نمونه مناسب برای مدل‌یابی معادلات ساختاری حداقل ۲۰۰ نفر می‌باشد که با انتخاب نمونه ۳۲۰ نفری در پژوهش حاضر این مورد رعایت شد. ابزارهای جمع‌آوری داده‌های پژوهش شامل: پرسشنامه خودکارآمدی^۴؛ این مقیاس توسط شوارزر و جروسالم (۱۹۹۵) به منظور ارزیابی خودکارآمدی عمومی و اجتماعی ساخته شد و دارای ۱۰ آیتم است. شیوه نمره گذاری مقیاس خودکارآمدی عمومی به شکل یک طیف لیکرت چهارگزینه‌ای: کاملاً غلط (۱)، تا حدی غلط (۲)، تا حدی درست (۳)، کاملاً درست (۴) است. ضرایب همسانی درونی ویرایش‌های مقیاس خودکارآمدی عمومی برای دانشجویان، در آلمان ۰/۸۴، کاستاریکا و اسپانیا ۰/۸۱ و در چین ۰/۹۱ به دست آمد (نقل از اکبری بلوط بنگان، ۱۳۹۳). پژوهشگران ایرانی ساختار عاملی این مقیاس را در بین ۴۰۰ نفر از کارکنان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران

1- Jerusalem & Schwarzer

2- Anderman & Midgley

3- Wolters

4- Self-efficacy Questionnaire

در سال ۱۳۸۸ تک عاملی گزارش نموده و همسانی درونی آن را برای کل آزمودنی‌ها ۰/۸۷، برای مردان ۰/۸۵ و برای زنان ۰/۸۸ گزارش نمودند (دلاور و نجفی، ۱۳۹۲). در تحقیق حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه خودکارآمدی برابر با ۰/۷۹۸ بدست آمد.

پرسشنامه ترس از شکست: این پرسشنامه توسط کانروی و همکاران در سال ۲۰۰۲ بر اساس نظریه شناختی-انگیزشی-ارتباطی لازاروس طراحی شده است (کانروی و همکاران، ۲۰۰۲). این پرسشنامه دارای ۵ خرده مقیاس ترس از تجربه شرم و خجالت، ترس از کاهش عزت نفس خود، ترس از داشتن آینده نامعلوم، ترس از دست دادن تأثیر اجتماعی، ترس از ناراحت شدن افراد مهم است. تعداد گویه‌های این ابزار ۴۱ گویه است که بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم=۱ تا کاملاً مخالفم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل امتیاز ممکن ۴۱ و حداکثر ۲۰۵ است. پایایی زیر مقیاس‌های این ابزار را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ترس از تجربه شرم و خجالت ۰/۷۹؛ ترس از کاهش عزت نفس خود ۰/۷۲؛ ترس از داشتن آینده نامعلوم ۰/۸۱؛ ترس از دست دادن تأثیر اجتماعی ۰/۷۶ و ترس از ناراحت شدن افراد مهم ۰/۷۲ به دست آوردند (کانروی و همکاران، ۲۰۰۲). پایایی زیر مقیاس‌های این ابزار در نسخه فارسی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ترس از تجربه شرم و خجالت ۰/۷۹؛ ترس از کاهش عزت نفس خود ۰/۶۸؛ ترس از داشتن آینده نامعلوم ۰/۵۲؛ ترس از دست دادن تأثیر اجتماعی ۰/۹۴ و ترس از ناراحت شدن افراد مهم ۰/۸۱ به دست آمده است. همچنین نتایج تحلیل عاملی بیانگر روایی مناسب این ابزار بود (عبدلی، احمدی، تصورزاده و افشاری، ۱۳۹۲). در پژوهش حاج اکبری و عباسی (۱۴۰۰) پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین در تحقیق حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه ترس از شکست برابر ۰/۸۲ بدست آمد.

پرسشنامه رقابت‌طلبی تحصیلی^۲: ابزار مورد استفاده برای ارزیابی رقابت‌طلبی تحصیلی پرسشنامه فرانکن (۱۹۹۵) می‌باشد. رقابت‌طلبی تحصیلی پرسشنامه فرانکن (۱۹۹۵) شامل ۱۹ سؤال و ۵ مؤلفه (رضایت خاطر ناشی از دستیابی به بهبود عملکرد، اشتیاق برنده شدن، انگیزه برای تلاش و کوشش در موقعیت‌های رقابت‌آمیز، رضایت خاطر حاصل از انجام کارها به نحو احسن و ترجیح دادن تکالیف دشوار) می‌باشد. در تحقیق صادقی (۱۳۸۹) در استخراج عامل‌ها از روش مؤلفه‌های اصلی، و در چرخش عامل‌ها از روش‌های متعامد و متمایل استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی مجزا، به استخراج و چرخش هفت عامل با ارزش ویژه بزرگ‌تر از ۱ در گروه پسران و شش عامل در گروه دختران منجر شد. در گروه پسران سه عامل و در گروه دختران چهار عامل قابل تفسیر و معنادار تشخیص داده شدند. دو گروه در دو عامل از عامل‌های به دست آمده مشترک و مشابه‌اند که این عامل‌ها تحت عناوین «اشتیاق به برنده شدن» و «انگیزش برای تلاش

1- Fear of Failure Questionnaire

2- Academic Competitiveness Questionnaire

و کوشش در رقابت» نام‌گذاری شده‌اند. بین عامل اخیر و پیشرفت تحصیلی، در هر دو گروه، همبستگی مثبت معنادار (پسران $P < 0.01$ و دختران $P < 0.05$) وجود داشت. اما، بین عامل مربوط به «اشتیاق به برنده شدن» و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود نداشت. در گروه پسران عامل دیگری با نام «خشنودی ناشی از عمل کردن به نحو احسن» و در گروه دختران دو عامل دیگر تحت عناوین «خشنودی ناشی از حصول بهبود در عملکرد» و «ترجیح دادن تکالیف دشوار» به دست آمد. در تحقیق حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه رقابت‌طلبی تحصیلی برابر 0.846 بدست آمد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کشیدگی و چولگی) و استنباطی (همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری) صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از spss23 و اسمارت پی ال اس (smart pls.3) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد از بین آزمودنی‌های تحقیق، ۴۰ درصد دانش‌آموزان پسر و ۶۰ درصد دانش‌آموزان دختر هستند. از لحاظ تحصیلات کمترین و بیشترین میزان تحصیلات به ترتیب برای پایه هفتم (۱۱/۹ درصد) و پایه هشتم (۲۷/۸ درصد) بود. در ادامه میانگین، انحراف استاندارد، کشیدگی و چولگی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است (جدول ۱).

جدول ۱. مقادیر شاخص‌های توصیفی متغیرها

Table1
Descriptive data of Variables

متغیرها Variables	مؤلفه‌ها Components	میانگین Mean	انحراف استاندارد standard deviation	کشیدگی Kurtosis	چولگی Skewness
ترس از شکست fear of failure	ترس از تجربه شرم و خجالت Fear of experiencing shame and embarrassment	20.59	5.60	-0.808	0.730
	ترس از کاهش عزت نفس Fear of low self-esteem	31.72	5.63	1.84	1.61
	ترس از داشتن آینده نامعلوم Fear of having an unknown future	14.94	3.04	1.53	1.54
	ترس از دست دادن تأثیر اجتماعی Fear of losing social influence	18.10	3.70	1.87	1.32
	ترس از ناراحت شدن افراد مهم Fear of upsetting important people	19.08	3.40	0.189	-0.684
	کل total	104.45	14.34	1.23	-1.78
خودکارآمدی self efficacy	-	34.61	4.58	0.176	-1.04

					-	رقابت طلبی
						تحصیلی
						academic
						competitiveness
-1.65	1.38	6.88	67.99			

طبق نتایج جدول شماره ۱، میانگین و انحراف استاندارد ترس از شکست ($1.04/3.4 \pm 1.4/3.4$)، خودکارآمدی ($4/58 \pm 3.4/61$) و رقابت طلبی تحصیلی ($6/88 \pm 6.7/9.9$) بدست آمد. مقدار چولگی و کشیدگی مشاهده شده در بازه (۲، -۲) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی و کشیدگی متغیرهای مذکور نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. در ادامه ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 2

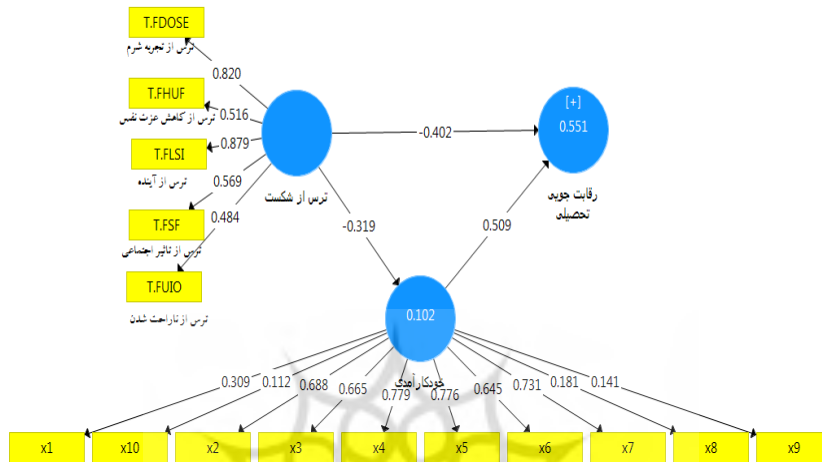
Correlation coefficients matrix of variables

متغیرها Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1- ترس از شکست fear of failure	-							
2- ترس از تجربه شرم و خجالت Fear of experiencing shame and embarrassment	0.62	-						
3- ترس از کاهش عزت نفس Fear of low self-esteem	0.82	0.35	-					
4- ترس از داشتن آینده نامعلوم Fear of having an unknown future	0.51	0.39	0.34	-				
5- ترس از دست دادن تأثیر اجتماعی Fear of losing social influence	0.83	0.28	0.62	0.48	-			
6- ترس از ناراحت شدن افراد مهم Fear of upsetting important people	0.46	0.70	0.23	0.70	0.48	-		
7- خودکارآمدی self efficacy	-0.30	-0.28	-0.20	-0.59	-0.23	-0.17	-	
8- رقابت طلبی تحصیلی academic competitiveness	-0.57	-0.41	-0.45	-0.25	-0.43	-0.29	0.56	-

** p<0/01

مطابق جدول شماره ۲، بین ترس از شکست ($r=-0.57$) و خودکارآمدی ($r=0.56$) با رقابت طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تبریز رابطه وجود دارد ($p=0.01$). با توجه به این که تمامی متغیرهای

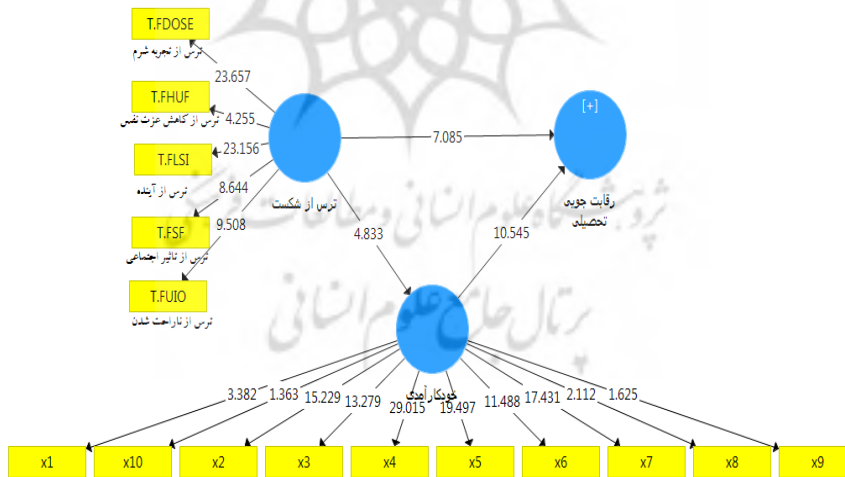
پژوهشی دارای روابط همبستگی معنی‌داری هستند، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری برای بررسی روابط علی متغیرها استفاده می‌شود.



شکل ۱. مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره‌های پیش‌بینی استاندارد شده

Diagram 1

The final tested model along with the standardized prediction statistics



شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره‌های پیش‌بینی در حالت معنی‌داری

Diagram 2

The final tested model along with the t-value prediction statistics

شکل شماره ۱ (در حالت استاندارد) و شکل شماره ۲ (در حالت معنی‌داری) نتیجه مدل‌سازی معادلات ساختاری را نشان می‌دهند. بر اساس نتایج مدل ساختاری در جدول شماره ۳، بین ترس از شکست با رقابت‌طلبی تحصیلی رابطه وجود دارد ($\beta = -0/402$ و $t = 7/08$). بین ترس از شکست با خودکارآمدی رابطه وجود دارد ($\beta = -0/319$ و $t = 4/83$) و بین خودکارآمدی با رقابت‌طلبی تحصیلی رابطه وجود دارد ($\beta = 0/509$ و $t = 10/54$). همچنین نقش میانجی خودکارآمدی در ارتباط بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی ($t = 10/54$) و معنی‌دار بود. ($-0/163$)

جدول ۳. نتایج تحلیل مدل روابط ساختاری متغیرهای پژوهش

Table 3
Analysis Results for Structural Relationships Model of Research Variables

مسیر Path	اثر مستقیم Direct Effect (t-value)	نتیجه Result	اثر غیرمستقیم Indirect effect	اثر کل Total Effect	سطح معنی‌داری (آماره t) Sig (t statistics)
ترس از شکست ← رقابت‌طلبی تحصیلی Fear of failure → academic competitiveness	-0.402 (7.08)	معنی‌دار meanin gful	-	-	-
ترس از شکست ← خودکارآمدی Fear of failure → self efficacy	-0.319 (4.83)	معنی‌دار meanin gful	-	-	-
خودکارآمدی ← رقابت‌طلبی تحصیلی Self-efficacy → academic competitiveness	0.509 (10.54)	معنی‌دار meanin gful	-	-	-
ترس از شکست ← خودکارآمدی Fear of failure → self-efficacy → academic competitiveness	-	-	-0.163	-0.565	0.001 (4.801)

همچنین به منظور بررسی برازش مدل از دو معیار روایی همگرا و پایایی مدل استفاده شد که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرد. معیار شاخص نیکویی برازش (GOF)^۱ مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است که توسط این معیار محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش خود، برازش بخش کلی را نیز کنترل نماید. برای بررسی برازش در یک مدل کلی تنها یک معیار به نام نیکویی برازش استفاده می‌شود. سه مقدار $0/01$ ، $0/25$ ، $0/36$ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای نیکویی برازش معرفی شده است (وتزلس و همکاران، ۲۰۰۹).

جدول ۴. معیار نیکویی برازش

Table 4

Goodness of fit criteria

	مقادیر اشتراکی Communality	ضریب تعیین R Square
رقابت‌طلبی تحصیلی Academic competitiveness	0.160	0.551
خودکارآمدی Self Efficacy	0.323	0.102
ترس از شکست fear of failure	0.454	-

در نتیجه communalities برابر است با ۰/۳۱۲. با توجه به مقادیر R^2 که در جدول بالا آمده در نتیجه $\overline{R^2}$ برابر است با: ۰/۳۲۶

بدین ترتیب مقدار نیکویی برازش محاسبه شده به شرح زیر می‌باشد:

$$GOF = \sqrt{\text{communalities} \times \overline{R^2}}$$

$$GOF = \sqrt{0.312 \times 0.326} = 0.318$$

با توجه به سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای نیکویی برازش، حاصل شدن ۰/۳۱۸ نشان از برازش قوی مدل دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ترس از شکست با رقابت‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد نقش میانجی خودکارآمدی در ارتباط بین ترس از شکست و رقابت‌طلبی تحصیلی معنی‌دار بود. در خصوص رابطه بین ترس از شکست با رقابت‌طلبی تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج یافته پژوهشی با یافته ویسمن و همکاران (۲۰۲۲)، نایر و سوتار (۲۰۲۳)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۸)، لین، فانگ و وانگ (۲۰۱۷) و استوارت (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. در این خصوص می‌توان گفت، نتایج بررسی ویسمن و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در صفت رقابت‌پذیری، ترس از شکست و خودکارآمدی عمومی بالاتر رقابت‌پذیری بیشتری را در محیط یادگیری درک می‌کنند و این کار را بدون توجه به بافت فرهنگی انجام می‌دهند. دانش‌آموزان در شرایط رقابتی ممکن است عملکرد خود را به صورت شکست درک کنند زیرا کار آنها به عنوان نمونه انتخاب نشده است و در نتیجه خودارزیابی کمتری نسبت به دیگران نشان می‌دهند. از آنجایی که تجربه تسلط منبع مهمی از خودکارآمدی است، درک شرکت‌کنندگان از شکست ممکن است خودکارآمدی آنها را تضعیف کرده باشد. برعکس، از آنجایی که دانش‌آموزان در شرایط غیررقابتی بر عملکرد بهتر از دیگران تمرکز نمی‌کنند، ممکن است بیشتر بر شباهت‌ها تمرکز کنند تا تفاوت‌های بین نمونه‌ها و

عملکرد خود. از این رو، آنها می‌توانند ارزیابی نسبتاً مثبت‌تری از عملکرد خود داشته باشند که تجربه تسلط را تشکیل می‌دهد و می‌تواند منجر به حفظ یا حتی افزایش خودکارآمدی شود. علاوه بر این، در شرایط رقابتی، موفقیت سایر دانش‌آموزان شانس موفقیت ناظران را کاهش می‌دهد، بنابراین دانش‌آموزان ممکن است عملکرد خود را دست کم بگیرند. با این حال، در شرایط غیر رقابتی، آنها نیز قادر به موفقیت هستند و این می‌تواند خودکارآمدی آنها را تقویت یا حداقل حفظ کند (چان و لام، ۲۰۰۸).

همچنین در خصوص رابطه بین خودکارآمدی با رقابت‌طلبی تحصیلی، نظریه پردازان اجتماعی-شناختی از این دیدگاه حمایت می‌کنند که خودکارآمدی به طور مثبت با عملکرد تحصیلی مرتبط است (بندورا، ۱۹۷۷)، در حالی که نظریه پردازان کنترل از این دیدگاه حمایت می‌کنند که خودکارآمدی با عملکرد رابطه منفی دارد (سو و الیاس، ۲۰۰۹). در محیط‌های رقابتی، اثر مثبت غالب است و از نظریه خودکارآمدی حمایت می‌کند. با این حال، در محیط‌های غیر رقابتی، نتایج حاکی از تأثیر منفی بر تلاش است که از نظریه کنترل حمایت می‌کند (گاریسیا و همکاران، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، می‌توانند با توسعه راهبردهای مقابله‌ای مؤثر با شکست مبارزه کنند. حتی دانش‌آموزان موفق نیز می‌توانند عملکرد خود را افزایش دهند (بندورا و همکاران، ۱۹۸۲، ۱۹۷۷؛ زیمرمن، ۱۹۹۵). علاوه بر این، به عنوان شکلی از مقایسه اجتماعی، مدل‌سازی مرجع استاندارد برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود تا توانایی خود را حتی بدون عملکرد شخصی ارزیابی کنند (اوتینگن، ۱۹۹۵). انتخاب مدل بر قدرت یادگیری جانشینی تأثیر می‌گذارد. براکسما، ریچلارسدام و ون دن برگ (۲۰۰۲) اثرات شباهت مشاهده‌گر-مدل را بررسی کردند و دریافتند که افراد از مدل‌های مشابه (برای مثال کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند) بیشتر یاد می‌گیرند. وقتی دانش‌آموزان عملکرد موفق همسالان خود را می‌بینند، خود را دارای شانس بیشتری برای موفقیت می‌دانند و این خودکارآمدی آنها را افزایش می‌دهد (شونک، هانسون و کاکس، ۱۹۸۷).

بندورا (۱۹۸۲) استدلال کرد اگر افراد معتقد باشند که قابلیت‌های مناسب مورد نیاز برای رسیدگی به موقعیت‌های خاص را دارند به طور فزاینده‌ای به احتمال زیاد اعمال یا عملکرد مؤثری را انجام می‌دهند. در یک محیط آموزشی، خودکارآمدی ابتکار تحصیلی را تسهیل می‌کند، که با عاملیت، خودمختاری، و احساسات مثبت مشخص می‌شود (کریستنسن و همکاران، ۲۰۲۴). رفتارهای ابتکاری ممکن است شامل برنامه‌ریزی اقدامات آینده، تعیین هدف، پیگیری چالش‌های متناسب با سطح خود، تداوم در هنگام شکست، استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر و عملکرد بهتر و خلاقانه‌تر باشد (نایر و سوتار، ۲۰۲۳). از آنجا که چنین رفتارهایی توسط عامل تحریک می‌شوند، ابتکار تحصیلی را می‌توان عاملی توضیحی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در نظر گرفت (کریستنسن و همکاران، ۲۰۲۴؛ بندورا، ۱۹۸۲). جالب توجه است، در حالی که نتایج حاکی از رابطه خودکارآمدی و تلاش مثبت در محیط‌های رقابتی است، یک رابطه متناقض در محیط غیر رقابتی مشاهده می‌شود. به طور خاص، خودکارآمدی منجر به کاهش

تلاش در محیط‌های غیررقابتی می‌شود (دیسانیاک و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین نتایج نشان می‌دهد که انگیزه رابطه بین خودکارآمدی و تلاش را واسطه می‌کند. این نتایج بر نقش کاهش اختلاف در محدود کردن پیشرفت فرد به سمت اهداف تعیین شده تأکید می‌کند و با اصول نظریه کنترل همسو می‌شود (سیتزمن و یئو، ۲۰۱۳). به طور خاص، مفاهیمی که باورهای خوش‌بینانه دارند (به عنوان مثال، خودکارآمدی بالا) ممکن است وضعیت فعلی خود را نزدیک‌تر از آنچه در واقعیت است به اهداف خود درک کنند (سیتزمن و یئو، ۲۰۱۳). این حالت کاهش ناسازگاری، انگیزه افراد را کاهش می‌دهد و منجر به تلاش کمتری برای دستیابی به هدف نسبت به زمانی که خودکارآمدی پایین است، می‌شود (ونکوور و همکاران، ۲۰۰۶).

زمانی که مدل‌سازی مستلزم مقایسه رو به بالا باشد، می‌تواند همانندسازی و همچنین اثرات کنترل‌کننده ایجاد کند (استاپل و کومن، ۲۰۰۱). هنگامی که همسان‌سازی اتفاق می‌افتد، موفقیت فرد دیگری به منبع تقلید تبدیل می‌شود (استاپل و کومن، ۲۰۰۱). با این حال، هنگامی که تضاد رخ می‌دهد، موفقیت فرد دیگری ممکن است به منبع حسادت و سرخوردگی تبدیل شود، که نشان می‌دهد فرد به اندازه مدل توانایی ندارد (ماجور و همکاران، ۱۹۹۱). در نتیجه، افراد مقایسه رو به بالا را تجربه‌ای ناخوشایند می‌دانند و تمایل دارند که پس از شکست نسبت به آن بیزاری داشته باشند (پیشچینسکی، گرینبرگ و لاپرل، ۱۹۸۵). از این رو رقابت در کلاس بر عملکرد نسبی دانش‌آموز تأکید می‌کند و به بهترین اجراکنندگان پاداش می‌دهد (مارش و کریون، ۱۹۹۷). همانطور که موفقیت یک دانش‌آموز احتمال موفقیت دانش‌آموزان دیگر را کاهش می‌دهد، رقابت هنجارهای همسالان را ایجاد می‌کند که ممکن است با اعمال تلاش‌های تحصیلی در تضاد باشد. با توجه به خودکارآمدی، افراد زمانی که از رقبا پیشی می‌گیرند، خودکارآمدی بالایی دارند، اما زمانی که شکست می‌خورند، خودکارآمدی پایینی دارند (بندورا و لاک، ۲۰۰۳).

بنابراین، دانش‌آموزان احتمالاً زمانی تهدید را تفسیر می‌کنند که عملکرد برجسته یک مدل را در یک زمینه کلاس درس رقابتی مشاهده می‌کنند. در واقع، مطالعات قبلی نشان داده‌اند که موقعیت‌های رقابتی احتمالاً منجر به اثرات جذب قوی می‌شوند (استاپل و کومن، ۲۰۰۵). بنابراین، می‌توان انتظار داشت که رقابت باعث ایجاد اثرات متضاد در یادگیری جانشینی شود. برعکس، یادگیری جانشینی احتمالاً در غیاب رقابت، جذب را تسهیل می‌کند، زیرا دانش‌آموزان عملکرد بهتری را تا حد ممکن درک می‌کنند و موفقیت هم‌تایان مانعی برای پیشرفت آنها نمی‌شود. بنابراین، قرار گرفتن در معرض مدل‌های شایسته می‌تواند هم خودکارآمدی و هم تداوم کار را ارتقا دهد (براون و اینوی، ۱۹۷۸). علاوه بر این، رقابت بر خود ارزیابی توانایی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. خود ارزیابی آنها پس از برد بالاتر و پس از باخت پایین‌تر خواهد رفت (لام، بیم، لاو و چونگ، ۲۰۰۴). از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به مواردی چون محدود بودن جامعه آماری به مدارس متوسطه شهر تبریز و عدم کنترل برخی از متغیرهای مزاحم مثل ترتیب تولد و معدل دانش‌آموزان بود. با توجه به نتایج به دست آمده توجه به نقش ترس از شکست در رقابت‌طلبی

تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است، بنابراین برنامه‌های پیشگیرانه توسط مدارس به ویژه مشاور مدرسه لازم است این موارد را در نظر بگیرند. همچنین با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی پیشنهاد می‌شود که دست اندرکاران آموزش و پرورش با فراهم آوردن جو مثبت و مساعد روانی اجتماعی در کلاس و افزایش خودکارآمدی از طریق دوره‌های آموزشی، رقابت مثبت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهند.

References

منابع

- اکبری بلوط بنگان، افضل. (۱۳۹۳). رابطه ساده و چندگانه خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*, ۱۴(۹), ۷۹۶-۸۰۵.
- حاج اکبری، الهام؛ عباسی، قدرت‌الله. اثربخشی درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر شرم درونی‌شده و ترس از شکست دانش‌آموزان دختر. *رویش روان‌شناسی*. ۱۰(۴), ۱۴۲-۱۳۳.
- دلاور، علی؛ نجفی، محمود. (۱۳۹۲). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی در کارکنان دانشگاه. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*, ۳(۱۲), ۸۷-۱۰۴.
- صادقی، جهانبخش. (۱۳۹۰). عوامل رقابت‌جویی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *مدیریت نظامی*, ۴۱(۱۱), ۶۶-۴۳.
- عبدلی، بهروز؛ احمدی، منصور؛ عظیم‌زاده، الهام؛ افشاری، جواد. (۱۳۹۲). تعیین روایی و پایایی پرسشنامه ارزیابی شکست در عملکرد. *نشریه رشد و یادگیری حرکتی ورزشی*, ۵(۲), ۳۷-۴۸.
- Abdoli, B., Ahmadi, N., Azimzadeh, A., Afshari, J. (2012). Determining the validity and reliability of the performance failure assessment questionnaire. *Journal of Sports Movement Learning and Development*, 5(2(12)), 37-48. [In Persian].
- Akbari Balut Bengan, A. (2013). The simple and multiple relationship of self-efficacy, achievement goals and achievement motivation in predicting the academic achievement of Semnan University of Medical Sciences students. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 14(9), 796-805. [In Persian].
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goals effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 5–21.
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2019). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197.
- Birney, R. C., Burdick, H., & Teevan, R. C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, 405–415.
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Social Psychology*, 36(8), 900–908.
- Chan, J. C., & Lam, S. F. (2008). Effects of competition on students' self-efficacy in vicarious learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 95–108.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The performance failure appraisal inventory (PFAI). *Anxiety, Stress, and Coping*, 14(4), 431–452.
- Conroy, D. E. (2017). Achievement motives. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 2, 25–42.
- Delavar, A., Najafi, M. (2012). Psychometric characteristics of general self-efficacy scale in university employees. *Educational Measurement Quarterly*, 3(12), 87–104. [In Persian].
- Dissanayake, I., Mehta, N., Palvia, P., Taras, V., & Amoako-Gyampah, K. (2019). Competition matters! Self-efficacy, effort, and performance in crowdsourcing teams. *Information & management*, 56(8), 103–158.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2017). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications.
- Garcia, S. M., Tor, A., & Schiff, T. M. (2013). The psychology of competition: A social comparison perspective. *Perspectives on psychological science*, 8(6), 634–650.
- Giel, L. I., Noordzij, G., Noordegraaf-Eelens, L., & Denktas, S. (2020). Fear of failure: a polynomial regression analysis of the joint impact of the perceived

- learning environment and personal achievement goal orientation. *Anxiety, Stress, & Coping*, 33(2), 123-139.
- Haj Akbari, A., Abbasi, Q. (1400). The effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment (ACT) on internalized shame and fear of failure in female students. *Development of Psychology*, 10 (4), 133-142. [In Persian].
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*, 20(1), 1-11.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1994). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In *Self-efficacy* (pp. 195-214). Taylor & Francis.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 92-117.
- Kristensen, S. M., Jørgensen, M., & Haug, E. (2024). I want to play a game: Examining sex differences in the effects of pathological gaming, academic self-efficacy, and academic initiative on academic performance in adolescence. *Education and Information Technologies*, 1-18.
- Kurbanoglu, N., & Akin, A. (2010). The relationships between university students' chemistry laboratory anxiety, attitudes, and self-efficacy beliefs. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(8), 48-59.
- Lam, S. F., Yim, P. S., Law, J. S. F., & Cheung, R. W. Y. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 281-296.
- Lin, S., Fong, C. J., & Wang, Y. (2017). Chinese undergraduates' sources of self-efficacy differ by sibling status, achievement, and fear of failure along two pathways. *Social Psychology of Education*, 20(1), 361-386.
- Madjar, N., Cohen, V., & Shoval, G. (2018). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38(2), 221-247.
- Major, B., Testa, M., & Bylsma, W. H. (1991). *Responses to upward and downward social comparisons: The impact of esteem-relevance and perceived control*. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp. 237-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). *Academic self-concept: Beyond the dustbowl*. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (pp. 131-198). San Diego, CA: Academic Press.

- Marsh, H. W., Martin, A. J., Yeung, A. S., & Craven, R. G. (2017). *Competence self-perceptions*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd, pp. 85–115). The Guilford Press.
- Martin, A. J., & Marsh, H.W. (2003). "Fear of Failure: Friend or Foe?" *Australian Psychologist*, 38 (1),31–38.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 218–231.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503.
- Michou, A., Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2013). Personal and contextual antecedents of achievement goals: Their direct and indirect relations to students' learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 23, 187–194.
- Nair, P. N., & Sutar, M. D. (2023). Fear of Failure, Academic Self-Efficacy and Academic Performance among College Students. *International Journal of Indian Psychology*, 11(3), 375-384.
- Noguera, M., Alvarez, C., & Urbano, D. (2013). Socio-cultural factors and female entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 9(2), 183–197.
- Oettingen, G. (1995). *Cross-cultural perspectives on self-efficacy*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149–176). Cambridge: Cambridge University Press
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., & LaPrelle, J. (1985). Social comparison after success and failure: Biased search for information consistent with a self-serving conclusion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21(1), 195–211.
- Sadeghi, J. (1390). Competitiveness factors and its relationship with academic progress. *Military Management*, 41(11), 43-66. [In Persian].
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115–126.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). *Self-efficacy and human motivation*. In A. J. Elliot (Ed.), 8. *Advances in Motivation Science*. Elsevier.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313–322.

- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. *J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35, 37.
- Seo, M. G., & Ilies, R. (2009). The role of self-efficacy, goal, and affect in dynamic motivational self-regulation. *Organizational behavior and Human Decision processes*, 109(2), 120-133.
- Sitzmann, T., & Yeo, G. (2013). A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance?. *Personnel Psychology*, 66(3), 531-568.
- Stapel, D. A., & Koomen, W. (2001). I, we, and the effects of others on me: How self-construal level moderates social comparison effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 766-781.
- Stuart, E. M. (2013). *The relation of fear of failure, procrastination and self-efficacy to academic success in college for first and non first-generation students in a private non-selective institution*. The University of Alabama.
- Vancouver, J. B., & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of applied psychology*, 91(5), 1146.
- Weissman, L. D., Elliot, J. A., & Sommet, N. (2022). Dispositional predictors of perceived academic competitiveness: Evidence from multiple countries. *Personality and Individual Differences*, 198(1), 1-9.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Yıldırım, M., Kaynar, Ö., Chirico, F., & Magnavita, N. (2023). Resilience and extrinsic motivation as mediators in the relationship between fear of failure and burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5895.
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(3), 817-830.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.