

بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی تحصیلی

Study of relationship between perfectionism and academic performance: mediating role of self-regulation and academic self-efficacy

Malahat Amani

ملاحت امانی*

Arefe Kiani

عارفه کیانی**

چکیده

Abstract

The various studies have reported inconsistent results about the relationship between perfectionism and academic performance. However, the perfectionism can influence academic performance through effecting on believes of academic ability and also self-regulated learning strategies. The present research was conducted to investigate mediating role of the self-regulation and academic self-efficacy in the relationship between students' perfectionism and the academic performance. The statistical population included all of the students of university of Bojnord that sample of 351 students was selected by cluster sampling method. Instruments of the study included Ahvaz's perfectionism questionnaire (1999), Boufard's self-regulation questionnaire (1995) and academic self-efficacy of McIlroy and Bunting (2002) and the average grades of students were for measurement of the academic performance. The collected data was analyzed by Structural Equation Modeling using the partial least squares method (PLS). Results showed that the perfectionism indirectly through academic self-efficacy and self-regulation variables affected significantly on the academic performance. The proposed model had good fitness indexes. Psychological interventions on the perfectionism can have a positive influence on the academic performance.

Keywords: perfectionism, self-regulation, academic self-efficacy, academic performance

مطالعات مختلف درباره ارتباط کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی نتایج ناهماهنگی را گزارش کرده‌اند. با این وجود، کمال‌گرایی می‌تواند از طریق تأثیرگذاری بر باورهای توانمندی تحصیلی و نیز راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد. مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی دانشجویان انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه بجنورد بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۳۵۱ نفر انتخاب گردید. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه کمال‌گرایی اهواز (۱۳۷۸)، پرسشنامه خودنظم‌بخشی بوفارد (۱۹۹۵)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) بود و برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از معدل دانشجویان استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده از طریق الگویابی معادلات ساختاری و با استفاده از روش حداقل مجذورات جزئی (PLS-SEM) تحلیل شد. نتایج نشان داد که کمال‌گرایی به‌طور غیرمستقیم و از طریق متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و خودنظم‌بخشی بر عملکرد تحصیلی اثر معنی‌داری داشت. مدل پیشنهادی دارای شاخص‌های برازش مناسبی بود. مداخلات روان‌شناختی بر کمال‌گرایی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: کمال‌گرایی، خودنظم‌بخشی، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی

email: m.amani@ub.ac.ir

* نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه بجنورد

** کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

Received: 30Apr 2017 Accepted: 21 Jan 2017

پذیرش: ۹۶/۳/۲۱

دریافت: ۹۶/۲/۱۰

مقدمه

مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر، بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. با توجه به اینکه میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد (پاییزی، شهرآرای، فرزاد و صفایی، ۱۳۸۶). عوامل روان‌شناختی مختلفی می‌توانند بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشند. موفقیت تحصیلی به‌عنوان پیامد کمال‌گرایی در مطالعات بونگ-هوانگ، نو و کیم (۲۰۱۴)، نانوپالوس، اشبی و گیلمن (۲۰۰۶)، استوبر (۲۰۱۲) و روح افزا و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده شده است. کمال‌گرایی یک ویژگی شخصیتی است که در تمام افراد به درجات مختلف و در موقعیت‌های مختلف وجود دارد (پوررضائیان، گلزاری و برجلی، ۱۳۹۴). کمال‌گرایی با تلاش برای بی‌عیب بودن و تعیین معیارهای بسیار بالا برای عملکرد با تمایل برای ارزیابی‌های انتقادی از رفتارشان مشخص می‌شود (فلت و هویت، ۲۰۰۲). کمال‌گرایی ممکن است پیامدهای مثبت و منفی داشته باشد، تعیین معیارهای بالا ممکن است پیامدهای مثبتی چون انگیزش و پیشرفت بالا داشته باشد، در حالی که خودانتقادی ممکن است بهزیستی فرد را کاهش دهد (استوبر و رامبو، ۲۰۰۷). تری شورت، اونس، اسلاد و دوی (۱۹۹۵) بر اساس تقسیم‌بندی کمال‌گرایی بهنجار- نوروتیک در چارچوب مدلی نظری، دو نوع کمال‌گرایی مثبت و منفی را متمایز کردند. کمال‌گرایی مثبت به آن دسته از شناخت‌ها و رفتارها اطلاق می‌شود که هدفشان کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های سطح بالا به‌منظور دستیابی به پیامدهای مثبت است، کمال‌گرایی منفی به شناخت‌ها و رفتارهایی گفته می‌شود که هدفشان کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های سطح بالا به‌منظور اجتناب یا فرار از پیامدهای منفی است (وحدانی اسدی، ۱۳۹۱). در واقع کمال‌گرایی منفی یک منبع دائمی استرس است، زیرا این افراد همیشه خود را ملزم به بی‌نقص بودن می‌کنند، لذا این انتظار بر شیوه‌های مقابله آنها در برابر موقعیت‌های استرس‌زا تأثیر می‌گذارد و در اغلب اوقات آنها را ناکام می‌سازد (پاشا و بزرگیان، ۱۳۹۰). در مورد کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی اکثر مطالعات نشان می‌دهد که بعد مثبت کمال‌گرایی همبستگی مثبتی با عملکرد تحصیلی دارد (بلانکستین، دانکلی و ویلسون، ۲۰۰۸؛ بلانکستین و وینکورت، ۲۰۰۴؛ لینار و لستر، ۲۰۰۶؛ نانوپلیس و همکاران، ۲۰۰۶؛ ریس و اشبی، ۲۰۰۷؛ سولور و ریس، ۲۰۱۰؛ استوبر و ایسمن، ۲۰۰۷؛ استوبر و اوتو، ۲۰۰۶؛ استوبر و رامبو، ۲۰۰۷؛ ورنر-فیلیون و گادریو، ۲۰۱۰؛ دامیان، استوبر، نرگو-سویتریکا و بابان، ۲۰۱۶). در مقابل رابطه بین نگرانی‌های کمال‌گرایانه و عملکرد تحصیلی کمتر مشخص است. در حالی که برخی مطالعات رابطه منفی بین نگرانی‌های کمال‌گرایانه و عملکرد تحصیلی را پیدا نکرده‌اند (استوبر و اوتو، ۲۰۰۶)، برخی مطالعات هم همبستگی منفی ضعیفی را گزارش کرده‌اند (بلاکستین و همکاران، ۲۰۰۸؛ فلت، بلاکستین و هویت، ۲۰۰۹؛ لینار و لستر، ۲۰۰۶؛ نانوپلیس و همکاران، ۲۰۰۶؛ ریس و اشبی، ۲۰۰۶؛ سولور و ریس، ۲۰۱۰) و در برخی مطالعات نگرانی‌های کمال‌گرایانه با پیشرفت تحصیلی مرتبط بوده است (بونگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ استورنیلی، فلت و هویت، ۲۰۰۹؛ دامیان و همکاران، ۲۰۱۶). با توجه به نتایج مختلف، تحقیق حاضر به دنبال بررسی نقش بعد منفی کمال‌گرایی بر عملکرد تحصیلی می‌باشد. یکی دیگر از متغیرهای مهم در عملکرد تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی می‌باشد. نظریه یادگیری خودنظم‌بخشی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و عملکرد تحصیلی را به‌صورت مجموعه‌ای درهم‌تنیده و مربوط به هم در نظر می‌گیرند

بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم‌بخشی...

(کدیور، ۱۳۸۰). پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) خودنظم‌بخشی را یک فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌دانند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای خودنظم‌بخشی مهارت‌های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خود‌بازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیری آنها تسهیل شود. خودنظم‌بخشی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از این است که خودنظم‌بخشی یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی می‌باشد (صمدی، ۱۳۸۶؛ آبار، کارتر و وینسلر، ۲۰۰۹؛ مردعلی و کوشکی، ۱۳۸۷؛ غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸؛ پاشاشریفی، شریفی و تنگستانی، ۱۳۹۲؛ آدامز، فورسیث، دولارهیت، میسکل و وار، ۲۰۱۵، ژو، بنسون، مودی-کامینو و استینر، ۲۰۱۰؛ رادوان، ۲۰۱۱؛ بکر، میائو، دانکن و مک کلند، ۲۰۱۴؛ بوداوسکی و یون، ۲۰۱۱). علاوه بر تأثیرات مستقیم متغیرهای کمال‌گرایی بر عملکرد تحصیلی، تحقیق حاضر فرض می‌کند که کمال‌گرایی از طریق تأثیر بر میزان راهبردهای خودنظم‌بخشی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. چنانچه مطالعه عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) نشان داد که کمال‌گرایی سازگارانه با خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار و کمال‌گرایی ناسازگارانه هم با خودنظم‌بخشی رابطه منفی و معنادار داشتند. الیس (۲۰۰۲) معتقد است که متغیر باورهای غیرمنطقی در کمال‌گرایی در مشکلات خودنظم‌بخشی نقش مهمی را بازی می‌کند. در حالی که باورهای منطقی در کمال‌گرایی سازگارانه، بعد انگیزشی راهبردهای خودنظم‌بخشی را تقویت می‌کند. برای نمونه مطالعات چانگ، لی، بایون و لی (۲۰۱۵ و ۲۰۱۶) در مورد نقش واسطه‌ای انگیزش در روابط بین کمال‌گرایی و فرسودگی آموزشی نشان دادند که کمال‌گرایی سازگارانه و خودمدار از طریق افزایش سطح انگیزش درونی، میزان فرسودگی آموزشی را کاهش می‌دهد، در حالی که کمال‌گرایی ناسازگارانه و دیگر مدار از طریق افزایش سطح انگیزش بیرونی، میزان فرسودگی آموزشی را افزایش می‌دهد.

از دیگر متغیرهای مهم در تأثیرگذاری بر عملکرد تحصیلی، احساس کارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی یکی از راهبردهای انگیزشی است که شامل قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکرد تعیین‌شده است. به نظر بندورا داشتن دانش، مهارت‌ها و دستاوردهای قبلی افراد پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای عملکرد آینده افراد نیستند، بلکه باور انسان درباره توانایی‌های خود در انجام آنها بر چگونگی عملکرد خویش مؤثر است. افراد کارآمد به خاطر اعتقادی که به توانایی‌های خود دارند از حل مسائل چالش‌انگیز بیشتر استقبال می‌کنند (دیست، ۲۰۱۱). یافته‌های پژوهش پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) نشان می‌دهد که هر قدر سطوح کارآمدی بالاتر باشد، استفاده از راهبردهای شناختی نیز بیشتر است و این‌گونه دانش آموزان در تکالیفی که چالش‌انگیز است بیشتر مشارکت می‌کنند و دیرتر تسلیم مشکلات و موانع می‌شوند. مطالعات مختلف حاکی از روابط مثبت بین کمال‌گرایی مثبت و کوشا با خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد (دامیانو همکاران، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد کمال‌گرایی از طریق ارزیابی انتظارات برای عملکرد موفق بر میزان خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد، یعنی کمال‌گرایی سازگارانه با استانداردهای بالا و نمرات پایین در اختلاف بین عملکرد و انتظارات با خودکارآمدی مرتبط است (ناکانو، ۲۰۰۹، دامیان و همکاران، ۲۰۱۶). به طوری که بورنس (۱۹۸۰) مطرح کرد که الگوهای شناختی خود ناتوان‌کننده و غیرمنطقی کمال‌گرایان، درک آنها را از کمال‌گرایی تعیین می‌کند.

کمال‌گرایان احساس حقارت و ناتوانی در دستیابی به اهدافشان می‌کنند که این فقدان اعتماد و درک ناقص و درماندگی به نظر می‌رسد با مفهوم‌سازی بندورا (۱۹۹۷) از خودکارآمدی پایین همسان باشد. تحقیق یائو (۲۰۰۵) هم نشان داد که کمال‌گرایان سازگارانه سطوح خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را از کمال‌گرایی ناسازگارانه و غیر کمال‌گرایان گزارش کردند. همچنین استوبر، جاجفیلد و وود (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای دریافتند افرادی که برای کمال تلاش می‌کنند اطمینان بیشتری به توانایی‌هایشان دارند و آرزوهای بالاتری درباره تکالیف آینده دارند. همچنین آنها ذکر می‌کنند که افرادی که برای کمال تلاش می‌کنند تمایلات قوی برای نقد کردن خودشان دارند، چون کمال‌گرایی کوشا با سطح بالاتر آرزوها و خودکارآمدی تمیم‌یافته مرتبط است، این افراد بیشتر احتمال دارد تکالیف سخت‌تر را انتخاب کنند و خطر بالاتری در مورد شکست دارند. با وجود این، شکست منجر به کاهش در خودکارآمدی می‌شود. اگر این الگو ادامه یابد منجر به ناسازگاری بین آرزویی‌های فرد و اطمینان به توانایی فرد می‌شود که ممکن است تفاوت بین انتظارات و توانایی فرد برای رسیدن به این انتظارات را افزایش دهد. نتیجه مطالعه وان ییپرن و هاگدورن (۲۰۰۸) نشان داد که استانداردهای بالا به تنهایی به تنیدگی کمک نمی‌کند و ادراک فردی در مورد عدم توانایی برای دستیابی به استانداردهای بالا منجر به پاسخ‌های ناسالم می‌شود. کمال‌گرایان سازگار نسبت به غیر کمال‌گرایان نمرات بالایی در خودکارآمدی دارند، در حالی که کمال‌گرایان ناسازگار در نمرات خودکارآمدی با افراد غیر کمال‌گرا متفاوت نبودند (لوسیرو و اشی، ۲۰۰۰). با توجه به ارتباطات کمال‌گرایی با خودکارآمدی و ارتباط خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی، به نظر می‌رسد که کمال‌گرایی از طریق تأثیرگذاری بر میزان خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد. برای مثال بورنام، کوماراجو، هامر و نادلر (۲۰۱۴) دریافتند که کمال‌گرایی جنبه‌های مختلف تعلل‌ورزی (مثل آمادگی برای امتحان، نوشتن مقاله و کامل کردن تکالیف) و انگیزش درونی را پیش‌بینی کرد و دانش‌آموزانی که درباره توانایی‌هایشان برای موفقیت شک دارند، اشتباهات را به‌عنوان علامت شکست می‌بینند، استانداردهای بالا را تعیین نمی‌کنند و با احتمال بیشتری رفتار تعلل‌ورز را مسئله‌ساز گزارش کردند. بختیار پور، حافظی و بهزادی شینی (۱۳۸۸) نشان داد که صرفاً اضطراب امتحان و نه عملکرد تحصیلی به‌وسیله کمال‌گرایی، مکان کنترل درونی و خودکارآمدی قابل پیش‌بینی هستند. یائو (۲۰۰۹) دریافت که کمال‌گرایان ناسازگار به توانایی خودشان برای انجام موفق تکالیف آموزشی کمتر اعتماد دارند و با احتمال بیشتر در شروع و تکالیف آموزش تأخیر دارند. با توجه به‌مرور پیشینه ادبیات تحقیق در مورد نقش کمال‌گرایی در خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی و اثراتی که این دو متغیر بر پیشرفت تحصیلی دارند، تحقیق حاضر به دنبال بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی و ارائه مدل و آزمون مدل پیشنهادی می‌باشد.

روش

جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه بجنورد بودند که در نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل دانشجویان دانشگاه بجنورد تقریباً ۴۰۰۰ بودند که بر اساس جدول مورگان حجم نمونه ۳۵۱ در نظر گرفته شد. تعیین نمونه مورد پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد، بدین صورت که از بین دانشکده‌ها به‌صورت تصادفی دانشکده علوم انسانی انتخاب شد. سپس از هر کدام گروه‌های

بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم‌بخشی...

آموزشی (مشاوره، حقوق، زبان، اقتصاد، تربیت‌بدنی، حسابداری، مدیریت، روانشناسی) یک کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد که یکی از کلاس‌های انتخابی مربوط به مقطع کارشناسی ارشد و مابقی مربوط به مقطع کارشناسی بودند. پرسشنامه بین دانشجویانی که مایل به شرکت در تحقیق بودند، توزیع شد. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، مجموعاً ۲۹۱ پرسشنامه کامل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. محاسبه حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار GPower حاکی از آن بود که با حجم اثر متوسط ($ES \geq 0.15$) و آلفای ۰/۰۵ و تعداد ۳ متغیر پیش‌بین در مدل مسیر نیاز به ۱۱۹ آزمودنی داریم تا به توان ۰/۹۵ دست‌یابیم. همچنین تحلیل توان آزمون برای تعیین حجم نمونه با استفاده از روش سوپر (۲۰۱۷) برای الگوی معادلات ساختاری حاکی از آن بود که در شرایط حجم اثر متوسط ($ES \geq 0.30$)، به تعداد ۴ متغیر پنهان (با ۵۲ سؤال برای اندازه‌گیری آنها)، سطح آلفای ۰/۰۵، ما به ۱۷۳ آزمودنی نیاز داشتیم تا به توان آزمون ۰/۹۰ برسیم. همچنین با توجه به اینکه روش حداقل مجزورات جزئی^۱ (PLS-SEM) برای تحلیل مدل پیشنهادی مورد استفاده قرار گرفت و این روش برای حجم نمونه کوچک نیز قوی می‌باشد (هایر، هالت، رینگل و سارستد، ۲۰۱۴)

ابزار

مقیاس کمال‌گرایی اهواز^۲: این پرسشنامه یک مقیاس خود گزارشی ۲۷ ماده‌ای است که توسط نجاریان، عطاری و زرگر (۱۳۷۸) برای نمونه دانشجویی در دانشگاه‌های اهواز ساخته شده است. ماده‌های این مقیاس دارای چهار گزینه (هرگز، بندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات) می‌باشد. همسانی درونی مقیاس کمال‌گرایی اهواز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ می‌باشد. همچنین ضریب پایایی باز آزمایی با چهار هفته فاصله زمانی بر روی ۱۹۰ دانشجو به ترتیب برای کل آزمودنی‌ها ۰/۶۸ می‌باشد. نجاریان و همکاران (۱۳۷۸) برای سنجش روایی مقیاس کمال‌گرایی، مقیاس مذکور را به‌طور هم‌زمان با مقیاس‌های الگوی رفتاری تیپ A سمی، خرده مقیاس شکایات جسمانی و مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت به دانشجویان نمونه پژوهش خود دادند. ضرایب همبستگی بین نمره‌های کل آزمودنی‌ها در مقیاس کمال‌گرایی با مقیاس الگوی رفتاری تیپ A سمی ۰/۶۵، با مقیاس رفتار تیپ A غیر سمی ۰/۰۲-، با مقیاس شکایات جسمانی ۰/۴۱ و با مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت ۰/۳۹- بود.

مقیاس خودنظم‌بخشی بوفارد^۳: به‌منظور اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی، از پرسشنامه بوفارد استفاده شد. این مقیاس ۱۴ گویه دارد که بوفارد، بويس ورت، وزیو و لاروشه^۴ در سال ۱۹۹۵ طراحی کردند. سؤالات این پرسشنامه ۵ گزینه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است و سه عامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه را کدیور (۱۳۸۰) هنجاریابی کرده است. نتایج تحلیل عامل نشان داده که ضریب همبستگی بین سؤالات مناسب بوده و بار ارزشی عامل‌ها در حد قابل قبول بوده است و این ابزار قادر است ۵۲ درصد واریانس خودنظم‌بخشی را تبیین نماید. روایی سازه در حد

^۱-Partial Least Squares Method (PLS-SEM)

^۲-Ahwaz perfectionism scale

^۳-Bouffard's self-Regulation Questionnaire

^۴-Bouffard, Boisvert, vezeav, & larouche

مطلوب بوده است (کدیور، ۱۳۸۰). افزون بر آن در پژوهش عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) ضریب پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ گزارش شده است.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) که به ارزیابی رفتارها، برنامه‌ها و سازمان‌دهی تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان می‌پردازد و شامل ۱۰ ماده و در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. امتیاز بالا در این پرسشنامه به منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. سازندگان این پرسشنامه همسانی درونی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) ضریب همسانی درونی مقیاس را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. ضریب روایی این مقیاس با مؤلفه‌ی نگرانی مقیاس تجدیدنظر شده اضطراب بنسون و الزهار^۱ (۱۹۹۴) $r = ۰/۴۲$ گزارش شده است (مکایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲).

عملکرد تحصیلی: جهت سنجش و ارزیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان، معدل ترم گذشته دانشجویان مدنظر این پژوهش قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل

از آنجا که تحقیق حاضر به دنبال بررسی روابط میان متغیرهای پنهان متعدد بود، از الگویابی معادلات ساختاری^۲ (SEM) استفاده کردیم. با وجود این، تک سؤالی بودن متغیر عملکرد تحصیلی مانع استفاده از روش حداکثر احتمال برآورد^۳ می‌شود. معمولاً الگویابی معادلات ساختاری به دو روش متفاوت تقسیم می‌شود. روش مبتنی بر کوواریانس^۴، روش مبتنی بر واریانس که روش حداقل مجذورات جزئی (PLS-SEM) می‌باشد. روش مبتنی بر کوواریانس معمولاً برای تأیید یا رد نظریه‌ها استفاده می‌شود، در حالی که PLS-SEM برای بررسی مدل‌های اکتشافی استفاده می‌شود. روش حداکثر احتمال برآورد است و مستلزم برقراری چندین مفروضه است، در حالی که PLS-SEM مستلزم برقراری مفروضه‌های نرمال بودن، چند سؤالی بودن (داشتن چند متغیر مشاهده شده)، داشتن حجم نمونه بالا و فاصله‌ای بودن مقیاس‌های متغیرها نیست (هایر و همکاران، ۲۰۱۴). ما اثرات مستقیم و غیرمستقیم کمال‌گرایی، خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی را بر عملکرد تحصیلی در مدل اکتشافی مشخص و آزمون کرده‌ایم (شکل ۱). PLS-SEM همچنین دو نوع مدل اندازه‌گیری یعنی انعکاسی و تشکیلی^۵ را می‌تواند فراهم کند. در مدل اندازه‌گیری انعکاسی جهت فلش‌ها از سازه به نشانگرها می‌رود که نشان‌دهنده این است که سازه موجب اندازه‌گیری متغیرهای نشانگر می‌شود. در حالی که، در مدل اندازه‌گیری تشکیلی جهت فلش‌ها از نشانگرها به سازه‌ها است. مدل انعکاسی ملاک‌های متعددی برای سنجش پایایی و روایی دارد (هایر و

^۱-Benson & El-Zahhar

^۲-Structural Equation Modeling (SEM)

^۳-maximum likelihood

^۴-Covariance-Based(CB-SEM)

^۵-reflective and formative

بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم‌بخشی...

همکاران، ۲۰۱۴). مدل مطالعه ما هم از نوع انعکاسی می‌باشد که از طریق این مدل می‌توانیم برای مقیاس‌های مورد استفاده پایایی و روایی محاسبه کنیم.

یافته‌ها

نتایج مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر حاکی از این است که دانشجویان شرکت‌کننده در تحقیق از دو مقطع تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد حضور داشتند که شامل ۲۷۸ نفر (۹۵/۵ درصد) کارشناسی و ۱۳ نفر (۴/۵ درصد) کارشناسی ارشد بودند. همچنین از نظر جنسیت، ۵۸ نفر مذکر (۱۹/۹۳ درصد) و ۲۳۳ نفر مؤنث (۸۰/۰۷ درصد) بودند. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۲۰/۸ سال با انحراف استاندارد ۱/۸۶ بود.

جدول ۱: همبستگی بین متغیرهای مطالعه

میانگین	انحراف استاندارد	عملکرد تحصیلی	کمال‌گرایی	خودنظم‌بخشی	خودکارآمدی تحصیلی
۱۶/۱۸	۱/۷۹	-	-	-	-
۷۰/۲۹	۱۱/۳۴	-۰/۱۰	-	-	-
۲۴/۸۹	۶/۳۷	-۰/۲۶**	-۰/۲۹**	-	-
۱۸/۸۳	۴/۷۴	-۰/۲۸**	-۰/۴۲**	۰/۵۲**	-

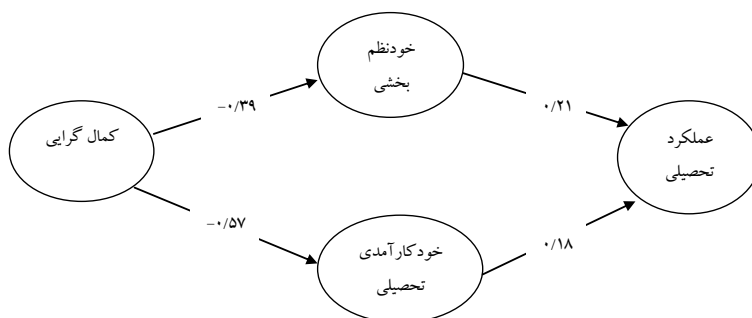
**همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. *همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

جدول ۱ نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی با متغیرهای خودنظم‌بخشی ($p < ۰/۰۱$ و $r = ۰/۲۶$) و خودکارآمدی تحصیلی ($p < ۰/۰۱$ و $r = ۰/۲۸$) همبستگی مثبت و معنی‌داری داشت، اما با کمال‌گرایی همبستگی معنی‌داری نداشت. اثرات متغیرهای کمال‌گرایی، خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی از طریق نرم‌افزار PLS بررسی شد؛ اما چون اثر مسیر مستقیم کمال‌گرایی به عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبود، از مدل پیشنهادی حذف شد.

جدول ۲: ضرایب مسیر، اثرات کلی و مجذور F

مسیرها			ضرایب مسیر مستقیم			اثرات کلی			مجذور F	
میانگین	T- ارزش	P	میانگین	T- ارزش	P	میانگین	T- ارزش	p	T- ارزش	p
۰/۵۷	۱۶/۱۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۵۸	۱۶/۱۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	۵/۰۸	۰/۰۰۰۱	۵/۰۸	۰/۰۰۰۱
۰/۳۹	۸/۳۱	۰/۰۰۰۱	-۰/۴۲	۸/۳۱	۰/۰۰۰۱	۰/۲۱	۳/۱۳	۰/۰۰۰۱	۳/۱۳	۰/۰۰۲
۰/۱۸	۲/۳۴	۰/۰۲	۰/۱۸	۲/۳۴	۰/۰۲	۰/۰۳	۱/۰۹	۰/۰۲	۱/۰۹	۰/۳۷
۰/۲۱	۲/۶۵	۰/۰۰۹	۰/۲۱	۲/۶۵	۰/۰۰۹	۰/۰۴	۱/۱۸	۰/۰۰۹	۱/۱۸	۰/۲۴
			-۰/۱۹	۵/۰۹	۰/۰۰۰۱					

جدول ۲ نتایج ضرایب مسیرهای مدل پیشنهادی را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که همه مسیرهای پیشنهادی ضرایب معنی‌داری دارند. اثرات مستقیم خودکارآمدی تحصیلی و خودنظم‌بخشی به عملکرد تحصیلی به ترتیب ۰/۱۸ و ۰/۲۱، کمال‌گرایی به خودکارآمدی تحصیلی ۰/۵۷- و کمال‌گرایی به خودنظم‌بخشی ۰/۳۹- می‌باشد (شکل ۱). اندازه اثر مجذور F برای تحلیل رابطه سازه‌ها در تبیین سازه‌های پنهان درون‌زا استفاده می‌شود. مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ مجذور F به ترتیب نشان می‌دهد که اندازه اثر سازه برون‌زاد کوچک، متوسط یا بزرگ است (هایر و همکاران، ۲۰۱۴). در تحقیق حاضر، مقدار مجذور F برای مسیر کمال‌گرایی به خودکارآمدی تحصیلی بزرگ، مسیر کمال‌گرایی به خودنظم‌بخشی متوسط است در حالی که این مقدار برای مسیرهای خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی و خودنظم‌بخشی تحصیلی به عملکرد تحصیلی کوچک است. مدل پیشنهادی همراه با ضرایب مستقیم در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱: مدل پیشنهادی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

جدول ۳: ملاک‌های کیفی مدل پیشنهادی

متغیرها	R^2 (مقدار t)	AEV* (مقدار t)	آفای کرونیباخ (مقدار t)	پایایی مرکب (مقدار t)	Q^2
عملکرد تحصیلی	۰/۱۱(۲/۹۰)	۱	۱	۱	۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۲(۷/۹۷)	۰/۲۵(۱۱/۹۶)	۰/۷۵(۳۵/۷۲)	۰/۸۰(۳۳/۸۵)	۰/۱۲
راهنمادهای یادگیری خودنظم‌بخشی	۰/۱۶(۳/۹۵)	۰/۲۶(۱۲/۷۸)	۰/۶۹(۲۰/۸۰)	۰/۷۶(۲۵/۵۴)	۰/۱۰
کمال‌گرایی	-	۰/۲۷(۱۳/۶۴)	۰/۷۹(۴۲/۲۵)	۰/۸۴(۵۵/۳۸)	۰/۲۱

*Average Extracted Variance (AEV)

نکته: مقدار t در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ برابر با ۱/۹۶ و در سطح ۰/۰۱ برابر با ۲/۵۷

بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم‌بخشی...

برای سازه‌های درونی مقادیر $0/75$ ، $0/50$ و $0/25$ مجذور r به ترتیب به‌عنوان قوی، متوسط و ضعیف توصیف می‌شود (هایر و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج نشان می‌دهد که ۱۱ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی تبیین می‌شود. همچنین ۱۶ درصد از واریانس راهبردهای خودنظم‌بخشی توسط کمال‌گرایی تبیین می‌شود درحالی‌که ۳۲ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی از طریق کمال‌گرایی تبیین می‌شود؛ بنابراین قدرت تبیین این مقادیر در دامنه ضعیف تا نسبتاً متوسط قرار دارد. اولین ملاک برای ارزیابی پایایی همسانی درونی، آلفای کرونباخ است که پایایی را بر اساس همبستگی بین متغیرهای مشاهده شده برآورد می‌کند. آلفای کرونباخ فرض می‌کند که همه نشانگرها به یک اندازه پایا هستند (همه نشانگرها بار بیرونی برابر در سازه دارند) اما PLS-SEM نشانگرها را برحسب پایایی اختصاصی اولویت‌بندی می‌کند، بنابراین آلفای کرونباخ برای تعدادی از آیتم‌های مقیاس حساسیت بالایی دارد و معمولاً همسانی درونی را کمتر برآورد می‌کند. بدین‌صورت پیشنهاد می‌شود که اندازه‌گیری محافظه‌کارانه در مورد پایایی همسانی درونی استفاده شود. طبق این محدودیت‌های آلفای کرونباخ در مورد پایایی همسانی درونی در PLS-SEM، از شاخص پایایی ترکیبی^۱ استفاده می‌شود، این نوع پایایی، بارهای بیرونی متغیرهای نشانگر را به‌صورت متفاوت و اختصاصی محاسبه می‌کند. در تحقیقات اکتشافی، در پایایی ترکیبی مقادیر $0/60$ تا $0/70$ قابل قبول، مقادیر $0/70$ تا $0/90$ رضایت‌بخش می‌باشد (هایر و همکاران، ۲۰۱۴) بنابراین در تحقیق ما، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ برای سازه‌ها نسبتاً قابل قبول بود.

روایی تشخیص^۲ اندازه‌ای است که نشان می‌دهد که سازه به درستی از دیگر سازه‌ها از طریق استانداردهای تجربی متمایز است، بنابراین وجود روایی تشخیص حاکی از این است که یک سازه بی‌نظیر است و مواردی را در برمی‌گیرد که توسط سازه‌های دیگر در مدل بازنمایی نمی‌شود. در این نوع روایی سازه، بارهای متقاطع نشانگرها را بررسی می‌کنند، مخصوصاً بار بیرونی نشانگر مرتبط با سازه باید بزرگ‌تر از همه بارهای دیگر باشد. وقتی بارهای متقاطع از بارهای بیرونی نشانگر بیشتر است، روایی تشخیص کاهش پیدا می‌کند. از متوسط واریانس استخراج‌شده^۳ به‌عنوان شاخص روایی تشخیص برای ارزیابی کیفیت مدل اندازه‌گیری انعکاسی استفاده می‌شود. پایایی ترکیبی کاملاً مشابه با آلفای کرونباخ می‌باشد (مقادیر بیشتر پایایی بالاتر را نشان می‌دهد). فورنل و لارکر^۴ (۱۹۸۱) برای این شاخص حداقل مقدار $0/5$ را پیشنهاد کرده‌اند. طبق این ملاک، همه متغیرهای مشاهده شده دارای پراکندگی قابل قبول هستند، بنابراین روایی تشخیص برای همه متغیرهای پنهان مناسب می‌باشد. اندازه دیگری که اغلب استفاده می‌شود روایی پیش‌بین است که برای ارزیابی این روایی در مدل‌های PLS از مجذور Q استفاده می‌شود. مجذور Q نشانگر تناسب پیش‌بینی‌کنندگی^۵ مدل است، این شاخص در مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی به‌دقت میزان داده‌های نشانگر سازه‌های درون‌زا و سازه‌های تک‌آیتمی درون‌زا را پیش‌بینی می‌کند.

¹-Composite reliability

²-discriminant validity

³-Average Extracted Variance (AEV)

⁴-Fornell&Larcker

⁵-Predictive Relevance

مقادیر بالاتر از صفر برای متغیر پنهان درون‌زاد حاکی از تناسب پیش‌بینی‌کنندگی مدل است (هایر و همکاران، ۲۰۱۴). چون در این مدل ساختاری، مجذور Q عملکرد تحصیلی، راهبردهای خودنظم‌بخشی، خودکارآمدی تحصیلی و کمال‌گرایی به‌عنوان متغیر پنهان بالاتر از صفر است، پس قدرت پیش‌بین‌کنندگی مدل ساختاری پیشنهادی قابل قبول است.

جدول ۴: خلاصه برازش مدل برای ارزشیابی مدل اندازه‌گیری شده

p	d-ULS (t-value)	d-G(t-value)	SRMR(t-value)
۰/۰۰۰۱	۱۰/۱۹(۲۰/۳۴)	۱/۹۵(۹/۵۸)	۰/۰۹(۲۶/۳۵)

مدل برآورده شده

هنسلر و همکاران (۲۰۱۴) ملاک ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده^۱ (SRMR) را برای اندازه‌گیری نیکویی برازش مدل در PLS-SEM معرفی کرده‌اند که می‌تواند برای اجتناب از مدل‌های بد معین شده، استفاده شود. SRMR متوسط مقدار اختلاف‌های بین همبستگی‌های مشاهده شده و قابل انتظار را به‌عنوان یک اندازه‌گیری مطلق از برازش مدل ارزیابی می‌کند. هو و بنتلر (۱۹۹۹) نقطه برش ۰/۰۶ تا ۰/۱۱ را برای SRMR در روش حداکثر احتمال برآورد پیشنهاد کرده‌اند. اگر چه میزان کوچک‌تر از ۰/۱ برای SRMR نشانگر برازش قابل قبولی است اما میزان کمتر از ۰/۰۵ نشانگر برازش خیلی خوب مدل است (کلین، ۲۰۱۱، هو و بنتلر، ۱۹۹۹، لاکوبوسی، ۲۰۱۰). هو و بنتلر (۱۹۹۹) در روش معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس برای SRMR نقطه برش زیر ۰/۰۸ را لازم دانسته‌اند. هنسلر و همکاران (۲۰۱۴) ذکر کرده‌اند که SRMR برای هر دو الگویابی معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس و واریانس، آزمون دقیق مناسبی برای برازش است اما میزان پذیرش الگویابی معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس تا حدی پایین‌تر از الگویابی معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس است؛ بنابراین هایر و همکاران (۲۰۱۴) برای SRMR میزان کمتر از ۰/۱ را پیشنهاد کرده‌اند. با توجه به مقدار SRMR در این تحلیل، می‌توان گفت که مدل پیشنهادی دارای برازش قابل قبولی است (جدول ۳).

دیجکسترا و هنسلر (۲۰۱۵) d_ULS (مجذور فاصله اقلیدسی) و d_G (فاصله هندسی) را به‌عنوان دو روش متفاوت برای محاسبه اختلاف بین ماتریکس کوواریانس تجربی و ماتریکس کوواریانس ضمنی معرفی می‌کنند. اگر تفاوت بین ماتریکس کوواریانس تجربی و ماتریکس کوواریانس ضمنی خیلی کوچک باشد، این مقدار کوچک به خطای نمونه‌گیری نسبت داده می‌شود. چون مقدار t در شاخص‌های d-ULS و d-G بزرگ‌تر از ۱/۹۶ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین تفاوت بین ماتریکس کوواریانس تجربی و ماتریکس کوواریانس ضمنی ناشی از خطای نمونه‌گیری نیست و مدل برازش مناسبی دارد.

^۱-Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)

بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم‌بخشی...

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر باهدف بررسی نقش میانجی راهبردهای خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی تحصیلی در روابط بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی انجام شده است. برای بررسی هدف فوق از یک مدل پیشنهادی استفاده شد که کمال‌گرایی از طریق تأثیرگذاری بر خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد. مدل پیشنهادی با استفاده از نرم‌افزار smart-PLS معادلات ساختاری مبتنی بر روش حداقل مجزورات جزئی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج ارزیابی مدل پیشنهادی بر اساس شاخص‌های SRMR، d_LS و d_G حاکی از برازش خوب مدل پیشنهادی بود. همچنین شاخص‌های مربوط به پایایی و روایی هم در دامنه موردقبول بوده است. نتایج حاصل از همبستگی نشان داد که کمال‌گرایی با عملکرد تحصیلی دانشجویان همبستگی منفی داشت اما همبستگی معنی‌دار نبود. نتایج حاضر همسو با مطالعات بلاکستین و همکاران (۲۰۰۸)، فلت و همکاران (۲۰۰۹)، لینار و لستر (۲۰۰۶)، نانوپلیس و همکاران (۲۰۰۶)، ریس و اشیبی (۲۰۰۶) و سولور و ریس (۲۰۱۰) است. دانشجویان کمال‌گرا بدون توجه به توانایی‌های تحصیلی، از خود انتظارات بالا دارد که ممکن است پیامد آن افت در امور تحصیل باشد. فقدان همبستگی معنی‌دار بین کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی ممکن است حاکی از این موضوع باشد که کمال‌گرایی مستقیماً بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار نیست بلکه ممکن است از طریق متغیرهای واسطه‌ای دیگر عملکرد تحصیلی اثر بگذارد. به نظر می‌رسد که کمال‌گرایی از طریق شکل‌دهی باورهای غیرمنطقی درباره هدف‌گزینی و ارزیابی عملکرد بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (دانش، محمدی، سلیمی نیا و تن کمانی، ۱۳۹۱). احتمال دیگر این است که کمال‌گرایی از طریق متغیرهای واسطه‌ای انگیزشی نظیر ترس از شکست بر عملکرد تحصیلی اثرگذار باشد (غلامعلی لواسانی، حجازی و احمدیان نسب، ۱۳۹۳). همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر مثبت و معنی‌داری داشت. این یافته هماهنگ با مطالعات زیمرمن و بندورا (۱۹۹۴)، راندهاوم، بیمر و لاندبرگ (۱۹۹۳) و غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) می‌باشد، باورهای خودکارآمدی تأثیرات مثبتی روی انگیزش دانش‌آموزان و پیشرفت آنان دارد، خودکارآمدی بالا با انگیزش درونی بالا، توانایی حفظ انگیزش، رفتارهای معطوف به پیشرفت و رویارویی با مشکلات و حل بهتر مسائل همراه است. همچنین دانش‌آموزانی که احساس کارآمدی‌شان بالاتر است اهداف بالاتری را برای خود تعیین می‌کنند، در هنگام جست‌وجوی راحل‌ها انعطاف‌پذیری راهبردی بیشتری را نشان می‌دهند و به عملکردهای بالاتری دست می‌یابند (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸). کسانی که خودکارآمدی بالا دارند هدف‌های چالش‌برانگیزتر و بالاتری را برمی‌گزینند و به خود بیشتر باور دارند کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و یادسپاری‌شان بهتر است و سرانجام کارکردشان در انجام کار بهتر است ولی کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند به‌آسانی در برخورد با شکست‌ها و موانع دلسرد می‌شوند (بندورا، ۱۹۹۷). افراد با خودکارآمدی پایین از وظایف مشکل اجتناب می‌کنند، چون آنها را به‌عنوان یک تهدید نگاه می‌کنند. آنها آرزوهای کمی دارند و تعهد ضعیفی برای تعقیب اهداف انتخابی دارند (پروین و جان، ۱۹۹۹). در عوض آن‌هایی که خودکارآمدی بالا دارند به مسائل مشکل به‌عنوان چالشی برای یادگیری بیشتر نگاه می‌کنند تا تهدیدی که باید از آن اجتناب کنند. آنها علایقشان را در حیطه چیزهایی که می‌توانند انجام دهند گسترش می‌دهند و تعهد عجیبی نسبت به انجام آن پیدا می‌کنند. آنها وقتی که با انجام مسائل مشکل مواجه می‌شوند به‌چگونگی انجام موفقیت‌آمیز آن بیشتر تمرکز می‌کنند تا عوامل

شخصی مخرب. آنها شکست خود را به فقدان دانش یا مهارت، نقص راهکارها یا عدم کافی بودن تلاش و کوشش نسبت می‌دهند (پروین و جان، ۱۹۹۹). نتایج تحقیق حاضر نشان داد که یادگیری خودنظم‌بخشی بر عملکرد تحصیلی اثر مثبت و معنی‌داری داشت. این نتایج همسو با مطالعات صمدی (۱۳۸۶)، آبار و همکاران (۲۰۰۹)، مردعلی و کوشکی (۱۳۸۷)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۸)، پاشاشریفی و همکاران (۱۳۹۲)، آدامز و همکاران (۲۰۱۵)، ژو و همکاران (۲۰۱۰)، رادوان (۲۰۱۱)، بکر و همکاران (۲۰۱۴) و بوداوسکی و یون (۲۰۱۱) می‌باشد. چون یادگیری خودنظم‌بخشی مستلزم استفاده از راهبردهای فراشناختی برای برنامه‌ریزی، نظارت و اصلاح اعمال شناختی است (زیمرن و مارتینس-پونس، ۱۹۸۶). به کارگیری موفق این راهبردهای فراشناختی به بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کند و تعلق ورزی تحصیلی را کاهش می‌دهد (خامسان و شیرزادی، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، به نظر می‌رسد مدیریت و کنترل کردن تلاش‌های خود در انجام تکالیف آموزشی به‌عنوان یکی از راهبردهای شناختی مرتبط با یادگیری خودنظم‌بخشی، موجب موفقیت در عملکرد تحصیلی می‌شود. در واقع افرادی که از این راهبردها استفاده می‌کنند در انجام تکالیف چالش‌برانگیز پشتکار دارند یا تمرکز خود را برای انجام تکالیف حفظ می‌کنند تا عملکرد بهتری در امور تحصیلی داشته باشند (کورنو، ۱۹۸۶). همچنین راهبردهای شناختی خودنظم‌بخشی به دانشجویان برای فهمیدن، یادآوری و یادگیری بهتر کمک می‌کند (زیمرن و مارتینس پونس، ۱۹۸۶). راهبردهای شناختی مثل تمرین، بسط و سازمان‌دهی درگیری شناختی دانشجویان را در یادگیری افزایش می‌دهد که منجر به سطوح بالای پیشرفت می‌شود (وینستین و مایر، ۱۹۸۶). همچنین نتایج تحقیق حاضر نشان داد که کمال‌گرایی بر خودکارآمدی اثر منفی و معنی‌داری داشت. نتایج حاضر همسو با مطالعات ناکانو (۲۰۰۹)، یائو (۲۰۰۵)، استوبر و همکاران (۲۰۰۸)، لوسیرو و اشی (۲۰۰۰) و وان پیرون و هاگدون (۲۰۰۸) می‌باشد. به نظر می‌رسد که الگوهای شناختی خود ناتوان‌کننده و غیرمنطقی کمال‌گرایان منجر به اخذ معیارهای عملکرد خیلی بالا می‌شود، عدم دستیابی به این معیار عملکرد سطح بالا می‌تواند باعث احساس حقارت و ناتوانی در دستیابی به اهداف شود. این فقدان اعتماد به خود و احساس درماندگی به احساس خودکارآمدی پایین ختم می‌شود. همچنین استوبر و همکاران (۲۰۰۸) ذکر می‌کنند که افرادی که برای کمال تلاش می‌کنند تمایلات قوی برای نقد کردن خودشان دارند. چون کمال‌گرایی با سطح بالاتر آرزوها و خودکارآمدی تعمیم‌یافته مرتبط است و این افراد بیشتر احتمال دارد تکالیف سخت‌تر را انتخاب کنند، خطر بالاتری در مورد شکست دارند. با وجود این، شکست منجر به کاهش در خودکارآمدی می‌شود. اگر این الگو ادامه یابد منجر به ناسازگاری بین خود آرمانی و اطمینان به توانایی فرد می‌شود.

ما در این تحقیق دریافتیم که کمال‌گرایی بر یادگیری خودنظم‌بخشی اثر منفی و معنی‌داری داشت. کمال‌گرایی در اصل به‌عنوان تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست‌نیافتنی و تلاش برای تحقق آن‌ها است که با خود ارزشیابی انتقادی از عملکرد شخصی همراه است (دانکلی، زورف و بلکنشتاین، ۲۰۰۶). در واقع افراد کمال‌گرا چون اهداف دست‌نیافتنی برای خود انتخاب می‌کنند و تلاش آنها برای تحقق اهداف موفقیت‌آمیز نیست؛ بنابراین اقدام به خود سرزنشی می‌کنند که این می‌تواند انگیزش درونی آنها را کاهش دهد که این به نوبه خود می‌تواند باعث شود تا این افراد نتوانند از راهبردهای خودنظم‌بخشی مناسبی برای یادگیری استفاده کنند.

بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی خودنظم‌بخشی...

همچنین ممکن است که افراد کمال‌گرا طبق انتظارات تحمیل‌شده والدین، معلمان و دوستان خود اهدافی را انتخاب کنند که از خودانگیزگی کافی برای تعقیب اهداف برخوردار نباشند و یادگیری برای آنها جنبه تحمیلی داشته باشد. تبیین دیگری که در این مورد می‌توان ارائه داد، این است که شاید افراد دارای کمال‌گرایی ناسازگارانه به دلیل ضعف خودتنظیمی قادر نیستند تا راه خود را انتخاب نمایند و منتظر می‌نشینند تا دیگران برای آنها تصمیم بگیرند، بنابراین چون خودشان در آن انتخاب نقشی نداشته‌اند و برای به ثمر نشاندن آنها هم انگیزه‌ای ندارند. در نهایت تحقیق حاضر نشان داد که کمال‌گرایی از طریق خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی اثر دارد. این نتیجه همسو با نتایج مطالعه جلالوند، بیلاقی، کیانپور و علی پور (۲۰۱۵) است که نشان داد که کمال‌گرایی خودمدار از طریق انگیزش درونی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دانشجویان کمال‌گرا بدون توجه به توانایی‌های تحصیلی خود، معیارهای دست بالا برای خود در نظر می‌گیرند و شکست یا ضعف در دستیابی به معیارها منجر به خودانتقادی می‌شود، وقتی این زنجیره تکرار شود، فرد دچار احساسات درماندگی آموخته‌شده می‌شود و همین احساسات منفی، عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد. به طوری که نتیجه مطالعه وان بیرون و هاگدورن (۲۰۰۸) هم نشان داد که استانداردهای بالا به تنهایی به تنیدگی کمک نمی‌کند و ادراک فردی در مورد عدم توانایی برای دستیابی به استانداردهای بالا منجر به پاسخ‌های ناسالم می‌شود. حجازی و نقش (۱۳۹۵) نیز در تحقیقی نشان دادند که وجود باورهای ناامیدی و غیرمنطقی همراه با خودتنظیمی و احساس خودکارآمدی زمانی می‌تواند منجر به تعلل ورزی پایین شود. همچنین ممکن است که خود انتقادی‌ها احساسات مثبت فرد را نسبت به خود کاهش دهد و همین امر ممکن است که درگیری فرد را در یک تکلیف را کاهش دهد و در نتیجه منجر به استفاده نامناسب از راهبردهای برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل بر یادگیری می‌گردد، پیامد آن افت در امور تحصیلی خواهد بود.

تحقیق حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. اول اینکه اثر متغیرهای جمعیت شناختی مثل سن، جنس و رشته تحصیلی بر روابط بین متغیرها کنترل نشده بود. دوم اینکه جامعه مورد مطالعه دانشجویان دانشگاه بجنورد بوده است و باید در تعمیم نتایج به سایر دانشجویان محتاط بود. سومین محدودیت مربوط به ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها بود، همه ابزارها خودگزارش دهی بوده و احتمال سوگیری در پاسخ‌ها وجود دارد. چهارمین محدودیت این بود که با توجه به توان آزمون ۰/۹۰، گرچه حجم نمونه کم نیست اما افت آزمودنی‌ها اثر انتخاب تصادفی اولیه را از بین برده و تعمیم‌پذیری نتایج را با مشکل مواجه می‌سازد. محدودیت آخر این بود که فقط بعد منفی کمال‌گرایی در تحقیق حاضر مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به محدودیت‌های فوق پیشنهاد می‌شود تحقیق حاضر در سایر نمونه‌های دانشجویی و با کنترل اثر متغیرهای جمعیت شناختی صورت گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی انواع ابعاد کمال‌گرایی و نیز راهبردهای گوناگون خودنظم‌بخشی و نیز درخواست‌های والدین برای پیشرفت و نقش تجربه موفقیت را در کمال‌گرایی بررسی کنند. پیشنهاد کاربردی تحقیق حاضر بر این است که خانواده‌ها و معلمان با لحاظ نکردن معیارهای سخت‌گیرانه برای عملکرد کودکان و نیز ارائه توجه غیرمشروط، زمینه رشد کمال‌گرایی ناسازگار را در کودکان فراهم نکنند و نیز در مقاطع بالاتر تحصیلی از طریق آموزش مهارت‌های زندگی، روش‌هایی را برای تغییر بعضی مهارت‌ها و رفتارهای فردی مانند ارزیابی خویشتن، انتخاب هدف، تقویت خود و خودکارآمدی

آموزش دهند که این مهارت‌ها در سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد (فروتن بقا، نظامی، سلطانی نژاد، اسکندری و منظری توکلی، ۱۳۹۴).

References

- Abar, B., Carter, K.L & Winsler, A (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*, 32(2), 259-73.
- Adams, C.M., Forsyth, P.B., Dollarhide, E., Miskell, R & Ware, J (2015). Self-Regulatory Climate: A Social Resource for Student Regulation and Achievement. *Teachers College Record*, 117(2), 233-55.
- Atarodi, M., & Kareshki, H. (2013). Role of Components of Perfectionism and Goal Orientations in the prediction of Self-Regulation in Students. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 14 (52), 100-108. (in Persian)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 411–424.
- Blankstein, K. R., Dunkley, D. M., & Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated GPA. *Current Psychology*, 27, 29-61.
- Blankstein, K. R., & Winkworth, G. R. (2004). Dimensions of perfectionism and levels of attributions for grades: Relations with dysphoria and academic performance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 267-295.
- Bodovski, K., & Youn, M. (2011). The long-term effects of early acquired skills and behaviors on young children's achievement in literacy and mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 4–19.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106, 711–729.
- Burnam, A., Komaraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences* 36, 165–172.
- Burns, D. D. (1980) The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S.M. (2015) Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences* 82, 221–226.

- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S.M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences* 89, 202–210.
- Damian, L.E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Baban, A. (2016). On the Development of Perfectionism: The Longitudinal Role of Academic Achievement and Academic Efficacy. *Journal of Personality*, ARTICLE IN PRESS.
- Danesh, E., Mohammadi, Sh., Saliminia, A., & Tankamani, N. (2013). The relationship between Emotional Intelligence, Irrational beliefs and Academic Achievement. *Applied Psychological Research Quarterly*, 3(4), 45-58. (in Persian).
- Dijkstra, T. K., & Henseler, J. (2015). Consistent and Asymptotically Normal PLS Estimators for Linear Structural Equations. *Computational Statistics & Data Analysis*, 81(1), 10-23.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Dunkley, D.M., Zuroff, D.C., & Blankstein, K.R. (2006). Specific perfectionism components versus self-criticism in predicting maladjustment. *Personality and Individual Differences*, 40, 665-676.
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 4-18.
- ForoutanBagha, P., Nezami, M., Soltaninejad, A., Eskandari, H., & ManzariTavakoli, V. (2015). The effectiveness of life skills training on self-esteem and academic self-efficacy of the students. *Applied Psychological Research Quarterly*, 6(3), 61-72. (in Persian).
- GolamaliLavasan, M., Ejei, J., & Afshari, M. (2009). The Relationship between Academic Self Efficacy & Academic Engagement with Academic Achievement. *Journal of Psychology*, 13(3), 289-305. (in Persian)
- GolamaliLavasan, M., Hejazi, E., & Ahmadiannasab M. (2014). The Relationship between Cultural Context, Thinking Styles & Achievement Motivation with Academic Achievement. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(2), 101-116. (in Persian).
- Hair, J.F., Hult, G.T., Ringle, C.M., Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*, (pp: 14-178) SAGE publications Ltd.
- Hejazi, E., & Naghsh, Z. (2016). Efficacious Factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Applied Psychological Research Quarterly*, 7(3), 19-38. (in Persian).
- Henseler, J., Dijkstra, T. K., Sarstedt, M., Ringle, C.M., Diamantopoulos, A., Straub, D. W., Ketchen, D. J., Hair, J. F., Hult, G. T. M., & Calantone, R. J. (2014).

- Common beliefs and reality about partial least squares: comments on Rönkkö&Evermann (2013). *Organizational Research Methods*, 17(2), 182–209.
- Hu, L., Bentler, P.M., 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Model. A Multidiscip. J.* 6 (1), 1-55.
- Kline, R.B., 2011. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, third ed. Guilford Press, New York, NY.
- Jalalvand, M., SehniYailagh, M., Kianpoor, F.,&Allipour, S.(2015). The relationships between perfectionism and academic performance with mediating role of achievement goals and academic motivation in undergraduate students of ShahidChamran University *International Journal of Psychology and Behavioral Research*. Vol., 4(2), 209-228.
- Kadivar, P. (2001). *Studying the contribution of self-efficacy beliefs, self-regulation, and intelligence of students in order to provide a model for optimal learning*, Tehran: Institute of Education.(in Persian).
- Khamesan, A.,&Shirzadi, N.(2010).The Relationship between Academic Procrastination and Classroom Structure: The Role of Motivational Beliefs and Learning Strategies of Self-Regulation. *Applied Psychological Research Quarterly*, 1(1), 41-56. (in Persian).
- Lacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.
- Leenaars, L., & Lester, D. (2006). Perfectionism, depression, and academic performance. *Psychological Reports*, 99, 941-942.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22, 182–185.
- Mard Ali, L., &Koushki, Sh.(2008).the relationship between academic achievement and self-regulation. *AndishehvaRaftar (Applied Psychology)*, 2(7), 69-78.(in Persian).
- McIlroy, D. & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27, 226-237.
- Najarian, B., Attari, Y.,&Zargar, Y. (1999). Construction and validation of a scale to measure perfectionism. *Journal of Education and Psychology*, ShahidChamran University of Ahvaz, 5(3, 4), 43-58. (in Persian).
- Nakano, K.(2009). Perfectionism, self-efficacy, and depression preliminary analysis of the Japanese version of the almost perfect scale-revised.*Psychological Reports*, 104, 896-908.
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43, 613-622.
- Paeizi, M., Sahraray, M.,&Safaie, P.(2008).The Effectiveness of assertiveness training on Happiness and Academic Achievement of Secondary School Students in

- Tehran Secondary School of Experimental Sciences, *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 3(4), 25-43. (in Persian).
- Pasha, G., & Bozorgian, R. (2011). The relationship between metacognition, perfectionism, and self-efficacy, with perceived stress in the students of Azad Ahvaz University. *Journal of Social Psychology (New Findings in Psychology)*, 6(18), 91-102. (in Persian).
- PashSharifi, H., Sharifi, N., & Tangestani, Y. (2013). Prediction of Educational Improvement Based on Self-Efficacy, Self-Regulation, and Creativity of Students in Islamic Azad University, Roudehen Branch. *Journal of Educational Administration Research Quarterly*, 4(16), 157-178. (in Persian).
- Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Purrezaian, H., Golzari, M., & Borjali, A. (2015). General health and personality characteristics: the criteria to determine compatibility and incompatibility of the perfectionism's type. *Applied Psychological Research Quarterly*, 6(2), 15-37. (in Persian).
- Radovan, M. 2011. The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1):217-222.
- Randhawam B. S., Beamer, J. E. & Lundberg, I. (1993). Role of mathematics self-efficacy in structural model of mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85(10), 41-48.
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 72-85.
- Roohafza, H., Afshar, H., Sadeghi, M., Soleymani, B., Saadaty, A., Matinpour, M., & Asadollahi, G. (2010). The Relationship between Perfectionism and Academic Achievement, Depression and Anxiety. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences (IJPBS)*, Volume 4, Number 2, 31-36.
- Samadi, M. (2007). The effect of training methods and educational self-regulation on academic achievement. *Advances in Cognitive Science*, 9(1), 40-47. (in Persian).
- Sevlever, M., & Rice, K. G. (2010). Perfectionism, depression, anxiety and academic performance in premedical students. *Canadian Medical Education Journal*, 1, e96-e104.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. In S. M. Murphy (Ed.), *Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 294-306). New York: Oxford University Press.
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2182-2192.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.

- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.
- Stoeber, J., Hutchfield, J., & Wood, K. V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: Differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45, 323-327.
- Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 267-283.
- Terry-Short L, Owens R, Slade P, Dewey M. Positive and negative perfectionism. *PersIndividDif* 1995; 18: 663-8.
- VahidaniAsadi, M. (2012). Screening psychopathology of Student in Normal and Special Schools, Research Plan approved by the Research Council of the Education Office of North Khorasan Province. (in Persian).
- Van Yperen, N. W., & Hagedorn, M. (2008). Living up to high standards and psychological distress. *European Journal of Personality*, 22, 337-346.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 181-186.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Xu, M., Benson, S.N.K., Mudrey-Camino, R. & Steiner, R.P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13:237-269.
- Yao, M. (2009). An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-Efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values In Asian American University Students. Dissertation, Degree Doctor of Philosophy. The Ohio State University
- Yao, M. P. (2005). An investigation of academic self-efficacy, procrastination frequency, and reasons for procrastination among groups of adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and non-perfectionists. Unpublished master's thesis. The Ohio State University.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 846- 862.
- Zimmerman, B. J. & Martins-pons, M (1986). Development of structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies, *American education research journal*, 23(4), 614- 628.