

## رابطه کمال گرایی والدین با خودکارآمدی دانش آموزان

فاطمه آقابابایی بنی<sup>۱</sup>، مریم اسماعیلی<sup>۲</sup>، مهدی محی زاده<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup>کارشناسی فیزیک، دانشگاه شهر کرد، شهر کرد، ایران

<sup>۲</sup>کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور جهرم، جهرم، ایران

<sup>۳</sup>کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد واحد ایلام، ایلام، ایران

---

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کمال گرایی والدین با خودکارآمدی دانش آموزان انجام شد. در پژوهش حاضر، جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر ایلام در سال ۱۴۰۲ بود. ابتدا با روش نمونه گیری خوشه ای از بین مدارس ابتدایی ۵ مدرسه انتخاب و از هر مدرسه ۲ کلاس انتخاب شدند که از هر کلاس ۱۰ نفر به صورت تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. در مجموع تعداد افراد نمونه پژوهش ۱۰۰ نفر بود. ابزار گرد آوری اطلاعات عبارتند از مقیاس کمال گرایی اهواز، نجاریان، عطاری و زرگر (۱۳۸۰) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگز و مورگان (۱۹۹۹). برای تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش در بخش توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش کمی از مقیاس فاصله ای با پیش فرض توزیع نرمال و محاسبه ضریب همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۴ استفاده شد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه نشان داد که کمال گرایی والدین با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه دارد.

---

واژه‌های کلیدی: کمال گرایی والدین، خودکارآمدی، دانش آموزان

---

## بیان مسئله

خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سالهاست که در کانون توجه روان شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. درمیان ابعاد مختلف خودکارآمدی، بعد خودکارآمدی تحصیلی که با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودسازماندهی، پایداری در رویارویی با دشواریها، گزینش رشته و مانند اینها تأثیر خود را در جنبه های گوناگون زندگی افراد بر جای میگذارد، متغیری مهم به شمار میرود. افراد با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به افرادی که خودکارآمدی ضعیف دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان میدهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر است (سلیمی، یوسفی، سعیدزاده، ۱۳۹۴). به اعتقاد بندورا (۲۰۰۱) خودکارآمدی مفهومی است که به واسطه آن تجربیات، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام میشوند. تربیت افرادی خودکارآمد مستلزم آموزش و تربیت افراد جامعه است (کدیور، نعمت طاووسی، علیزاده، ۱۳۹۰).

طی سالها پژوهشهای متعددی که بر روی خودکارآمدی تحصیلی انجام شده نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک عامل تعیین کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شدن به دانشگاه محسوب میشود (لینت باتلر، ۲۰۱۱) شولتز و شولتز (۲۰۰۵) میگویند، خودکارآمدی پایین میتواند انگیزش را نابود کند، آرزوها را کمرنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل کرده نهایتاً تأثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد. اما کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند بر این باورند که میتوانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند. از آنجایی که چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل میکنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خود دارند. چنین افرادی مشکلات را چالش میبینند نه تهدید و فعالانه موقعیتهای جدید را جستجو میکنند. زیرا خودکارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش میدهد، سطح آرزو را بالا میبرد و توانایی مسئله گشایی و تفکر تخیلی را بهبود میبخشد.

مطالعات در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده و یادگیری دانش آموزان نشان میدهد که خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده بر انگیزه دانش آموز، میزان علاقه او به ادامه تحصیل، پیشرفتهای تحصیلی و نحوه آمادسازی خود برای مشاغل حرفه ای گوناگون تأثیر میگذارد (عبدال مطلب، ۲۰۰۳). خود کارآمدی<sup>۱</sup> یکی دیگر از متغیرهایی است که ممکن است با اشتیاق تحصیلی ارتباط داشته باشد. باورهای خود کارآمدی به معنای ادراک افراد از توانایی هایشان برای تأثیرگذاری موفقیت آمیز بر محیط است (بندورا، ۲۰۰۸). زمانی که افراد باور داشته باشند که توانایی انجام کاری را دارند و رفتارشان پیامدهای مورد نظر را ایجاد می کند، نسبت به زمانی که باور نداشته باشند که تلاش هایشان موفقیت آمیز است به احتمال خیلی قوی تری برای انجام اعمال برانگیخته می شود (لی و همکاران، ۲۰۱۱). باورهای خود کارآمدی با پیامدهای موفقیت مرتبط است (مارتیز و همکاران، ۲۰۱۰). یافته ها حاکی از این است که خود کارآمدی بالا با موفقیت تحصیلی ارتباط معنی داری دارد (وینوگ و همکاران، ۲۰۱۰) و پیامدهای تحصیلی را پیش بینی می کند (کیتسانتاس و زیمرمن، ۲۰۰۹). پاونن و هونگ (۲۰۱۰) نشان دادند که افراد با خود کارآمدی بالا در مقایسه با افراد با خود کارآمدی پایین عملکرد بهتری دارند زیرا در مواجهه با یک تکلیف، تفکرات متفاوتی دارند، سخت تر کار می کنند و پشتکار بیشتری نشان می دهند و اعتقاد دارند می توانند از طریق اعمالشان تغییری در محیط ایجاد می کنند. وقتی فردی خود کارآمدی بالایی داشته باشند می تواند با تکالیف چالش برانگیز به راحتی

<sup>۱</sup>.self-efficacy

مقابله کنند (کلاس و همکاران، ۲۰۰۹). مطالعات نیز نشان می دهند که عملکرد ضعیف افراد، به دلیل نداشتن توانایی لازم در آنها نیست بلکه به این دلیل است که به توانایی های خود اعتماد ندارند (شکولاکویو، ۲۰۱۳).

کمال گرایی از اوایل قرن بیستم مفهوم مورد علاقه ی روان شناسان بوده است. اولین کسانی که بر روی کمال گرایی کار کردند آن را این گونه تعریف کردند: گرایش افراطی فرد به بی عیب و نقص بودن، کوچکترین اشتباه خود را گناهی نا بخشودنی پنداشتن و مضطربانه انتظار پیامدهای شوم شکست را کشیدن. به زبان ساده تر افراد کمال گرا معیار های خیلی بالایی را برای موفقیت در نظر می گیرند و اگر به آن اهداف بلند پروازانه نرسند خود را شکست خورده می پندارند. آنها دنیا را با قانون همه یا هیچ می شناسند. هر نتیجه ی ممکن یا شکست کامل است یا موفقیت کامل. در ورزش این پدیده به وضوح در نظر ورزشکاران بعد از انجام مسابقه نمود پیدا می کند. آنهایی که مساوی گرفتن را یک شکست افتضاح می دانند و اصلاً به عوامل دیگر، دخیل در نتیجه کاری ندارند احتمالاً افرادی کمال گرا هستند. اگر قبل از مسابقه نیز به سراغ ورزشکاران، کمال گرا برویم می بینیم که بیش از هر چیز ترس از شکست ذهنشان را مشغول کرده است (امامی و همکاران، ۱۳۸۲). به طور کلی ترس از شکست، نگرانی از ارزیابی و نحوه تفکر دیگران در مورد خود، تدوین استانداردهای سطح بالا و عدم اطمینان به کسب موفقیت آمیز آنها و افکاری از این دست که افراد کمال گرا با آنها دست بر گریبانند. همگی از مورد زمینه ساز بروز و تجلی اضطراب به شمار می آیند. به عبارتی هر انسانی از مجموعه ای از توانایی ها برخوردار است و با آگاهی از میزان این استعدادها است که اهداف زندگی خود را تعیین می کند. فرض بر این است که افراد کمال گرا از طرحواره های شناختی برخوردار هستند که بدون توجه به توانایی های خود، اهدافی فراتر از توان و ظرفیت خویش بر می گزینند و چون از شکست در رسیدن به کمال مورد نظرشان هراسان هستند و به جز موفقیت کامل به چیزی راضی نمی شوند برخورداری از تفکرات کمال گرایانه از یک سو خود به تنهایی منجر به افت تحصیلی می گردد؛ زیرا دانش آموزان کمال گرا تنها با انجام تکالیف و کسب نتایج علمی و صدور صد خوب ارضا نمی شوند. آنان به این امر اکتفا نمی کنند که عملکردشان از همسالان خود بهتر است و کار یا تکلیف محوله را تا حد مطلوب و قابل قبول انجام داده اند؛ بلکه رضایت شان تنها هنگامی به طور کامل تأمین می گردند که کار یا تکلیف مورد نظر را به طور کامل و بدون هیچ گونه خطایی انجام دهند. از این جهت ممکن است به خاطر ترس از عدم نیل به مقصود خود به هیچ عنوان به سراغ مسئولیت خود نروند یا آنها را در نیمه کاره رها می کنند و به همین دلیل دچار افت تحصیلی می شوند و از سوی دیگر کمال گرایی ممکن است با به وجود آوردن افسردگی و اضطراب به صورت غیر مستقیم به افت تحصیلی منجر گردد. تأثیر افسردگی و اضطراب بر کاهش عملکرد از جمله عملکرد تحصیلی ثابت شده است. فروید کمال گرایی را علامت عمومی روان نژندی و وسواس می دانست که فرامن تنبیه گر، آن را در جهت رسیدن به اهداف آرمانی کمال و برتری به کار می بندد. گر چه باز شناسی این سازه شخصیتی به بوته فراموشی سپرده شده، اما در دو دهه پایانی قرن بیستم، اهمیت این مفهوم نقش آسیب زای آن بار دیگر مورد توجه قرار گرفت. تا این زمان مفهوم کمال گرایی یک مفهوم تک بعدی بود و توجهی به ویژگی های بین فردی آن نمی شد، اما در دهه پایانی قرن بیستم کمال گرایی از حالت تک بعدی خارج و به عنوان سازه چند بعدی مطرح گردید (بشارت، ۱۳۸۳).

کمال گرایی به عنوان یک ویژگی شخصیتی و تأثیر آن بر رفتار انسان سابقه ای طولانی دارد. به طور کلی کمال گرایی یعنی داشتن اهداف بلند پروازانه، جاه طلبانه، مبهم و غیرقابل وصول و همچنین داشتن تلاش افراطی برای رسیدن به این اهداف (ساز، جنیکا و رایس، ۲۰۱۷). ممکن است کمال گرایان فشار زیادی برای عالی بودن تحمل کنند، زیرا آن ها احساس می کنند علاوه بر معیارهای بالای خودشان باید مطابق با معیارهای دیگران هم رفتار کنند، پس کمال گرایان باید با سطوح بالاتر از

تنیدگی و فرسودگی مواجه شوند (شفیع آبادی و نیکنام، ۱۳۹۴). کمال گرایان فشار زیادی برای عالی بودن متحمل می‌شوند زیرا آن‌ها احساس می‌کنند که علاوه بر معیارهای بالای خودشان باید مطابق با معیارهای دیگران هم رفتار کنند؛ بنابراین به هیچ عنوان شگفت‌آور نیست که کمال گرایان باید با سطوح بالاتر تنیدگی<sup>۲</sup> و فرسودگی روبه‌رو باشند (حاجلو، قراملکی، رهبر طارم‌سری و حقیقت‌گو، ۱۳۹۰).

هورنای کمال‌گرایی را شیوه‌ای از زندگی می‌داند که فرد برای رهایی از اضطراب اساسی آن را به کار می‌بندد. گرچه مفهوم کمال‌گرایی به صورت گسترده توجه روانشناسان را به خود اختصاص داده است. اما هنوز به عنوان پدیده‌ای تقریباً ناشناخته و ناسازگار تعریف شده است. سازه کمال‌گرایی می‌تواند بهنجار یا نوروتیک باشد. کمال‌گرایی یک عامل تهدیدکننده در رشد بی‌اشتهایی روانی و پرخوری روانی به شمار می‌رود. همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد کمال‌گرایی می‌تواند موانعی را در درمان موفقیت‌آمیز افسردگی ایجاد کند و بخش مهم اختلال شخصیت وسواس-محسوب بی‌اختیاری گردد (مولتر و همکاران، ۲۰۰۶) والدین کمالگرا نه تنها به تحقیر موفقیت‌های خود می‌پردازند بلکه پذیرفتن و پاداش دادن به تلاش‌های کودکان را نیز دشوار می‌پندارند. آنها به جای تأیید رفتار کودکان شان پیوسته آنها را به انجام کارهای بهتر و امیدارند و به آنها هشدار می‌دهند. این کودکان هیچگاه احساس خرسندی نمی‌کنند زیرا رفتار آنها به اندازه کافی خوب نیست تا نظر والدین را جلب کند. بنابراین این کودکان مانند والدین شان موفقیت‌های خود را کوچک می‌شمارند و احساس می‌کنند هیچ‌گاه چشم داشت‌های والدین شان را برآورده نخواهند ساخت (هلندر، ۱۹۶۵). دگرگونی‌های سریع و پیچیده جوامع انسانی به مرور زمان بر شیوه‌های فرزند پروری انسانها اثری اساسی بر جای گذاشته است و ختانواده‌ها اکنون تالش می‌کنند فرزند خود را از همان اوان کودکی برای بردن گوی سبقت از همسالانشان شان آماده کنند. این شیوه تربیتی سبب شده است که فرزندان زمانی خود را با ارزش بدانند که مورد تأیید والدین خود قرار بگیرند و چون تأیید والدین و دیگران نقش اساسی در ساختار شخصیتی افراد دارد میکوشند تالش خود را دو چندان کنند تا به انتظارات آنان پاسخ مثبت دهند. گاهی اوقات همین حساسیت و توجه بیش از حد والدین و توقعات بیش از اندازه بعضی از آن‌ها می‌تواند بر بعضی از عوامل شخصیتی و روان‌شناختی شان اثر بگذارد (میرصدوقی، ۱۳۷۸).

#### روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: در پژوهش حاضر، جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر ایلام در سال ۱۴۰۲ بود. ابتدا با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین مدارس ابتدایی ۵ مدرسه انتخاب و از هر مدرسه ۲ کلاس انتخاب شد که از هر کلاس ۱۰ نفر به صورت تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شد. در مجموع تعداد افراد نمونه پژوهش ۱۰۰ نفر بود.

<sup>2</sup> . stress

## ابزار گردآوری اطلاعات

## پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

در این پژوهش برای سنجش خود کارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی استفاده شده جینگز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای (۴) کاملاً موافقم (۳) تا حدودی موافقم (۲) (تا حدودی مخالفم (۱) کاملاً مخالفم) است و سوال های ۴ و ۵ و ۱۵ و ۱۶ و ۱۹ و ۲۲ و ۲۰ و ۲۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شود دامنه نمره خودکارآمدی تحصیلی از ۴ تا ۱۲۰ می باشد، این پرسشنامه دارای ۳ خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. سوالات ۱ تا ۱۰ مولفه استعداد، سوالات ۱۱ تا ۲۰ مولفه کوشش و سوالات ۲۱ تا ۳۰ مولفه بافت را می سنجند. میزان آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۰ گزارش شده است. در ایران این مقیاس ترجمه و استفاده شد و پایایی آن با روش بازآزمایی با ضریب همبستگی پیرسون ۰/۸۸ و آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد (رفیعی، ۱۳۹۴). مقیاس کمال گرایی:

این مقیاس توسط تری شورت و همکاران در سال ۱۹۵۵ ساخته شده است. این مقیاس دارای دو خرده مقیاس مثبت و منفی است. این مقیاس ۴۰ سوال دارد بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از نمره ۱ (کاملاً مخالف) تا نمره ۵ (کاملاً موافق) تنظیم شده است. ۲۰ سوال از این آزمون کمال گرایی مثبت و ۲۰ سوال دیگر کمال گرایی منفی را میسنجد. نمرات هر آزمونی در این مقیاس ۲۰ تا ۲۰۰ است. هس و همکاران (۲۰۰۴) ضریب آلفای فرد مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۱ گزارش کرده اند.

شیوه نمره گذاری و تفسیر آزمون

۲۰ گویه (۲، ۳، ۹، ۶، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۵، ۳۷، ۴۰) کمال گرایی مثبت و بیست گویه دیگر (۱، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۶، ۲۷، ۳۱، ۳۳، ۳۶، ۳۸، ۳۹) کمال گرایی منفی را ارزیابی می نمایند. گویه ها در مقیاس ۵ درجه ای لیکرتی، کمال گرایی آزمودنی ها را از نمره یک تا پنج در دو زمینه مثبت و منفی می سنجند. حداقل نمره آزمودنی ها در هریک از مقیاس های آزمون ۴۰ و حداکثر آن ۲۰۰ خواهد بود.

کاملاً مخالفم	مخالفم	نمی دانم	موافقم	کاملاً موافقم
۱	۲	۳	۴	۵

اعتبار

بشارت (۱۳۸۶) جهت تعیین اعتبار این مقیاس، ضریب آلفا برای زیر مقیاس های کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ برای کل آزمودنی ها ۰/۹۱ و ۰/۸۸ برای دانشجویان دختر ۰/۸۹ و ۰/۸۶ و برای دانشجویان پسر بدست آمده است که نشانه همسانی درونی بالای این مقیاس می باشد. همچنین بشارت (۱۳۸۶) ضرایب همبستگی بین نمره های ۹۰ نفر از آزمودنی ها در دو نوبت با فاصله ۴ هفته برای کل آزمودنی ها ۰/۸۶ = I برای آزمودنی های دختر ۰/۸۴ = I برای آزمودنی های پسر ۰/۸۷ = I محاسبه شد که نشانه اعتبار رضایت بخش مقیاس می باشد. در پژوهش ساداتی (۱۳۸۷)، ضریب آلفا برای مقیاس های کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۵ به دست آمد، که ضرایب نشانه اعتبار رضایت بخش مقیاس می باشد. در این پژوهش آلفای به دست آمده برای مقیاس های کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۲ به دست آمده است.

## روایی

بشارت (۱۳۸۲) به منظور تعیین روایی مقیاس از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین زیر مقیاس های این آزمون با زیر مقیاس های پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ (۱۹۷۲) و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) و با روش تحلیل مولفه های اصلی آزمون استفاده کرد. ضرایب و نتایج به دست آمده، روایی مقیاس پرسشنامه کمال گرایی مثبت و منفی تری - شورت و همکاران (۱۹۹۵) را تایید می کنند. در پژوهش ساداتی (۱۳۸۷) با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل هر عامل مورد محاسبه قرار گرفت و ۶ سوال (۵، ۸، ۱۷، ۲۲، ۳۱، ۳۸)، به دلیل همبستگی پایین با عامل خودش حذف شد، اما سایر گویه ها همبستگی بالا و متناسبی با نمره کل هر عامل داشت که این مساله حاکی از روایی مطلوب آزمون مذکور است.

## روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

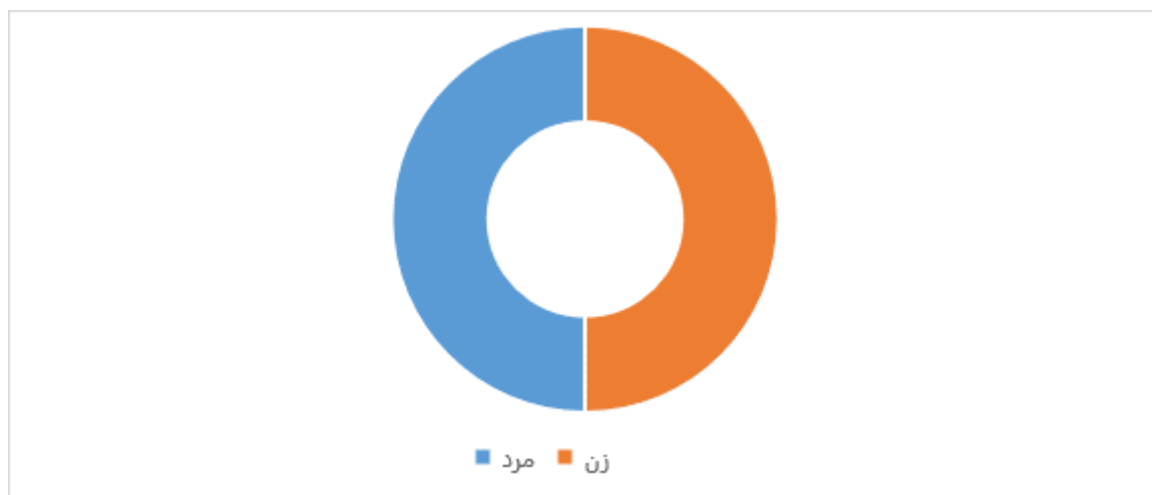
برای تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش در بخش توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش کمی از مقیاس فاصله ای با پیش فرض توزیع نرمال و محاسبه ضریب همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

## یافته ها

جدول ۱ توزیع آزمودنی ها به تفکیک جنسیت

جمع	درصد	فراوانی	متغیر
۱۰۰	۵۰	۵۰	دختر
	۵۰	۵۰	پسر

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود، تعداد آزمودنی ها در دو جنس برابر می باشد.



نمودار ۱ توزیع آزمودنی ها به تفکیک جنسیت

جدول ۲ شاخص های میانگین و انحراف استاندارد نمره سبک های فرزند پروری، کمال گرایی و اسناد بیرونی و درونی والدین و پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد.

جدول ۲ شاخص های میانگین و انحراف استاندارد کمال گرایی و خودکارآمدی

شاخص	میانگین	انحراف استاندارد
کمال گرایی	۳۰/۵۸	۵/۹۴۴
خودکارآمدی	۳۱/۸۵	۶/۲۷۰

متغیر

جدول ۳ ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای کمال گرایی و خودکارآمدی را نشان می دهد.

جدول ۳ ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای کمال گرایی و خودکارآمدی

متغیر

خودکارآمدی

کمال گرایی	۰/۱۴۵*
------------	--------

\*معناداری در سطح ۰/۰۵ \*\* معناداری در سطح ۰/۰۱

همانطور که جدول نشان می دهد کمال گرایی با خودکارآمدی  $r = ۰/۱۴۵$  ،  $p \leq ۰/۰۱$  رابطه وجود دارد.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه نشان داد که کمال گرایی والدین با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه دارد. بنابراین این فرضیه از پژوهش تایید می شود. در تبیین این یافته می توان گفت: کمال گرایان بیش از آنکه نیاز به پیشرفت داشته باشند از شکست می ترسند. افراد کمال گرا در اولویت بندی امور مشکل دارند و غالباً بر روی تکالیف، صرف نظر از اهمیت شان، به طور یکسان وقت صرف می کنند. بنابراین افراد کمال گرا از عملکرد خود ناراضی هستند و چنین باور دارند که نمی توانند به آن چه که می خواهند برسند. کمال گرایی معمولاً با خطاکاری همراه است، کسی که همیشه به کامل و بی نقص بودن کارها فکر می کند، هیچ چیز او را خشنود نمی سازد. افراد کمال گرا، زمانی که با نقایص در عملکرد مواجه می شوند، شکست را تجربه می کنند در نتیجه عزت نفس آن ها کاهش می یابد (هویت و ریک، ۱۹۸۹)، کمال گرایی یک پدیده ناتوان کننده و شایع است و کمال گرایان به حالات منفی مانند احساس گناه، احساس شکست و عزت نفس پایین حساس هستند. (پت، ۱۹۸۴). باورهای خودکارآمدی دارای تاثیرات انگیزشی چشمگیری می باشد به طوری که افراد دارای خودکارآمدی بالا در فعالیت هایی شرکت خواهند کرد که توسعه و قابلیت های آنها را تسریع می بخشد. ولی افراد دارای خودکارآمدی پایین از شرکت در فعالیت هایی جدیدی که ممکن است به آنها در یادگیری مهارت های جدید کمک نماید خودداری می نمایند، در حالی افراد دارای

خودکارآمدی بالا درگیری شناختی و اعتماد به نفس بیشتری را دارند. خودکارآمدی در تعیین فعالیت هایی که افراد دنبال می کنند و میزانی تلاشی که برای دنبال کردن فعالیت ها به کار می گیرد مهم است. از این رو خودکارآمدی به عنوان یکی از مهمترین متغیر انگیزشی در حوزه های مختلف دانش مطرح می گردد که یکی از این حیطه ها، حوزه تعلیم و تربیت می باشد که در آن خودکارآمدی تحت عنوان خودکارآمدی آموزشی یا تحصیلی مطرح می گردد (فالكنستروم، ۲۰۱۰).

## منابع

۱. امامی، فخرالسادات و همکاران (۱۳۸۲). رابطه کمال گرایی و سرسختی روانشناختی با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۲. بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال گرایی چند بعدی تهران. پژوهش های روانشناختی، ۱۰: ۴۹-۶۷.
۳. بشارت، محمدعلی (۱۳۸۳). بررسی رابطه کمال گرایی والدین و اضطراب امتحان دانش آموزان. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۴، ۱۹-۱.
۴. خداپناهی، محمد کریم. (۱۳۷۹). انگیزش و هیجان. تهران: نشر سمت.
۵. ساداتی، سمیه (۱۳۸۷)، رابطه جهت گیری هدفی و کمال گرایی با خلاقیت در دانش آموزان دبیرستانی شاغل به تحصیل در مدارس/استعدادهای درخشان، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
۶. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر آگاه.
۷. فوادیان، سعیده (۱۳۹۵). تعیین نقش پیش بینی کنندگی خود تعیین گری فرزندان براساس سبکهای فرزند پروری و ابعاد کمال گرایی والدین. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد شاهرود.
۸. کیانی، رقیه و آقاپور، مهدی (۱۳۸۹). بررسی رابطه عوامل شخصیتی، سبکهای اسنادی و سبک های مقابله ای با سلامت روانی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. مطالعات خانواده، ۳(۱۰)، ۱۳۱-۱۴۴.
۹. نجی، لیلا. (۱۳۸۳). بررسی رابطه میزان و ابعاد کمال گرایی با عملکرد تحصیلی، افسردگی و اضطراب دانش آموزان دبیرستان های شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۸۴.
۱۰. لوک بلار، ژوزه دزیل ولوک لامارش. (۱۳۸۰). روانشناسی اجتماعی (ترجمه حمزه گنجی). تهران: نشر ساوالان (تاریخ انتشار به زمان اصلی ۱۹۹۹).
11. Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism *Psychology*, 15, 27-33.
12. Hewitt, P. L., & Rick, L. (1989). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
13. Hewitt, P., L. (۲۰۰۹). Perfectionism [Fact Sheet]: Canadian Psychological Association, Ottawa, Canada. Hewitt, P., L.؛ Flett, Gordon L؛ Turnbull-Donovan, Wendy و Mikail, Samuel F. (2002). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and



- psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology* ۳، (۳): ۴۶۴
14. Hollander, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94–103
  15. Kann, T. & Hanna, F. (2008). Disruptive behavior disorders in children and adolescents, how do girls differ from boys?. *Journal of counseling and development*, 78 (3), 267-274.
  16. Molnar, S. Daniel; Reker, L. Dana; Culp, A. Neil; Sadava, W. Stan; Decourvill, H. Nancy. A meditated model of perfectionism, affect and physical health, research in article, 10, 21-39, 2006.
  17. prescribed perfectionism: Unique and interactive relationships with maladaptive appraisal of interpersonal situations. *Journal of Personality and Individual Differences*, 45: 55-61.
  18. Stevenson, B.T. & Akister, H.D. (2008). The master model of family functioning observer and parental rating in a nonclinical sample. *Family process*, 34, 334-410.
  - Winslow, K., Shaw, M., Bruns, S. & Kiebler, M.G. (2005). Parenting as a mediator of child behavior problems and maternal stress, support and adjustment. Paper presented at the biennial meeting of the society for resource in child development. Indianapolis.
  19. Stewart, M. A. & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
  20. Suh, H., Gnika, p. b., & Rice, K. G. (2017). "Perfectionism and well-being: A positive psychology framework." *Personality and Individual Differences*, 111, 25-30.
  21. Terry-short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D., & Dewey, M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
  22. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer Verlag; 1986
  23. Shkullaku, R. (2013). The Relationship between Self Efficacy and Academic Performance in the context of gender among Albanian Students. *Journal of European Academic Research*, 4, 467–478.
  24. Paunonen, S. V., & Hong, R. Y. (2010). Self-efficacy and the prediction of domain-specific cognitive abilities. *Journal of Personality*, 78(1), 339-360.
  25. Piet, J., Würtzen, H., Zachariae, R. (2012). The Effect of Mindfulness-Based Therapy on Symptoms of Anxiety and Depression in Adult Cancer Patients and Survivors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. doi: 10.1037/a0028329.
  26. Li, Y., Guo, F., Yao, M., Wang, C., & Yan, W. (2016). The role of subjective task value in service-learning engagement among Chinese college students. *Frontiers in psychology*, 7, 954.

27. Martinez, E., Tatum, K. L., Glass, M., Bernath, A., Ferris, D., Reynolds, P., & Schnoll, R. A. (2010). Correlates of smoking cessation self-efficacy in a community sample of smokers. *Journal of Addictive Behaviors*, 35(2), 175-178.
28. Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4(2), 97-110.
29. Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
30. Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *Advances in Self Research: Self-processes, learning, and enabling human potential* (Vol. 3), (pp. 15-49). Charlotte, NC: Information Age Publishing.