



Examining the Relationship Between Mothers' Adaptive and Maladaptive Perfectionism and Academic Self-Concept Based on the Mediating Role of Belief and Motivational Orientation of High School Students

Fatemeh Keshtkar Venashi ¹, Mahnaz Moghanloo ²

1. Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran (E-mail: fkeshkar7091@gmail.com)

2. Corresponding Author, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran (E-mail: m.moghanloo@pnu.ac.ir)

Article Info

Article type:

Research Article

Article History:

Received: 20 May 2025

Revised: 23 August 2025

Accepted: 23 September 2025

Published: 20 March 2026

Keywords:

academic self-concept,
motivational beliefs,
motivational orientation,
perfectionism

ABSTRACT

Objective: The purpose of research is to investigate the relationship between mothers' adaptive and maladaptive perfectionism and academic self-concept based on the mediating role of high school students' belief and motivational orientation.

Method: The research method is descriptive correlational design with structural equation modeling. The statistical population is all female high school students in Nazarabad. From them, 267 students from two high schools, Al-Zahra and Shahid Kharman biz, were selected as statistical samples using multi-stage cluster sampling. To measure the variables, adaptive and maladaptive perfectionism (Hill, 2004), Chen and Thompson's academic self-concept (2004), Pentrich and De Groot's motivational beliefs scale (1990), and Amos motivational orientation (1984) were used. Structural equation modeling and regression analysis were used to analyze the data. The findings were analyzed using SPSS 20 and SmartPLS3 software.

Results: The results indicate a direct (0.218) and indirect effect of motivational beliefs (0.160) and motivational orientation (0.025) on the relationship between perfectionism and academic self-concept. regression analysis, indicated maladaptive perfectionism explained 43% of the variance in motivational beliefs, 61% of the variance in motivational orientation, and 80% of the variance in academic self-concept. Among the academic self-concept, 81% was explained by motivational belief including anxiety (-0.235), self-efficacy (0.422), intrinsic value (1.207), and 40% of the variance was explained by motivational orientation including commitment (0.986), consideration (1.733), and skill (1.577).

Conclusions: Motivational beliefs and orientations can mediate the effects of maladaptive perfectionism on academic self-concept. Motivational beliefs have a stronger effect than motivational orientations in this regard.

Cite this article: Keshtkar Venashi, F., & Moghanloo, M. (2026). Examining the Relationship Between Mothers' Adaptive and Maladaptive Perfectionism and Academic Self-Concept Based on the Mediating Role of Belief and Motivational Orientation of High School Students. *Journal of Learner Based Curriculum and Instruction*, 4(4), 78-96. DOI: 10.22034/cipj.2025.67352.1271



Extended Abstract

Introduction

One of the important issues in the field of school learning that has attracted a lot of research is academic self-concept. Academic self-concept can be described as an individual's mental representation of their academic abilities in various subjects. Parental perfectionism leads to the creation of academic self-concept in students in the form of internal and external comparisons. Self-centered and maladaptive perfectionism leads to damaged academic self-concept and increased sensitivity to mistakes in students. Perfectionism is divided into two dimensions: adaptive perfectionism and maladaptive perfectionism. The adaptive perfectionism dimension includes purposefulness, discipline, organization and striving for excellence, and the maladaptive perfectionism dimension includes interpersonal sensitivity, perception of pressure from parents, high standards for others. Perfectionism in mothers can also affect students' motivation. Research on perfectionism and students' motivational beliefs shows that motivational beliefs have a significant relationship with perfectionism.

Motivation at its core includes various factors such as personal goals, emotions, and causal beliefs, and acts as a driving force that energizes, regulates, and guides students' behavior in learning situations. Regarding the relationship between students' motivational orientation and academic self-concept, the results show that intrinsic motivation mediates the relationship between academic self-concept and achievement. Students' motivational beliefs are also affected by mothers' perfectionism. On the other hand, students' motivational beliefs also affect their academic self-concept. Therefore, given the domestically and internationally review of the research literature in the field of academic self-concept, considering the importance of the role of mothers' adaptive and maladaptive perfectionism in academic self-concept, and based on the mediating role of beliefs and motivational orientation of high school students, the main issue of the present study is whether mothers' adaptive and maladaptive perfectionism are related to academic self-concept, based on the mediating role of beliefs and motivational orientation of high school students.

Methods

The research method of this study is descriptive and uses correlational designs and structural equation modeling. The statistical population included all female high school students in Nazarabad (6000 people). The present sample size included 267 high school students who were selected from two high schools, Al-Zahra (S) and Shahid Khorman Bayz, using multistage cluster sampling. In this study, four questionnaires were used to measure variables: adaptive and maladaptive perfectionism (Hill, 2004), academic self-concept (Chen and Thompson, 2004), motivational beliefs (Pintrich and De Groot, 1990), and motivational orientation (Amos et al., 1984). The researcher first visited the schools in person to make the necessary arrangements and spoke with the school principal. After obtaining permission, the time required to distribute the questionnaires was announced by the principal and the relevant teacher. Then, at the appropriate time, the researcher returned to the school and distributed the questionnaires among the students. While filling out the questionnaires, the teachers were asked to give the students the necessary time to answer the questions. Finally, the distributed questionnaires were collected. SPSS 20 and SmartPLS3 software were used to analyze the data. SmartPLS is a useful software for partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)

Results

To examine the effect of the mediating variables of motivational orientation and motivational beliefs, the Sobel test was used. Considering that the value of the Sobel statistic for the two mediating variables of motivational beliefs and motivational orientation, which are equal to 1.985 and 2.757, respectively, is greater than 1.96, there was a relationship between mothers' perfectionism through motivational beliefs and motivational orientation and students' educational self-concept. The coefficients indicate the direct and indirect effect (through motivational beliefs and motivational orientation) of mothers' perfectionism on students' educational self-concept. Therefore, mothers' perfectionism has a significant effect through

motivational beliefs and motivational orientation on students' educational self-concept. So that the direct effect (0.218) has more power than the indirect effect (0.025).

Regarding the relationship between mothers' perfectionism and motivational beliefs, there were maladaptive perfectionism variables including focusing on mistakes (-3.299) and rumination (-2.879) and a positive relationship between the adaptive perfectionism variable including high standards for others (4.886), order and organization (2.975) and striving for excellence (3.980) and motivational beliefs. The coefficient of determination is 0.43. Regarding the relationship between mothers' perfectionism and students' motivational orientation, there was a negative relationship between maladaptive perfectionism including focusing on mistakes (-9.011), need for approval (-8.003), perception of pressure (-8.524) and rumination (-7.395) and a positive relationship between adaptive perfectionism including high standards for others (11.740) and striving for excellence (8.249) with motivational beliefs. Therefore, the second hypothesis of the study is confirmed. The coefficient of determination was 0.61. Regarding the relationship between mothers' perfectionism and academic self-concept, a negative relationship was observed between maladaptive perfectionism including need for approval (-0.440), pressure perception (-0.287), and rumination (-0.286), and a positive relationship was observed between adaptive perfectionism including high standards for others (0.272), order and organization (0.367), and striving for excellence (0.214) with academic self-concept; the coefficient of determination was 0.80. Regarding the relationship between students' motivational beliefs and academic self-concept, with an increase in motivational beliefs of self-efficacy (0.422) and intrinsic value (1.207), the scores of the academic self-concept variable increased; the coefficient of determination for the predictor variables was 0.81. Regarding the relationship between motivational orientation and academic self-concept, a positive relationship was observed between motivational orientation including commitment (0.986), consideration (1.733), and skill (1.577) with academic self-concept, and the coefficient of determination was 0.40.

Conclusions

Motivational beliefs and orientations mediate the relationship between mothers' adaptive and maladaptive perfectionism and students' academic self-concept. Parents teach their children that perfection and success are very important to gain their satisfaction and love, while failure is unacceptable. Perhaps the role of the mother can be considered more effective. Negative and positive self-concepts are the result of our thinking that both can influence behavior. In a positive self-concept, an individual can feel capable and competent and can even receive positive performance from others. Only maladaptive perfectionism of the mother has negative effects on the child's motivation, and adaptive perfectionism even has a positive relationship with the child's motivational orientations. Maladaptive perfectionism (need for approval, perception of pressure, and rumination) reduces a student's academic self-concept, and adaptive perfectionism (high standards for others, order and organization, and striving for excellence) increases a student's academic self-concept. If maladaptive perfectionism is high in parents, students experience more negative emotions. If a mother has constructive behaviors and does not constantly criticize her child, the child's mental image of herself is strengthened in a positive way. A mother who strives for her child's progress and helps create organization and order in her child encourages her child by increasing the likelihood of successful experiences, leading to improved self-efficacy and academic self-concept in her child. The opposite is also true. Regarding the relationship between motivational belief and motivational orientation with academic self-concept, in the student's learning process, motivation acts as a psychological support tool that causes the student to try to complete the tasks.



بررسی رابطه کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران مادران با خودپنداره تحصیلی بر اساس نقش میانجی باور و جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان متوسطه

فاطمه کشت‌کار وناشی^۱، مهناز مغانلو^۲ 

۱. گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (رایانامه: fkeshkar7091@gmail.com)
۲. نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (رایانامه: m.moghanloo@pnu.ac.ir)

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف: هدف پژوهش، بررسی رابطه کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران مادران با خودپنداره تحصیلی بر اساس نقش میانجی باور و جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان متوسطه است.</p> <p>روش پژوهش: روش پژوهش توصیفی از نوع طرح‌های همبستگی با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر نظرآباد است. از جامعه آماری با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۲۶۷ دانش‌آموز از دو مدرسه الزهرا و شهید خرمن بیز به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت سنجش متغیرها از ۴ پرسشنامه کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران (هیل، ۲۰۰۴)، خودپنداره تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴)، باورهای انگیزشی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، جهت‌گیری انگیزشی آموس و همکاران (۱۹۸۴) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها با نرم‌افزار SPSS 20 و SmartPLS3 تجزیه و تحلیل شد.</p> <p>یافته‌ها: ضرایب به‌دست‌آمده حاکی از تأثیر مستقیم (۰/۲۱۸) و غیرمستقیم باورهای انگیزشی (۰/۱۶۰) و جهت‌گیری انگیزشی (۰/۰۲۵) در رابطه کمال‌گرایی مادران با خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای کمال‌گرایی ناسازگاران ۴۳ درصد از واریانس باورهای انگیزشی، ۶۱ درصد از واریانس جهت‌گیری انگیزشی و ۸۰ درصد از واریانس خودپنداره تحصیلی را تبیین کرد. از بین متغیرهای خودپنداره تحصیلی ۸۱ درصد توسط متغیرهای باور انگیزشی شامل اضطراب (۰/۲۳۵-)، خودکارآمدی (۰/۴۲۲)، ارزش درونی (۱/۲۰۷) و ۴۰ درصد از واریانس توسط متغیرهای جهت‌گیری انگیزشی شامل تعهد (۰/۹۸۶)، ملاحظه (۱/۷۳۳) و مهارت (۱/۵۷۷) تبیین شد.</p> <p>نتیجه‌گیری: باور و جهت‌گیری انگیزشی می‌تواند اثرات کمال‌گرایی ناسازگاران بر خودپنداره تحصیلی را میانجی‌گری کند. باورهای انگیزشی اثر قوی‌تری در مقایسه با جهت‌گیری انگیزشی، در این رابطه دارد.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>سابقه مقاله: تاریخ دریافت: ۳۰ اردیبهشت ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۱ شهریور ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۱ مهر ۱۴۰۴ تاریخ انتشار: ۲۹ اسفند ۱۴۰۴</p> <p>کلیدواژه‌ها: باورهای انگیزشی، جهت‌گیری انگیزشی، خودپنداره تحصیلی، کمال‌گرایی</p>

استناد: کشت‌کار وناشی، فاطمه؛ و مغانلو، مهناز (۱۴۰۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران مادران با خودپنداره تحصیلی بر اساس نقش میانجی باور و جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان متوسطه. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*، ۴(۴)، ۷۸-۹۶. DOI: 10.22034/cipj.2025.67352.1271



یکی از مسائل مهم حوزه یادگیری آموزشگاهی که پژوهش‌های فراوانی را به خود معطوف داشته، خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی را می‌توان به‌عنوان بازنمایی ذهنی یک فرد از توانایی‌های تحصیلی خود در موضوعات مختلف توصیف کرد (هورش و همکاران^۱، ۲۰۲۵). خودپنداره تحصیلی به ادراک یا تصویر دانش‌آموز از شایستگی‌های خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی اشاره می‌کند که بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و هم‌زمان از آن متأثر می‌شود (پور نقاش تهرانی و همکاران، ۱۳۹۶). به‌عبارت‌دیگر، خودپنداره تحصیلی توصیف می‌کند که دانش‌آموزان چگونه شایستگی خود را در یک رشته علمی خاص درک و ارزیابی می‌کنند. خودپنداره تحصیلی تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله تجربیات، بازخورد معلمان و مقایسه‌های اجتماعی قرار می‌گیرد. این مقایسه‌ها در شکل‌دهی باورهای دانش‌آموزان درباره شایستگی تحصیلی‌شان بسیار مهم است؛ زیرا آن‌ها به‌طور مداوم عملکرد خود را نسبت به همکلاسی‌ها یا همسالان خود در زمینه یادگیری ارزیابی می‌کنند (راس و همکاران^۲، ۲۰۲۵). ژائو و همکاران^۳ (۲۰۱۸) دریافتند که دانش‌آموزانی که نسبت به خودپنداره تحصیلی خود آگاه‌تر هستند، انرژی بیشتری برای یادگیری خود صرف می‌کنند. دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودپنداره دارند، در مقایسه با افرادی که خودپنداره تحصیلی پایین‌تری دارند، دارای اشتیاق بیشتر به مدرسه و پیشرفت تحصیلی بهتری هستند (هانسن و هندرسون^۴، ۲۰۱۹؛ کارلن و همکاران^۵، ۲۰۲۱). کمال‌گرایی والدین منجر به ایجاد خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان به‌صورت مقایسه‌های درونی و بیرونی می‌شود (مارش و یونگ^۶، ۱۹۹۷). کمال‌گرایی خودمحور و ناسازگارانه منجر به آسیب خودپنداره تحصیلی شده و منجر به افزایش حساسیت‌ها بر روی اشتباهات در دانش‌آموزان می‌شود (آلوان^۷، ۲۰۱۵).

کمال‌گرایی به‌عنوان عاملی کلی در پیدایش بسیاری از اشکال آسیب روانی دخالت دارد. والدین کمال‌گرا موجب می‌شوند فرزندان زمانی خود را باارزش بدانند که مورد تأیید والدین باشند و چون تأیید والدین و دیگران نقش اساسی در ساختار شخصیتی آنها دارد، می‌کوشند تلاش دوچندان نمایند. والدین کمال‌گرا نه‌تنها به تحقیر موفقیت‌های فرزند خود می‌پردازند؛ بلکه پذیرفتن و پاداش به تلاش فرزند را دشوار می‌پندارند و پیوسته به فرزندشان هشدار می‌دهند. کودک هیچ‌گاه خرسند نیست؛ زیرا رفتارشان از نظر والدین هیچ‌وقت به‌اندازه کافی خوب نیست (صفوی، ۱۳۹۵). از دیدگاه هیل^۸ (۲۰۰۴)، کمال‌گرایی به دو بُعد کمال‌گرایی سازگارانه و کمال‌گرایی ناسازگارانه تفکیک می‌شود. بُعد کمال‌گرایی سازگارانه شامل هدفمندی، نظم و سازمان‌دهی تلاش برای عالی بودن و بُعد کمال‌گرایی ناسازگارانه شامل حساسیت بین فردی ادراک فشار از سوی والدین استانداردهای بالا برای دیگران است. بُعد سازگارانه یا مثبت کمال‌گرایی به آن دسته از شناخت‌ها و رفتارهایی اطلاق می‌شود که هدفشان کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های سطح بالا به‌منظور دستیابی به پیامدهای مثبت است. بُعد ناسازگارانه یا منفی کمال‌گرایی دربردارنده شناخت‌ها و رفتارهایی است که هدفشان کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های سطح بالا به‌منظور اجتناب یا فرار از پیامدهای منفی است (بشارت و همکاران، ۱۳۸۶). تفاوت اصلی بین کمال‌گرایی سازگارانه (مثبت) و ناسازگارانه (منفی) این است که دیدگاه کمال‌گرایان منفی نسبت به خود، بسیار وابسته به این است که به نظر خودش تا چه حد به معیارهای دشوارش دست‌یافته است. درواقع، افراد پیگیری معیارهایشان را بدون توجه به پیامدهای منفی آن ادامه می‌دهند که این امر آنها را درخطر ابتلا به دامنه‌ای از مشکلات روان‌شناختی قرار می‌دهد. کمال‌گرایی یک ساختار تشخیصی است که به‌وسیله تلاش برای رسیدن به یک‌روند بدون نقص و اشتباه و ایجاد استانداردهای بالا شکل می‌گیرد. در صورتی که کمال‌گرایی ناسازگارانه در والدین بالا باشد، دانش‌آموزان احساسات منفی بیشتری پیدا می‌کنند. این موضوع ممکن است در مورد کمال‌گرایی سازگارانه وجود نداشته باشد. کمال‌گرایی سازگارانه به درگیری و تعارض

1. Horsch et al.
2. Russ et al.
3. Zhao et al.
4. Hansen & Henderson
5. Karlen et al.
6. Marsh & Yeung
7. Alvan
8. Hill

کم در فضای خانه و افزایش خودکارآمدی و کمال‌گرایی ناسازگارانه با افزایش تعارض و کاهش خودکارآمدی منجر می‌شود (دولینگ و برنز، ۲۰۱۷).

کمال‌گرایی در مادران می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار دهد. تحقیقات در مورد کمال‌گرایی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی با کمال‌گرایی دارای رابطه معنی‌دار است. این نتیجه در تحقیقات سگار و استوبر^۲ (۲۰۰۹)، استوبر و بکر^۳ (۲۰۰۸) و استوبر و رامبو^۴ (۲۰۰۷) به‌دست‌آمده است. تحقیقات گسترده، از جمله کارهای تجربی بر روی انگیزه درونی و بیرونی و تأثیر استانداردهای تجویز شده اجتماعی، نشان داده است که افزایش سطح انگیزه بیرونی با کاهش سطح انگیزه درونی مرتبط است. تحقیقات دسی و رایان^۵ (۱۹۸۵) و رایان (۱۹۸۲) اثر مخرب بازخورد کنترلی را نشان داد که درک برآورده شدن معیارهای تحمیل شده از بیرون را تقویت می‌کند و منجر به کاهش انگیزه درونی و افزایش منفی‌گرایی می‌شود. تعدادی از محققین مانند بلیس و همکاران^۶ (۱۹۹۰)، رایان و کونل^۷ (۱۹۸۹) و والراند و همکاران^۸ (۱۹۹۷) بیان می‌کنند که رابطه بین سبک خاص کمال‌گرایی و نوع جهت‌گیری انگیزشی نشان می‌دهد که کمال‌گرایی خودمحور با اشکال انگیزشی خود تعیین‌کننده همراه است، درحالی‌که کمال‌گرایی تجویز شده از نظر اجتماعی با اشکال غیر خود تعیین‌کننده انگیزه همراه است. ماهاسنه و همکاران^۹ (۲۰۱۹) نشان دادند که سطح کمال‌گرایی چندبعدی و جهت‌گیری انگیزشی در بین دانشجویان دارای رابطه منفی است؛ بنابراین کمال‌گرایی والدین با جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان دارای ارتباط است.

انگیزه دانش‌آموزان هم یک ساختار نظری و هم یک پدیده تجربی است که هنگام تلاش برای درک روابط پیچیده بین دانش‌آموزان و جوامع یادگیری آنها مفید است (لایتینن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۵). انگیزه در هسته خود شامل عوامل مختلفی مانند اهداف شخصی، احساسات و باورهای عاملی است و به‌عنوان نیروی محرکه‌ای عمل می‌کند که به رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری انرژی می‌دهد، تنظیم و هدایت می‌کند (واوراس و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۹). بر اساس تحقیقات قبلی، انگیزه با تعدادی از عوامل مانند برنامه‌ریزی، رویکرد، تسلط و پشتکار دانش‌آموزان در رابطه با موقعیت‌های یادگیری (جنو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۸؛ نگ و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۶) و رضایت و رفاه عمومی آنها در رابطه با تحصیلاتشان (سالملا، آرو و ریڈ^{۱۴}، ۲۰۱۷) مرتبط است. جهت‌گیری انگیزشی، یک ویژگی فردی و اجتماعی است که در هیجانات و تفکرات فردی خود را نشان می‌دهد و بیانگر آمادگی فرد، برای پذیرش رفتار مسئولانه است و در رویکردها و نظریه‌های مختلف معانی متنوعی دارد (بین^{۱۵}، ۲۰۱۸). سالونن و همکاران^{۱۶} (۱۹۹۸) یک مدل جهت‌گیری انگیزشی سه‌گانه را معرفی کردند و سه هدف یا جهت‌گیری انطباقی اساسی را که افراد در مواجهه با الزامات تکالیف یادگیری اتخاذ می‌کنند، رویکرد وظیفه^{۱۷}، اجتناب از کار^{۱۸} و تعلق اجتماعی^{۱۹}، رویکرد وظیفه حالت بهینه برای یادگیری است که نشان‌دهنده انگیزه درونی دانش‌آموز برای نزدیک شدن، کشف و تسلط بر وظایف یادگیری است. برعکس، اجتناب از کار به معنای انگیزه نامطلوب است که به‌طور بالقوه شامل احساسات چالش‌برانگیز یا رفتار بی‌ربط با تکلیف است. علاوه بر این، انگیزه دانش‌آموزان به‌طور قابل‌توجهی تحت تأثیر تعلق اجتماعی است که می‌تواند پیش‌نیازهای یادگیری را ایجاد کند

1. Deuling & Burns
2. Sagar & Stoeber
3. Stoeber & Becker
4. Stoeber & Rambow
5. Deci & Ryan
6. Blais et al.
7. Ryan & Connell
8. Vallerand et al.
9. Mahasneha et al.
10. Laitinen et al.
11. Vauras et al.
12. Jenou et al.
13. Ng et al.
14. Salmela-Aro & Read
15. Yin
16. Salonen et al
17. task approach
18. task avoidance
19. social belonging

(لایتینن و همکاران، ۲۰۲۵). جهت گیری انگیزشی در کنار انتخاب های فردی و باور به تحول و دگرگونی فردی، سبب کنترل فرد بر زندگی شخصی می شود. از دیدگاه فرآیندی جهت گیری انگیزشی طی فرآیند رشد شکل می گیرد و می توان چهارعنصر تشکیل دهنده جهت گیری انگیزشی در نوجوانان را آگاهی و کنترل افکار و احساسات خودآگاهی و کنترل انتخاب های اخلاقی، تمایل به قبول مسئولیت در رفتار خود و عواقب آن، آگاهی و نگرانی در مورد تأثیر رفتار خود بر دیگران معرفی کرد (ژانگ و همکاران^۱، ۲۰۲۰).

از طرف دیگر در رابطه جهت گیری انگیزشی دانش آموزان با خودپنداره تحصیلی، خلیلا (۲۰۱۵)، مطالعه ای را با نمونه ای از دانشجویان پرستاری انجام داد که نشان داد انگیزه درونی رابطه بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت را واسطه می کند. به طور مشابه، لوچر و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که انگیزه درونی در خواندن، ارتباط بین خودپنداره خواندن و درک مطلب را که با آزمون های خواندن استاندارد ارزیابی می شود، واسطه می کند. علاوه بر این، لوبک و همکاران (۲۰۲۱) رابطه بین دو نوع انگیزه (انگیزه های درونی و بیرونی)، خودپنداره فیزیکی و عملکرد فیزیکی را بررسی کرد. نتایج آنها نشان داد که انگیزه درونی نقش واسطه ای در ارتباط بین خودپنداره فیزیکی و عملکرد فیزیکی ایفا می کند، در حالی که انگیزه بیرونی این رابطه را واسطه نمی کند (پامیر و چنال، ۲۰۲۳).

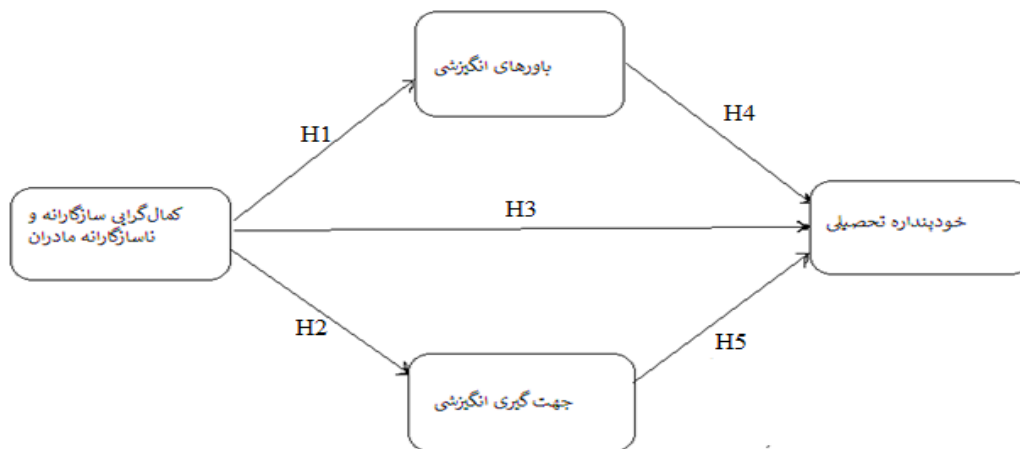
باورهای انگیزشی دانش آموزان و استفاده آنها از راهبردهای مختلف یادگیری در زمینه های آموزشی و روان شناسی است؛ به طوری که درک رشد باورهای انگیزشی برای تشویق پیشرفت و فرصت های دانش آموزان همواره مورد توجه بوده است (رن و همکاران^۲، ۲۰۲۵). برای مدارسی که دانش آموزان با استعداد تحصیلی را ثبت نام می کنند ضروری است که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دانش آموزان خود را تعیین کنند. اغلب، این مدارس برنامه های ویژه ای را برای ارتقای پتانسیل و مهارت های تحصیلی این دانش آموزان طراحی می کنند. دانش آموزان تیزهوش را می توان به عنوان کسانی تعریف کرد که «در توانایی های خود بسیار پیشرفته هستند» یا «در یک یا چند زمینه تحصیلی پیشرفته هستند». رابینوویتز و گلاسر^۳ (۱۹۸۵) نشان می دهند که دانش آموزان تیزهوش بیشتر از سایر دانش آموزان، دانش از قبل موجود را در تجربیات یادگیری جدید به کار می برند، بنابراین آنها نیاز به تجارب غنی دارند؛ بنابراین دانش آموزان تیزهوش باید انگیزه بالایی داشته باشند و با برنامه درسی که برای پیشبرد استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی طراحی شده است، حمایت شوند (سایوگول^۴، ۲۰۱۵). ولترز و روزنتال^۵ (۲۰۰۰) بیان می کنند مطالعاتی که به بررسی باورهای انگیزشی دانش آموزان می پردازند، نشان داده اند که دانش آموزان با ارزش تکلیف بالاتر و جهت گیری هدف یادگیری احتمالاً استفاده بیشتری از استراتژی هایی را توسعه می دهند که برای تنظیم مشارکت شناختی و فراشناختی دانش آموزان در وظایف تحصیلی طراحی شده اند. دانش آموزانی که دارای باورهای انگیزشی بالا هستند، نسبت به دانش آموزانی که باورهای انگیزشی پایینی دارند، تمایل به استفاده از راهبردهای تنظیم انگیزشی دارند. باورهای انگیزشی دانش آموز تحت تأثیر کمال گرایی مادران نیز قرار دارد. کمال گرایی یک گرایش شخصیتی است که با تلاش برای بی عیب و نقص بودن و تعیین استانداردهای بسیار بالا برای عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی بیش از حد انتقادی مشخص می شود که بر باورها و افکار فرد در مورد نحوه صحیح انجام کارها تأثیر دارد (استوبر و استوبر، ۲۰۰۹). تحقیقات در مورد کمال گرایی و باورهای انگیزشی دانش آموزان نشان می دهد که باورهای انگیزشی با کمال گرایی دارای رابطه معنیدار است (لاسال و هس، ۲۰۲۲). این نتیجه در تحقیقات سگار و استوبر (۲۰۰۹)، استوبر و بکر (۲۰۰۸) و استوبر و رامبو (۲۰۰۷) نیز به تأیید رسیده است.

از طرف دیگر باورهای انگیزشی دانش آموز بر خودپنداره تحصیلی او نیز تأثیرگذار است. خودپنداره تحصیلی به درک دانش آموز از توانایی های مربوط به مدرسه اشاره دارد (شاوولسون و همکاران^۶، ۱۹۷۶). این یک ساختار پیچیده دامنه خاص با ابعاد چندگانه برای مقایسه است (استینبرگ و همکاران^۷، ۲۰۲۴). پژوهش های متعددی رابطه بین باورهای انگیزشی و خودپنداره تحصیلی را

1. Zhang et al
2. Ren et al.
3. Rabinowitz and Glaser
4. Soyogul
5. Wolters and Rosenthal
6. Shavelson et al.
7. Steinberg et al.

نشان می‌دهند. مارش و همکاران^۱ (۱۹۹۹) نشان دادند که ویژگی‌های دانش‌آموز مانند انگیزه، تلاش، پشتکار، انگیزه درونی، انتخاب تحصیلی و انتخاب درس متغیرهای واسطه‌ای در رابطه بین خودپنداره و پیشرفت خواهند بود. مارش و کریون^۲ (۲۰۰۶) نشان می‌دهند که خودپنداره تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان به یکدیگر وابسته هستند. به عبارت دیگر، هر چه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز بالاتر باشد، موفقیت آن‌ها بالاتر است و بالعکس. مارش و یونگ (۱۹۹۷) به این نتیجه رسیدند که خودپنداره از انگیزه‌های دانش‌آموزان سرچشمه می‌گیرد و منجر به پیشرفت آنها در تحصیل می‌شود.

بنابراین بر اساس نتایج تحقیقات انجام‌شده در داخل و خارج کشور و مرور ادبیات پژوهش در زمینه خودپنداره تحصیلی و همچنین با توجه به اهمیت نقش کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه مادران در خودپنداره تحصیلی، بر اساس نقش میانجی باور و جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان متوسطه، مساله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه مادران با خودپنداره تحصیلی، بر اساس نقش میانجی باور و جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان متوسطه ارتباط دارد؟ روابط بین متغیرهای پژوهش در یک مدل در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش این تحقیق از نوع توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی و روش مدل‌سازی معادلات ساختاری است. در قالب این طرح می‌توان رابطه احتمالی بین خودپنداره تحصیلی (متغیر ملاک) و متغیر کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه (متغیر پیش‌بین) و متغیرهای جهت‌گیری انگیزشی و باور انگیزشی (متغیرهای میانجی) را مورد نظر قرارداد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر نظرآباد (۶۰۰۰ نفر) بود. در خصوص تعیین حجم نمونه در مدل‌سازی معادلات ساختاری، ویژگی توزیع داده‌ها، ویژگی‌های روان‌سنجی متغیرها و میزان رابطه آن‌ها در هنگام تعیین حجم نمونه مهم هستند. اگرچه PLS برای قابلیت‌هایی که در مورد نمونه‌هایی با حجم کوچک دارد شناخته شده است اما این بدین معنا نیست که هدف پژوهشگر به حداقل رساندن اندازه نمونه مورد نظر است، بنا به پیشنهاد تحقیقات مختلف، حجم نمونه ۱۰۰ تا ۲۰۰ نفری معمولاً به عنوان نقطه شروع در مدل مسیر مناسب است (دلاور و اسدی، ۱۳۹۴). بر این اساس حجم نمونه حاضر شامل ۲۶۷ دانش‌آموز متوسطه است که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دو مدرسه متوسطه الزهرا (س) و شهید خرمین بیز انتخاب شدند. در این پژوهش از چهار پرسشنامه برای اندازه‌گیری متغیرها استفاده شد.

1. Marsh et al.
2. Marsh & Craven

مقیاس کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه: هیل (۲۰۰۴) مقیاس کمال‌گرایی را تهیه و تدوین نمود که دارای ۵۹ گویه و هشت خرده است. هیل (۲۰۰۴) در مطالعه خود اظهار داشت که ابعاد یک تا چهار شامل تمرکز بر اشتباهات^۱ (۸ گویه)، نیاز به تأیید^۲ (۸ گویه)، ادراک فشار از سوی والدین^۳ (۸ گویه)، نشخوار فکر^۴ (۷ گویه) جنبه منفی و ابعاد پنج تا هشت معیارهای بالا برای دیگران^۵ (۷ گویه)، نظم و ساماندهی^۶ (۸ گویه)، هدفمندی^۷ (۷ گویه) و تلاش برای عالی بودن^۸ (۶ گویه) به جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی اشاره دارد. این مقیاس بر پایه مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، نظری ندارم (۳)، موافق (۴)، کاملاً موافق (۵) روا سازی و اعتبار یابی شده است. جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰.۸۳ تا ۰.۹۱ گزارش کردند. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای دو بعد، به ترتیب ۰/۲۶ و ۰/۱۹ و شش خرده مقیاس از ۰/۲۳ تا ۰/۷۳ می باشد.

مقیاس خودپنداره تحصیلی: به‌منظور بررسی خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۱۵ سؤالی چن و تامپسون^۹ (۲۰۰۴) استفاده شد. تمرکز این پرسشنامه بر روی سنجش خودپنداره دانش‌آموزان دوره متوسطه است. این پرسشنامه تصویر ذهنی فرد از خودش را می‌سنجد و بر این اساس خودپنداره را در سه سطح عمومی آموزشی و غیر آموزشی موردسنجش قرار می‌دهد. مقیاس‌ها در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق، (۴) موافق (۳)، مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) پاسخ داده می‌شوند. این پرسشنامه دارای ۳ بعد عمومی (۵ گویه)، آموزشی (۸ گویه) و غیر آموزشی (۲ گویه) است. پایایی این ابزار توسط افشاری زاده و همکاران (۱۳۹۲) در ایران ۰/۷۸ برآورد گردیده است. پایایی پرسشنامه در مطالعه حاضر با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس باورهای انگیزشی: مقیاس باورهای انگیزشی شامل ۲۴ ماده است که در ۳ بعد خودکارآمدی (۹ گویه)، ارزش‌گذاری درونی (۹ گویه) و اضطراب امتحان (۷ گویه) پنتریچ و دی گروت^{۱۰} (۱۹۹۰) طراحی شده است. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ضریب پایایی کرونباخ برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ گزارش نمودند. پایایی این آزمون را البرزی و سامانی (۱۳۷۸) از طریق روش باز آزمایی ۰/۷۶ به دست آورده‌اند. در نمونه پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵ محاسبه شد.

مقیاس جهت‌گیری انگیزشی: به‌منظور سنجش جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از پرسشنامه ۴۳ سؤالی جهت‌گیری انگیزشی آموس و همکاران^{۱۱} (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه به‌عنوان یک ابزار پژوهشی برای درک بهتر انگیزش دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن، به‌ویژه از دیدگاه مهارت‌های معلم، استفاده می‌شود. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (خیلی به‌ندرت، به‌ندرت، گهگاه اغلب و خیلی زیاد) است و دارای دو بعد مهارت‌های حرفه‌ای و شخصی معلم است. بعد شخصی، توانایی معلم را برای تشویق دانش‌آموزان به ایجاد یک حس خوب در مورد خود و توانایی‌هایشان می‌سنجد و شامل خرده مقیاس‌های تعهد و ملاحظه است. بعد حرفه‌ای، توانایی معلم را برای تشویق دانش‌آموزان به یادگیری درک محتوای دوره می‌سنجد و شامل خرده مقیاس‌های مهارت، انتظار و هماهنگی است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط آموس و همکاران (۱۹۸۴) برابر ۰/۹۵ گزارش شده است. در ایران مهدیان و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه را ۰/۹۰ محاسبه کردند. در این پژوهش پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس جهت‌گیری انگیزشی ۰/۸۷ به دست آمد.

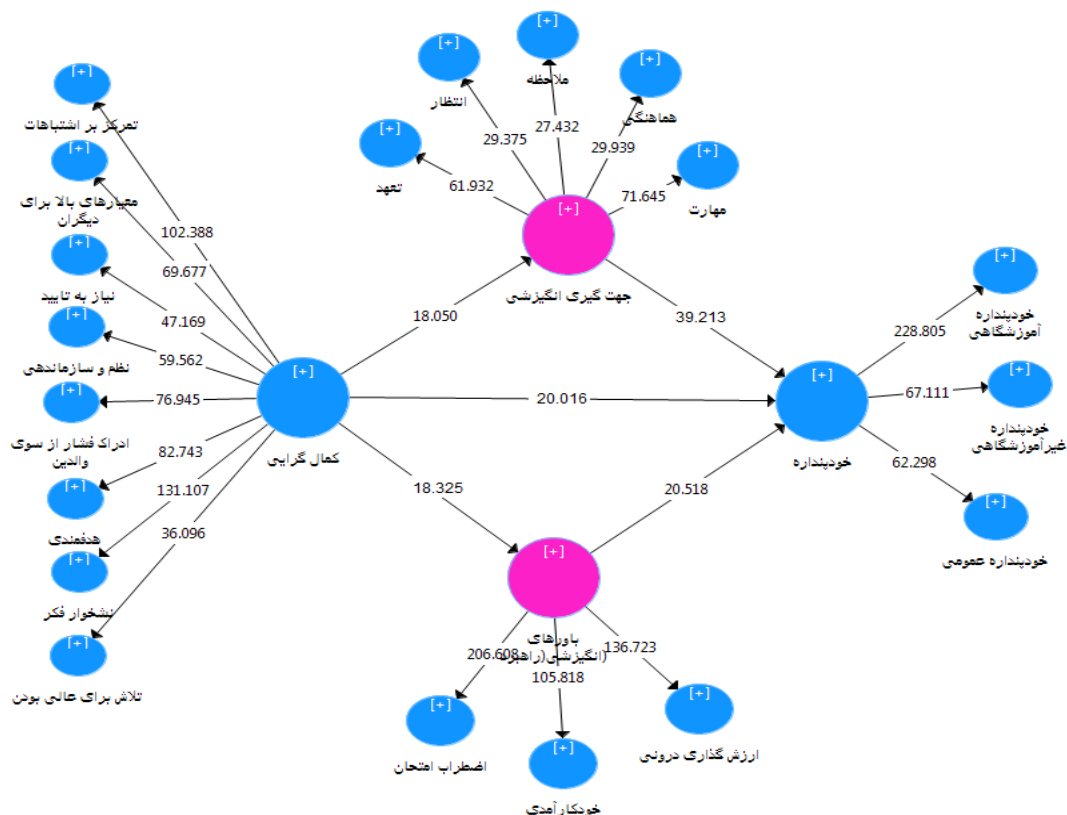
1. Concern over mistakes
2. Need for approve
3. Perceived parental pressure
4. Rumination
5. High standards for other
6. Organization
7. Painfulness
8. Striving for excellence
9. Chen & Thompson
10. Pintrich & DeGroot
11. Amos et al.

محقق برای هماهنگی‌های لازم، ابتدا به صورت حضوری به مدارس مراجعه نموده و با مدیر مدرسه صحبت داشته است. پس از کسب اجازه، زمان لازم برای پخش کردن پرسشنامه‌ها توسط مدیر و معلم مربوطه اعلام شد. سپس زمان مدنظر، محقق مجدد به مدرسه مراجعه نموده و پرسشنامه‌ها را میان دانش‌آموزان پخش نمود. در طی پر کردن پرسشنامه‌ها، از معلمان درخواست شد تا زمان لازم برای پاسخگویی به سؤالات را به دانش‌آموزان بدهند. در نهایت، پرسشنامه‌های پخش شده جمع‌آوری گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS 20 و SmartPLS3 استفاده شده است. SmartPLS نرم‌افزار مفیدی برای مدل‌سازی معادلات ساختاری حداقل مجذورات جزئی (PLS-SEM) است.

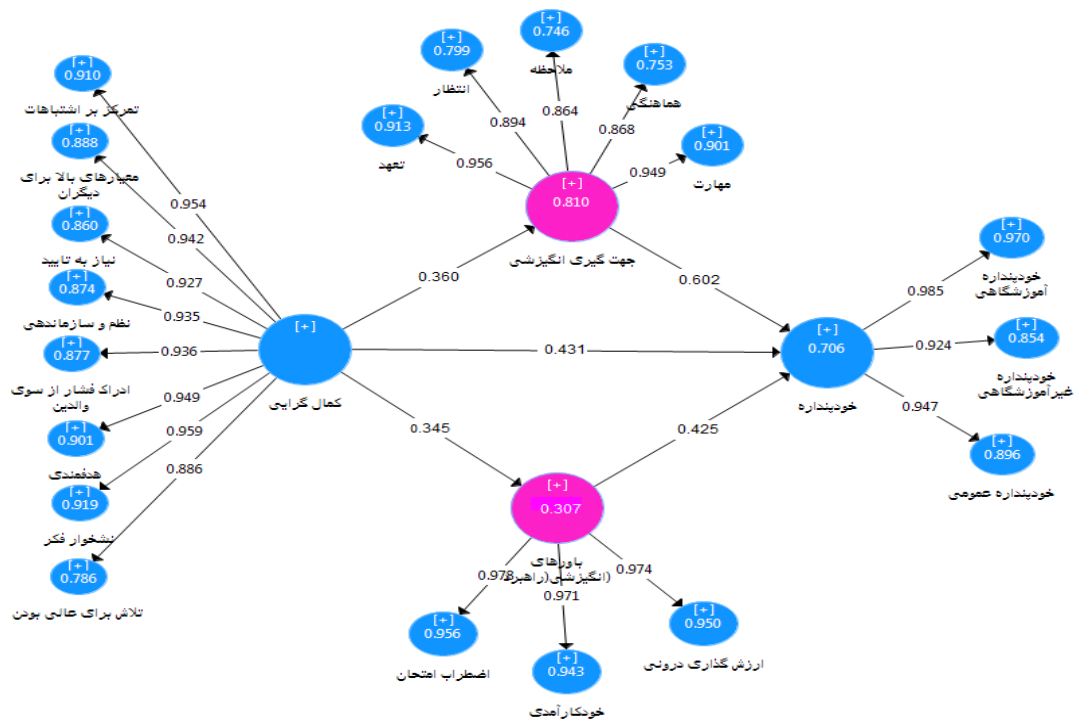
یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی گروه نمونه پژوهش حاضر نشان داد از نظر سطح تحصیلات پدر ۲۸/۸ درصد راهنمایی، ۲۸/۵ درصد دیپلم و ۴۲/۷ درصد تحصیلات دانشگاهی داشتند. از نظر سطح تحصیلات مادر ۱۰/۱ درصد ابتدایی، ۱۵ درصد راهنمایی، ۴۸/۷ درصد دیپلم و ۲۵/۵ درصد تحصیلات دانشگاهی داشتند. ۲۹/۹۶ درصد تک فرزند، ۵۵/۵۶ درصد دو فرزند، ۲۳/۱۱ درصد سه فرزند و ۲۶/۲ درصد چهار فرزند و بیشتر بودند. روایی و پایایی مدل مفروض پژوهش، توسط شاخص‌های آلفای کرونباخ، معیار Rho_A، معیار CR و معیار AVE مطابق جدول (۲) به دست آمده است. با توجه به نتایج جدول فوق، از آنجاکه مقادیر آلفای کرونباخ، Rho_A و CR در تمامی متغیرهای پنهان بیشتر از ۰/۷ و مقدار AVE بیشتر از ۰/۵ است، پایایی و روایی داده‌ها تأیید شد. همچنین توسط ماتریس فورنل لانکر، روایی تشخیصی مدل نیز مورد تأیید واقع شد.

فرضیه اصلی پژوهش: باور و جهت‌گیری انگیزشی رابطه میان کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه مادران و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را در دانش‌آموزان مقطع متوسطه میانجی‌گری می‌کند. توسط مدل‌سازی معادلات ساختاری، بررسی تأثیر کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه مادران بر خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی باور و جهت‌گیری انگیزشی آزمون شده است. شکل ۳ آماره t ضرایب و سطح معناداری را نشان می‌دهند. سطح معناداری بیشتر از ۱.۹۶ و کمتر از ۱.۹۶- قابل قبول است.



شکل ۲: اندازه آماره t و سطح معناداری مدل مفهومی پژوهش



شکل ۳: ضرایب مسیر مدل مفهومی پژوهش

در این مدل خودپنداره دانش آموزان متغیر ملاک، کمال گرایی والدین متغیر پیش بین و جهت گیری انگیزشی و باورهای انگیزشی متغیرهای میانجی بودند. برای بررسی تأثیر متغیرهای میانجی جهت گیری انگیزشی و باورهای انگیزشی از آزمون سوبل^۱ استفاده شد. و برای یافتن اثر غیرمستقیم که در آن p-value در آزمون سوبل از نظر آماری معنادار است، از ضریب غیراستاندارد بتای A B* استفاده شد.

جدول ۱: نتایج آزمون سوبل

متغیر میانجی	p-value	آماره سوبل	ضریب غیرمستقیم
باورهای انگیزشی	۰/۰۲۵	۱/۹۸۵	۰/۰۰۰
جهت انگیزشی	۰/۱۶۰	۲/۷۵۷	۰/۰۰۰

با توجه به اینکه مقدار حاصل از آماره سوبل برای دو متغیر میانجی باورهای انگیزشی و جهت گیری انگیزشی که به ترتیب برابر با ۱/۹۸۵ و ۲/۷۵۷ بیشتر از ۱/۹۶ است، لذا بین کمال گرایی مادران از طریق باورهای انگیزشی و جهت گیری انگیزشی با خودپنداره آموزشی دانش آموزان رابطه دارد و فرضیه اصلی پژوهش تایید می شود. از طرفی ضرایب به دست آمده نشان از تأثیر مستقیم و غیرمستقیم (از طریق باورهای انگیزشی و جهت گیری انگیزشی) کمال گرایی مادران بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دارد. به طوری که تأثیر مستقیم ۰/۲۱۸ و تأثیر غیرمستقیم به میزان $0.035 * 0.733 = 0.025$ و $0.594 * 0.270 = 0.160$ تبیین شده است؛ بنابراین کمال گرایی مادران تأثیر معنی داری از طریق باورهای انگیزشی و جهت گیری انگیزشی با خودپنداره آموزشی دانش آموزان دارد. به طوری که تأثیر مستقیم (۰/۲۱۸) قدرت بیشتری بر تأثیر غیرمستقیم (۰/۰۲۵) و (۰/۱۶۰) دارد.

جدول ۲: ضریب تعیین و ضریب تعیین تعدیل شده

متغیر وابسته	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده
باورهای انگیزشی	۰/۷۹۹	۰/۷۹۶
جهت گیری انگیزشی	۰/۸۱۰	۰/۸۰۸
خودپنداره دانش آموزان	۰/۸۹۶	۰/۸۹۵

1. sobel

مقادیر ضریب تعیین و ضریب تعیین تعدیل‌شده (جدول ۲) نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل به میزان تقریباً بالایی توانسته‌اند متغیرهای وابسته را تبیین نمایند؛ بنابراین نتایج به‌دست‌آمده دارای اعتبار هستند. فرضیه اول: بین کمال‌گرایی مادران با باور انگیزشی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد.

جدول ۳: نتایج ارزیابی فرضیه اول توسط تحلیل رگرسیون چند متغیره

سطح معنی‌داری	آماره t	ضرایب استاندارد		مدل	
		ضرایب استاندارد	انحراف استاندارد خطا		
۰/۰۰۰	۷/۷۷۸		۳/۳۶۸	۲۶/۲۰۱	مقدار ثابت
۰/۰۵۰	-۱/۹۵۷	-۰/۲۴۶	۱/۶۸۶	-۳/۲۹۹	تمرکز بر اشتباهات
۰/۰۰۰	۳/۶۸۶	۰/۳۷۱	۱/۳۲۶	۴/۸۸۶	معیارهای بالا برای دیگران
۰/۳۷۲	-۰/۸۹۵	-۰/۱۰۶	۱/۶۰۵	-۱/۴۳۶	نیاز به تأیید
۰/۰۱۷	۲/۴۰۶	۰/۱۸۱	۱/۲۳۶	۲/۹۷۵	نظم و سازمان‌دهی
۰/۵۶۸	-۰/۵۷۱	-۰/۰۶۰	۱/۳۲۸	-۰/۷۵۹	ادراک فشار از سوی والدین
۰/۴۰۵	۰/۸۳۴	۰/۰۸۹	۱/۳۹۳	۱/۱۶۲	هدفمندی
۰/۰۲۳	-۲/۱۱۲	-۰/۱۲۵	۱/۴۱۳	-۲/۸۷۹	نشخوار فکر
۰/۰۴۰	۲/۸۵۸	۰/۲۹۹	۱/۶۹۵	۳/۹۸۰	تلاش برای عالی بودن
آماره دوربین و اتسون	انحراف استاندارد خطای برآورد	ضریب تعیین تعدیل‌شده	ضریب تعیین	R	مدل
۲/۱۰۸	۱۴/۵۲۰	۰/۴۱۸	۰/۴۳۳	۰/۶۵۸	۱

با توجه به ضریب رگرسیونی حاصل‌شده (جدول ۳) می‌توان ارتباط منفی و معنی‌دار متغیرهای کمال‌گرایی ناسازگارانه شامل تمرکز بر اشتباهات (-۳/۲۹۹-) و نشخوار فکری (-۲/۸۷۹-) و ارتباط مثبت و معنی‌دار متغیر کمال‌گرایی سازگارانه شامل معیارهای بالا برای دیگران (۴/۸۸۶)، نظم و سازمان‌دهی (۲/۹۷۵) و تلاش برای عالی بودن (۳/۹۸۰) و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان را مشاهده نمود. لذا فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. ضریب تعیین برابر با ۰/۴۳ است، به این معنی که متغیرهای پیش‌بینی‌کننده، ۴۳ درصد از واریانس باورها انگیزشی را تبیین کردند.

فرضیه دوم: بین کمال‌گرایی مادران با جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد.

جدول ۴: نتایج ارزیابی فرضیه دوم توسط تحلیل رگرسیون چند متغیره

سطح معنی‌داری	آماره t	ضرایب استاندارد		مدل	
		ضرایب استاندارد	انحراف استاندارد خطا		
۰/۰۰۰	۱۸/۲۴۸		۶/۶۰۷	۱۲۰/۵۷۱	مقدار ثابت
۰/۰۰۷	-۲/۷۲۵	-۰/۲۸۲	۳/۳۰۶	-۹/۰۱۱	تمرکز بر اشتباهات
۰/۰۰۰	۴/۵۱۵	۰/۳۷۴	۲/۶۰۰	۱۱/۷۴۰	معیارهای بالا برای دیگران
۰/۰۱۲	-۲/۵۴۱	-۰/۲۴۸	۳/۱۴۹	-۸/۰۰۳	نیاز به تأیید
۰/۳۹۲	۰/۸۵۸	۰/۰۵۳	۲/۴۲۵	۲/۰۸۱	نظم و سازمان‌دهی
۰/۰۰۱	-۳/۲۷۳	-۰/۲۸۲	۲/۶۰۴	-۸/۵۲۴	ادراک فشار از سوی والدین
۰/۱۸۰	۱/۳۴۴	۰/۱۱۸	۲/۷۳۳	۳/۶۷۲	هدفمندی
۰/۰۴۶	-۲/۰۴۲	-۰/۲۱۷	۳/۸۰۷	-۷/۳۹۵	نشخوار فکر
۰/۰۱۴	۲/۴۸۱	۰/۲۶۶	۳/۳۲۵	۸/۲۴۹	تلاش برای عالی بودن
آماره دوربین و اتسون	انحراف استاندارد خطای برآورد	ضریب تعیین تعدیل‌شده	ضریب تعیین	R	مدل
۲/۲۴	۲۸/۴۸	۰/۶۰۶	۰/۶۱۶	۰/۷۸۵	۱

با توجه به ضریب رگرسیونی (جدول ۴) ارتباط منفی و معنی دار کمال گرایی ناسازگارانه شامل تمرکز بر اشتباهات (۹/۰۱۱-)، نیاز به تائید (۸/۰۰۳-)، ادراک فشار (۸/۵۲۴-) و نشخوار فکری (۷/۳۹۵-) و ارتباط مثبت و معنی دار کمال گرایی سازگارانه شامل معیارهای بالا برای دیگران (۱۱/۷۴۰) و تلاش برای عالی بودن (۸/۲۴۹) با باورهای انگیزشی دانش آموزان را مشاهده نمود؛ لذا فرضیه دوم پژوهش تایید می شود. ضریب تعیین برابر با ۰/۶۱ است، به این معنی که متغیرهای پیش بینی کننده، ۶۱ درصد از واریانس متغیر جهت گیری انگیزشی را تبیین کردند.

فرضیه سوم: بین کمال گرایی مادران و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی وجود دارد.

جدول ۵: نتایج ارزیابی فرضیه سوم توسط تحلیل رگرسیون چند متغیره

سطح معنی داری	آماره t	ضرایب استاندارد		مدل	
		ضرایب استاندارد	B		
		بتا	انحراف استاندارد خطا		
۰/۲۷۷	۱/۰۹۰		۰/۲۴۶	مقدار ثابت	
۰/۲۵۶	۱/۱۳۸	۰/۰۵۱	۰/۰۰۸	تمرکز بر اشتباهات	
۰/۰۰۱	۳/۲۵۷	۰/۲۴۴	۰/۰۸۳	معیارهای بالا برای دیگران	
۰/۰۰۰	-۶/۵۷۴	-۰/۴۰۲	۰/۰۶۷	نیاز به تائید	
۰/۰۰۰	-۳/۸۴۴	-۰/۲۶۰	۰/۰۷۹	نظم و سازمان دهی	
۰/۰۰۰	-۴/۷۰۸	-۰/۲۱۰	۰/۰۶۱	ادراک فشار از سوی والدین	
۰/۲۳۷	۱/۱۸۵	۰/۰۷۴	۰/۰۶۶	هدفمندی	
۰/۰۰۰	-۴/۲۰۸	-۰/۲۶۵	۰/۰۶۸	نشخوار فکر	
۰/۰۲۱	۲/۳۷۳	۰/۱۰۶	۰/۰۸۳	تلاش برای عالی بودن	
آماره دوربین واتسون	انحراف استاندارد خطای برآورد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	R	مدل
۱/۸۹	۰/۷۰۸	۰/۷۹۹	۰/۸۰۶	۰/۸۹۸	۱

با توجه به ضریب رگرسیونی (جدول ۵) می توان ارتباط منفی و معنی دار کمال گرایی ناسازگارانه شامل نیاز به تائید (۰/۴۴۰-)، ادراک فشار (۰/۲۸۷-) و نشخوار فکری (۰/۲۸۶-) و ارتباط مثبت و معنی دار کمال گرایی سازگارانه شامل معیارهای بالا برای دیگران (۰/۲۷۲)، نظم و سازمان دهی (۰/۳۶۷) و تلاش برای عالی بودن (۰/۲۱۴) با خودپنداره تحصیلی را مشاهده نمود؛ لذا فرضیه سوم پژوهش تایید می شود. ضریب تعیین برابر با ۰/۸۰ است، به این معنی که متغیرهای پیش بینی کننده، ۸۰ درصد از واریانس متغیر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان را تبیین کردند.

فرضیه چهارم: بین باور انگیزشی دانش آموزان با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۶: نتایج ارزیابی فرضیه چهارم توسط تحلیل رگرسیون چند متغیره

سطح معنی داری	آماره t	ضرایب استاندارد		مدل	
		ضرایب استاندارد	B		
		بتا	انحراف استاندارد خطا		
۰/۰۰۰	۵/۳۰۶		۱/۴۰۸	مقدار ثابت	
۰/۰۰۴	۲/۹۲۴	۰/۲۵۴	۰/۱۵۱	خودکارآمدی	
۰/۰۰۰	۷/۶۷۴	۰/۶۸۰	۰/۱۵۷	ارزش درونی	
۰/۰۰۰	-۳/۸۰۸	-۰/۱۰۷	۰/۰۶۲	اضطراب	
آماره دوربین واتسون	انحراف استاندارد خطای برآورد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	R	مدل
۱/۸۴۰	۷/۳۰	۰/۸۱۴	۰/۸۱۶	۰/۹۰۴	۱

با افزایش باور انگیزشی خودکارآمدی (۰/۴۲۲) و ارزش درونی (۱/۲۰۷)، نمرات متغیر خودپنداره تحصیلی افزایش پیدا کرد و برعکس با افزایش اضطراب امتحان (۰/۲۳۵-)، نمرات خودپنداره تحصیلی کاهش پیدا کرد و این مقادیر از نظر آماری معنادار بود (جدول ۶). لذا فرضیه چهارم پژوهش تایید شد. ضریب تعیین برای متغیرهای پیش‌بین برابر ۰/۸۱ بود، به این معنی که متغیرهای پیش‌بین، ۸۱ درصد از واریانس خودپنداره تحصیلی را تبیین کردند. فرضیه پنجم: بین جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۷: نتایج ارزیابی فرضیه پنجم توسط تحلیل رگرسیون چند متغیره

مدل	B	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	آماره t	سطح معنی‌داری
		انحراف استاندارد خطا	بتا			
مقدار ثابت	۱۷-۱۸۳	۲/۲۲۰			۷/۷۴۰	۰/۰۰۰
تعهد	۰/۹۸۶	۰/۳۵۶	۰/۶۰۹		۲/۷۷۱	۰/۰۰۶
ملاحظه	۱/۷۳۳	۰/۲۴۲	۱/۰۲۸		۷/۱۶۳	۰/۰۰۰
همانگی	-۰/۱۷۱	۰/۴۷۵	-۰/۰۷۴		-۰/۳۶۱	۰/۷۱۹
مهارت	۱/۵۷۷	۰/۳۵۶	۰/۹۰۲		۴/۴۲۵	۰/۰۰۰
انتظار	-۰/۱۶۳	۰/۲۹۸	-۰/۰۸۷		-۰/۵۴۶	۰/۵۸۵
مدل	R	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	انحراف استاندارد خطای برآورد	آماره دوربین واتسون	
۱	۰/۶۳۶	۰/۴۰۴	۰/۳۹۲	۱۳/۲۱	۲/۰۵	

ارتباط مثبت و معنی‌دار مولفه‌های جهت‌گیری انگیزشی شامل تعهد (۰/۹۸۶)، ملاحظه (۱/۷۳۳) و مهارت (۱/۵۷۷) با خودپنداره تحصیلی مشاهده شد (جدول ۷)؛ لذا فرضیه پژوهش تایید می‌شود. ضریب تعیین برابر با ۰/۴۰ است؛ به این معنی که متغیرهای پیش‌بین، ۴۰ درصد از واریانس متغیر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد باور و جهت‌گیری انگیزشی، رابطه میان کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه مادران و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را میانجی‌گری می‌کنند. در تبیین این نتیجه باید گفت کمال‌گرایی یک ساختار شخصیتی پیچیده، فرا تشخیصی و چندبعدی است که هر دو جنبه سازگار و ناسازگار را در برمی‌گیرد. بر اساس مدل انتظارات اجتماعی کمال‌گرایی در نتیجه تأیید احتمالی والدین همراه با انتظارات و انتقاد والدین ایجاد می‌شود. این بدان معناست که والدین به فرزندان خود می‌آموزند که کمال و موفقیت برای جلب رضایت آنها و جلب محبت آنها بسیار مهم است، درحالی‌که شکست پذیرفتنی نیست. در این بین شاید بتوان نقش مادر را مؤثرتر قلمداد کرد. کودکانی که مادران آنها انتظارات عملکرد بالایی دارند و زمانی که این انتظارات برآورده نمی‌شوند از آنها انتقاد می‌کنند، با درونی کردن این انتظارات و همچنین خودارزیابی منفی مرتبط با آن، بیشتر مستعد ایجاد کمال‌گرایی هستند. مادران کمال‌گرا به شکلی فزاینده نگران عملکرد خوب در تربیت و پرورش فرزندان خود هستند. کمال‌گرایی می‌تواند پیامدهای خوبی مانند افزایش در مشارکت را به دنبال داشته باشد، اما در مجموع مادران کمال‌گرا، دائماً خود را به دلیل انتظارات غیرواقعی سرزنش کرده و هرگز احساس پیروزی نمی‌کنند. چنین مادرانی همیشه در جستجوی بهترین نتایج چیزها هستند و هرگز به داشته‌ها و آن چیزی که هستند، راضی نیستند و همیشه در پی چیزهای بهتر هستند و می‌خواهند بهترین عملکرد را از خود ارائه دهند. دانش‌آموزانی که چنین مادرانی دارند، هیچ‌گاه نمی‌توانند احساس خوبی نسبت به خود داشته باشند، چرا که نتوانسته‌اند مادران خود را خوشحال و راضی نمایند. مادران کمال‌گرا بیش‌ازاندازه سخت‌گیر هستند و کمتر از فرزندان خود می‌کنند. هنجارهای شخصی و اجتماعی که دانش‌آموزان برای انجام تکالیف در نظر می‌گیرند، می‌تواند تحت تأثیر

کمال‌گرایی مادر قرار بگیرد. ارزش‌گذاری درونی در دانش‌آموزانی که مادران کمال‌گرا دارند، خوب تعریف نشده است و بیشتر تحت تأثیر رفتار مادر قرار می‌گیرد؛ بنابراین مادران کمال‌گرای ناسازگار، می‌توانند انگیزش تحصیلی خود تعیین‌شده را کاهش دهند و بر باورهای انگیزشی و خودپنداره فرد اثر منفی بگذارند.

بر اساس نتایج اثرات مستقیم کمال‌گرایی ناسازگارانه و سازگارانه بر خودپنداره تحصیلی از اثرات غیرمستقیم بالاتر بود و از بین دو متغیر میانجی جهت‌گیری انگیزشی و باور انگیزشی، متغیر باور انگیزشی اثر میانجی‌گر نیرومندتری از متغیر جهت‌گیری انگیزشی داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودپنداره الزاماً منعکس‌کننده واقعیت نیست، بلکه ممکن است شخصی که بسیار موفق و محترم است خود را آدم شکست‌خورده‌ای بداند. خودپنداره منفی و مثبت نتیجه تفکر ماست که هر دو می‌توانند بر رفتار تأثیر بگذارند. در یک خودپنداره مثبت، فرد می‌تواند توانایی و شایستگی را احساس کند و حتی می‌تواند عملکرد مثبتی از دیگران دریافت کند (زهر، ۲۰۱۰). بر طبق نظریه خودپنداره بندورا (۱۹۹۵) که از نظریات مربوط به خود‌ارزشیابی است، خودپنداره شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود است. از آنجاکه یکی از اجزای باور انگیزشی شامل خودکارآمدی به معنای کلی آن است منطقی به نظر می‌رسد که پیش‌بینی‌کننده نیرومندتری در مقایسه با جهت‌گیری انگیزشی برای متغیر خودپنداره تحصیلی باشد. کمال‌گرایی سازگارانه مادر با تأثیر مثبت بر خودکارآمدی کلی فرد می‌تواند خودپنداره تحصیلی او را نیز ارتقا بخشد. از طرف دیگر ارزش‌گذاری درونی یکی از منابع مهم خودکارآمدی تحصیلی است که از تجارب موفقیت و شکست قبلی و ارزیابی‌های درونی فرد نشأت می‌گیرد و می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی فرد داشته باشد، به نظر می‌رسد کمال‌گرایی سازگارانه مادر از طریق بهبود ارزش‌گذاری درونی فرد و بالاتر بردن معیارهای درونی او بتواند خودپنداره تحصیلی و سطح انتظارات دانش‌آموز از خود را افزایش دهد. درنهایت کمال‌گرایی ناسازگارانه مادر از طریق افزایش اضطراب امتحان منجر به ایجاد اضطراب عملکردی دانش‌آموز، نتایج تحصیلی ضعیف‌تر و اثرات منفی بر خودپنداره تحصیلی شود. همچنین به نظر می‌رسد اساس جهت‌گیری انگیزشی در باورهای فردی قرار دارد. یکی از باورهای فردی که مجموعه‌ای از باور به توانایی‌ها را در برمی‌گیرد و با جهت‌گیری انگیزشی مرتبط است، خودکارآمدی است (برگر و همکاران، ۲۰۲۱). در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۴) خودکارآمدی اعتقاد فرد به توانایی خود در سازمان‌دهی و اجرای عملی برای تولید دستاوردها و نتایج مطلوب است. خودکارآمدی، اساس و پایه فعالیت انسان ارزیابی فرد از توانایی انجام یک کار رسیدن به هدف و تولید چیزی است. کلیه کارکردهای روانشناسی، پیگیری و درگیری در انجام یک کار، متأثر از انتظارات خودکارآمدی است. باور به خودکارآمدی تعیین می‌کند که آیا دانش‌آموز فعالیتی را شروع می‌کند یا خیر؟ کمال‌گرایی مادر می‌تواند از طریق افزایش تعهد و مهارت (متغیرهای جهت‌گیری انگیزشی)، انگیزه دانش‌آموز را بالا برده و با افزایش احتمال تجارب موفقیت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی مثبتی در او ایجاد کند.

همچنین نتایج نشان داد از بین متغیرهای کمال‌گرایی ناسازگارانه، تمرکز بر اشتباهات و نشخوار فکری، خودکارآمدی، ارزش درونی و اضطراب امتحان (باورهای انگیزشی) را در دانش‌آموز کاهش می‌دهد و از بین متغیر کمال‌گرایی سازگارانه، معیارهای بالا برای دیگران، نظم و سازمان‌دهی و تلاش برای عالی بودن، باورهای خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی و اضطراب را افزایش می‌دهد. سگار و استوبر (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که کمال‌گرایی با باورهای انگیزشی رابطه منفی دارد. البته در مطالعه سگار کمال‌گرایی به صورت مفهوم کلی در نظر گرفته شده است درحالی‌که مطالعه حاضر نشان داد تنها کمال‌گرایی ناسازگارانه مادر اثرات منفی بر انگیزه فرزند دارد و کمال‌گرایی سازگارانه حتی رابطه مثبت با جهت‌گیری‌های انگیزشی فرزند دارد. به عبارت دیگر هرچه مادر کمال‌گرایی سازگارانه تری داشته باشد، در روش تربیتی خود به شکل‌گیری نظم و سازمان‌دهی تکالیف و وظایف در فرزند خود کمک می‌کند و احساس ارزش درونی و خودکارآمدی فرزند را بالا می‌برد و حتی با افزایش اضطراب امتحان انگیزه تلاش بیشتری در فرزند ایجاد می‌کند؛ ولی برعکس اگر مادر کمال‌گرای ناسازگار باشد با تمرکز بر اشتباهات کودک و ایجاد نشخوارهای فکری مخرب در فرزند خود خودپنداره مثبت، خودکارآمدی و ارزش درونی فرزند خود را تخریب می‌کند.

یافته بعدی پژوهش این بود که مولفه‌های کمال‌گرایی ناسازگارانه (تمرکز بر اشتباهات، نیاز به تائید، ادراک فشار و نشخوار فکری) با کاهش جهت‌گیری انگیزشی در دانش‌آموز همراه بود و مؤلفه‌های کمال‌گرایی سازگارانه (معیارهای بالا برای دیگران و تلاش برای عالی بودن) با افزایش جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموز همراه بود. ماهاسنه و همکاران (۲۰۱۹) ارتباط منفی میان

کمال‌گرایی والدین و جهت‌گیری انگیزشی پیدا کردند که با مطالعه حاضر همسو است. در تبیین این نتایج باید گفت که در ایجاد این انگیزه والدین به خصوص مادر نقش مهمی ایفا می‌کنند. برخلاف آنچه آدلر (۱۹۵۶) از کمال‌گرایی می‌داند، این موضوع همیشه منجر به رشد افراد نمی‌شود. از نظر برنز (۱۹۸۰)، کمال‌گرایی برای دستیابی به موفقیت ضرورت است؛ اما این موضوع برای والدین می‌تواند مشکلات شخصیتی در فرزندان ایجاد کند. از آنجایی که خانواده شبکه‌ای از ارتباطها است که در آن والدین و فرزندان فرآیندی دوسویه یا هم در تعامل‌اند؛ بنابراین در این مجموعه طرفین قادرند تأثیرهای فراوانی بر یکدیگر داشته باشند که یا تأمل در کیفیت رابطه والدین و فرزندان و موشکافی در آن می‌توان به نقش حساس مادر در ارتباط یا فرزند پی برد. از جمله خصیصه‌هایی که فرزندان از والدین خود تأثیر می‌پذیرند، کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی تلاش برای رفع نواقص است و کمال‌گرایان افرادی هستند که سعی دارند در تمام ابعاد زندگی افراد کاملی باشند. کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های شخصیتی محسوب می‌شود که می‌تواند تمام جنبه‌های زندگی فرد را در برگیرد و زمینه‌ساز شکل‌گیری ناکارآمدی در فرد شود. بنابراین مادرانی که کمال‌گرا هستند، معمولاً گرایش دارند تا فرزندان کمال‌گرا تربیت کنند. در نتیجه این افراد کمال‌گرایی خود را در سبک فرزند پروری به نمایش می‌گذارند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد کمال‌گرایی ناسازگارانه (نیاز به تأیید، ادراک فشار و نشخوار فکری) خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز را کاهش می‌دهد و کمال‌گرایی سازگارانه (معیارهای بالا برای دیگران، نظم و سازمان‌دهی و تلاش برای عالی بودن) خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز را افزایش می‌دهد. هویت و فلت (۱۹۹۱) اظهار داشتند در صورتی که کمال‌گرایی ناسازگارانه در والدین بالا باشد، دانش‌آموزان احساسات منفی بیشتری پیدا می‌کنند که با مطالعه حاضر همسو است. در تحقیق مارش و کریون (۲۰۰۶) خودپنداره تحصیلی و پیشرفت دانش‌آموزان به یکدیگر وابسته هستند. به عبارت دیگر، هر چه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر باشد، موفقیت آنها بالاتر است و بالعکس. در تبیین این نتایج باید گفت که چنانچه مادری رفتارهای سازنده باشد و دائم از فرزند خود ایراد نگیرد، تصور ذهنی فرزند نسبت به خودش به شکل مثبت تقویت می‌شود. مادری که برای پیشرفت فرزند خود تلاش می‌کند و به ایجاد سازمان‌دهی و نظم در او کمک می‌کند با افزایش احتمال تجارب موفقیت در کودک، او را تشویق کرده و منجر به بهبود خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی در فرزند خود می‌شود. عکس این قضیه نیز صادق است. مادران کمال‌گرای ناسازگار نه تنها موفقیت‌های فرزندان خود را در کوچک می‌پندارند؛ بلکه حتی موفقیت‌های خودشان را نیز قبول ندارند. دانش‌آموزانی که چنین مادرانی دارند، هیچ‌گاه نمی‌توانند احساس خوبی نسبت به خود داشته باشند. چراکه نتوانسته‌اند مادران خود را خوشحال و راضی نمایند. مادران کمال‌گرای ناسازگار بیش‌از اندازه سخت‌گیر هستند و کمتر از فرزندان خود حمایت می‌کنند. چنین مادرانی به جای تأیید رفتار فرزند خود، پیوسته آنان را به شکل‌های مختلف مجبور می‌کنند تا کارهای بهتری انجام دهند و بی‌نقص باشند تا انتظارات مادر خود را برآورده سازند و از انتقاد آنها به دور باشند. چنین فرزندان با داشتن نشخوار فکری و اضطراب به توانایی‌های خود بی‌اعتماد هستند.

در نهایت در مورد رابطه بین باور انگیزشی و جهت‌گیری انگیزشی با خودپنداره تحصیلی یافته‌های پژوهش حاضر مؤید این مطلب است که باور انگیزشی خودکارآمدی و ارزش درونی با افزایش خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان با کاهش میزان خودپنداره تحصیلی همراه بود. مارش و یونگ (۱۹۹۷) به این نتیجه رسیدند که باور انگیزشی اضطراب با خودپنداره تحصیلی دارای ارتباط منفی است که با مطالعه حاضر همسو است. همچنین از بین متغیرهای جهت‌گیری انگیزشی با افزایش تعهد (۰/۹۸۶)، ملاحظه (۱/۷۳۳) و مهارت (۱/۵۷۷)، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز نیز افزایش می‌یابد. پامیر و چانال (۲۰۲۳) رابطه مثبت بین جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان با خودپنداره تحصیلی به دست آوردند که با مطالعه حاضر همسو است. در تبیین این نتایج باید گفت باورهای انگیزشی به الگوی فراگیر افکار، احساسات و رفتارهای فرد اشاره دارد که انگیزه آنها را هدایت می‌کند و به این موضوع اشاره دارد که چرا یک فرد اهداف خاصی را دنبال می‌کند و چه چیزی باعث اعمال آنها می‌شود. در فرآیند یادگیری دانش‌آموز، انگیزه به‌عنوان یک ابزار حمایتی روان‌شناختی عمل می‌کند که دلیل تلاش دانش‌آموز برای تکمیل یک تکلیف می‌شود. انگیزه به‌عنوان لایه دیگری از حمایت عمل می‌کند تا به‌طور مثبت دانش‌آموزان را برای دستیابی به اهداف یادگیری خود سوق دهد. دانش‌آموزانی که انگیزه ندارند ممکن است منجر به عواقب منفی مانند ترک کلاس شوند. دانش‌آموزانی که از راهبردهای باور انگیزشی به‌خوبی استفاده می‌کنند، می‌توانند مؤلفه‌های متعدد توجه، مهارت‌ها و کنترل بازدارنده را در یادگیری بگنجانند. علاوه

بر این، راهبردهای انگیزشی نقش مهمی در افزایش مشارکت دانش آموزان دارند. این احتمالاً به این دلیل است که انگیزه توجه و تمرکز دانش آموزان را افزایش می‌دهد و آنها را قادر می‌سازد تا از مهارت‌های تفکر درجه بالاتری استفاده کنند و تجربیات یادگیری معنادار را پرورش دهند. همچنین جهت‌گیری انگیزشی، درگیری بلندمدت و کیفی با یادگیری و تعهد نسبت به فرآیند یادگیری را به دنبال دارد و منجر به ایجاد خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموز می‌شود.

محدودیت اصلی پژوهش حاضر تعداد زیاد سوالات پرسشنامه و دشواری در جلب همکاری دانش آموزان بود. مشکل رعایت صداقت در پاسخدهی به دلیل نوع ابزار پژوهش محدودیت بعدی بود. محدود بودن گروه نمونه به یک مقطع و یک جنسیت تعمیم دهی نتایج پژوهش به گروه‌های دیگر را با مشکل مواجه می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در گروه‌های سنی دیگر و پسران تکرار شود و متغیرهای میانجی دیگری نظیر هوشبهر دانش آموز، صفات شخصیتی مادر و دانش آموز و سبک تربیتی مادر نیز در مدل تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهادهای کاربردی پژوهش حاضر این است که در جلسه‌های آموزش خانواده، مربیان و اولیای مدرسه از اثرات منفی کمال‌گرایی ناسازگارانه بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بحث شود. در فضاهای آموزشی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان ارزیابی و در جلسات بحث کلاسی در مورد کارآمدی و منطقی بودن آنها صحبت شود. معلمان شرایط تجربه کردن موفقیت‌های کوچک و بزرگ را برای دانش‌آموز فراهم کنند تا جهت‌گیری انگیزشی آنها تعدیل و اصلاح شود؛ چراکه تجربه موفقیت منجر به افزایش خودکارآمدی، ایجاد باورهای انگیزشی قوی و در نتیجه ایجاد خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموز می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به نسبت مساوی در انجام این مقاله مشارکت داشتند.

تقدیر و تشکر

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش نهایت قدردانی و تشکر را داشته باشند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

- Afshari Zadeh, S. E.; Karsheki, H., & Naserian, N. (2013). Investigating the psychometric properties of the educational self-concept questionnaire for elementary school students in Tehran. *Psychological Methods and Models*, 3(11), 53-66. (In Persian)
- Alborzi, S., & Samani, S. (1999). Study and comparison of motivational beliefs and self-regulation strategies for learning among male and female students in middle school of gifted centers in Shiraz. *Journal of Social and Human Sciences of Shiraz University*, 15(1), 18-3. (In Persian)
- Alvan, G. (2015). *Perfectionism and perceived parenting style among university studies*. Thesis submitted to the gradual school of social science of middle east technical university.
- Amos, L. W., Purkey, W. W., & Tobias, N. (1984). *Invitational teaching survey*. Unpublished instrument, University of Carolina at Greensboro, Greensboro, NC.
- Basharat, M. A., Joshen-Lo, M., & Mirzamani, S. M. (2007). The relationship between attachment styles and perfectionism. *Daneshvar Behavior*, 14(25), 11-18. (In Persian)
- Blais, M.R., Sabourin S., Boucher, C., & Vallerand, R. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.
- Chen, Y. H., Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor analysis of school self-concept inventory. Collected in the database of education Resources information center.
- Deuling & Burns, L. (2017). Perfectionism And Work-Family Conflict: Self-Esteem And Self-Efficacy As Mediator. *Personality And Individual Differences*, 116, 326-330.
- Eccles, J., & Wigfield, A., & Shefley. (1998). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues*. In P. L. Hewitt & G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Ox. Rev. Educ.*, 45(5), 657-672.
- Hill, R. W. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82, 80-91.
- Hörsch, H., Schumacher, J., Möller, J., & Wolff, F. (2025). Boosting students' academic self-concepts: A self-concept intervention about comparison processes. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
- Jamshidi, B., Hosseinchari, M., Haghghat, S., & Razmi, M. R. (2009). Validation of a new scale of perfectionism. *International Journal of Behavioral Sciences*, 3(1), 35-43. (In Persian)
- Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A selfdetermination theory approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1163-1184.
- Karlen, Y., Hirt, C.N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concepts about self-regulated learning: their relationships with emotions, strategy knowledge, and academic achievement. *Front. Psychol.*, 12, 1-13.
- Laitinen, S., Laakkonen, E., Tuominen, T., & Kaukiainen, A. (2025). Students' motivational orientations and their study well-being across different disciplines. *Learning and Individual Differences*, 120, 102674.
- Lasalle, M., & Hess, U. (2022). A motivational approach to perfectionism and striving for excellence: Development of a new continuum-based scale for post-secondary students. *Front. Psychol.* 13, 1022462.
- Lohbeck, A., von Keitz, P., Hohmann, A., & Daseking, M. (2021). Children's physical self-concept, motivation, and physical performance: Does physical self-concept or motivation play a mediating role. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 669936.
- Mahasneh, A.M., Alwan, A.F., & Al-Rawwad, T.M. (2019). The Level of Multidimensional Perfectionism and Motivational Orientation among Undergraduate Students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 94-114.

- Mahdian, H., Asadzadeh, H., Shabani, H., Ahqar, G., Ahadi, H. (2010). Investigating the relationship between motivational education and intelligence beliefs in high school students in Kashmar city. *Scientific Quarterly Educational Research Letter*, 6(25). (In Persian)
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41–54.
- Paumier, D., & Chanal, J. (2023). The differentiated mediation effect of academic autonomous and controlled motivation in the relation between self-concept and achievement. *Learning and Motivation*, 83.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pour Naghash Tehrani, S. S, Fadavi Ardakani, E., Nasri Tajabadi, M. (2017). Predicting academic performance in terms of self-concept, self-esteem and self-control in elementary school students. *Rooyesh Psychology*, 6(2), 1-24. (In Persian)
- Ren, K., Grenell, A., & Gunderson, E.A. (2025). Are students' math and verbal motivational beliefs malleable? The role of praise in dimensional comparisons. *Journal of Experimental Child Psychology*, 249, 106100.
- Russ, H., Sibley, L., Flegr, S., Kuhn, J., Hoogerheide, V., Scheiter, K., & Lachner, A. (2025). Does distributing non-interactive teaching contribute to learning? *Students' academic self-concept and work ethic matter*, 120, 102687.
- Safavi, S. (2016). *The relationship between parental perfectionism, locus of control and attributional styles in high school girls with the mediating role of self-concept*. Master's thesis, Counseling, Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28.
- Steinberg, O., Kulakow, S., & Raufelder, D. (2024). Academic self-concept, achievement, and goal orientations in different learning environments. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3893-3917.
- Stoeber, J. (2012). *Perfectionism and performance*. In S. M. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 294-306). New York: Oxford University Press.
- Stoeber, J., Edbrooke-Childs, J.H., & Damian, L.E. (2018) *Perfectionism*. In: Levesque R.J.R. (Eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vauras, M., Volet, S., & Nolen, S. B. (2019). *Supporting motivation in collaborative learning: Challenges in the face of an uncertain future*. In E. N. Gonida, & M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change: Theory, research, and implications for practice* (pp. 209–226). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.
- Yin, Z. (2018). A study of contemporary youth's sense of family responsibility and the cultivation. *Nanjing Univer. Sci. Technol.*, 2, 1–23.
- Zhang, J., Yiu Huen, J.M., Lew, B., Chistopolskaya, K., Abu Talib, M., Siau, C.S., & Leung, A.N. (2020). Depression, anxiety and stress as a function of psychological strains: Towards an etiological theory of mood disorders and psychopathologies. *Journal of Affective Disorders*, 271, 279-285.
- Zhao, J., Kong, F., & Wang, Y. (2018). Self-esteem and humor style as mediators of the effects of shyness on loneliness among Chinese college students. *Journal of Personality and Individual Differences*, 52, 686-690.