

The role of adaptive and maladaptive perfectionism of mothers in students' sense of responsibility: The mediating role of academic self-efficacy

Sanaz Dehghan Marvasti*

Ph.D. in Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of this study was to study the role of mothers' perfectionism (adaptive and maladaptive) in their children's responsibility mediated by their academic self-efficacy. The research design was correlational. The statistical population included high school students in Yazd city and their mothers. Who was studying in the academic year 1400-1401. The study population was 16800 students. Morgan table was used to select the sample. A total of 342 female high school students and their mothers were selected by Multi-stage cluster random sampling method. The research instruments were the Hill Perfectionism Questionnaire (2004), the Self-Efficacy Questionnaire (1999) of Jings & Morgan, and Responsibility at Home and School Kordlow (2008). Path analysis using LISREL software showed a positive, direct and significant relationship between adaptive perfectionism and self-efficacy ($r = 0.405$) and a positive, direct and significant relationship between adaptive perfectionism and responsibility subscale ($r = 0.453$). There is. There is a positive, direct, and significant relationship between maladaptive perfectionism subscale and self-efficacy ($r = -0.102$) and a negative, direct and significant relationship ($r = -25.25$) between maladaptive perfectionism subscale and responsibility. There is a positive, direct, and significant relationship between self-efficacy and responsibility ($r = 0.378$). Adaptive perfectionism has a positive, indirect, and significant relationship through the self-efficacy mediator variable of responsibility. Also, the correlation results for the subscales showed that striving for excellence, order and organization, purposefulness, as adaptive perfectionism, have a positive and significant relationship with self-efficacy, and high standards for others, interpersonal sensitivity as inconsistent perfectionism, negative and meaningful relationship with self-efficacy. have. Also, the results showed that striving for excellence, order and organization, purposefulness and high standards for others have a positive and significant relationship with responsibility and interpersonal sensitivity, perception of pressure by parents with responsibility, a negative and significant relationship. It is concluded that mothers' perfectionism is one of the effective factors on psychological and personality variables of children such as self-efficacy and responsibility. Therefore, the sensitive role of mothers in relation to children is reminded and education is recommended to mothers to increase awareness of the impact of maladaptive perfectionism on children's personalities.

Keywords: Academic self-efficacy, Perfectionism, Responsibility, Students

* Corresponding Author: dehghan.sanaz@gmail.com

How to Cite: Dehghan Marvasti, S. (2022). The role of adaptive and maladaptive perfectionism of mothers in students' sense of responsibility: The mediating role of academic self-efficacy. *Educational Psychology*, 18(64), 175-198.
doi: 10.22054/jep.2023.64129.3496

نقش کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران مادران در احساس مسئولیت دانش‌آموزان: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

ساناز دهقان مروستی* | دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش بررسی نقش کمال‌گرایی مادران (سازگاران و ناسازگاران) در مسئولیت‌پذیری فرزندان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی آنها بود. طرح پژوهش از نوع همبستگی و جامعه‌آماري شامل دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر یزد و مادران آنها در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، که تعداد آنها ۱۶۸۰۰ نفر بود. به منظور انتخاب نمونه، با استفاده از جدول مورگان و با توجه به حجم جامعه، تعداد ۳۴۲ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دوره اول و دوم و مادران این دانش‌آموزان، به‌عنوان نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه کمال‌گرایی Hill (2004)، خودکارآمدی Jings and Morgan (1999) و مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه کردلو (۱۳۸۷) بود. تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار لیزرل، نشان داد، بین کمال‌گرایی سازگاران و خودکارآمدی رابطه مثبت، مستقیم و معنی‌دار ($20/405 =$) و بین خرده‌مقیاس کمال‌گرایی سازگاران و مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت، مستقیم و معنی‌دار ($20/453 =$) وجود دارد. بین خرده‌مقیاس کمال‌گرایی ناسازگاران و خودکارآمدی، رابطه مثبت، مستقیم و معنی‌دار ($20/102 =$) و بین خرده‌مقیاس کمال‌گرایی ناسازگاران و مسئولیت‌پذیری، رابطه منفی، مستقیم و معنی‌دار ($20/258 =$) وجود دارد. بین خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت، مستقیم و معنی‌دار ($20/378 =$) وجود دارد. کمال‌گرایی سازگاران والدین از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی بر مسئولیت‌پذیری ارتباط مثبت، غیرمستقیم و معنی‌دار دارد. و کمال‌گرایی ناسازگاران والدین از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی بر مسئولیت‌پذیری ارتباط غیرمستقیم و غیرمعنی‌دار دارد. همچنین نتایج همبستگی برای زیرمقیاس‌ها نشان داد، تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، هدفمندی، به‌عنوان کمال‌گرایی سازگاران، رابطه مثبت و معنی‌دار با خودکارآمدی دارند و استانداردهای بالا برای دیگران، حساسیت بین‌فردی به‌عنوان کمال‌گرایی ناسازگاران، رابطه منفی و معنی‌دار با خودکارآمدی دارند. همچنین، نتایج نشان داد، تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، هدفمندی و استانداردهای بالا برای دیگران با مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت و معنی‌دار و حساسیت بین‌فردی، ادراک فشار از سوی والدین با مسئولیت‌پذیری، رابطه منفی و معنی‌دار دارد. نتیجه‌گیری می‌شود، کمال‌گرایی مادران، یکی از عوامل مؤثر بر متغیرهای روان‌شناختی و شخصیتی فرزندان همچون خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری است. بنابراین، نقش حساس مادر در ارتباط با فرزندان یادآوری می‌شود و آموزش به مادران جهت افزایش آگاهی از تأثیر کمال‌گرایی ناسازگاران بر روی شخصیت فرزندان پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان، کمال‌گرایی، مسئولیت‌پذیری

* نویسنده مسئول: dehghan.sanaz@gmail.com

مقدمه

امروزه در سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان، نگرانی‌های فزاینده‌ای در مورد حرکت پیشرونده به سمت رویکردهای "مصرف‌گرایانه"^۱ وجود دارد. این رویکردهای مصرف‌گرایانه به طور گسترده در فضای تقسیم مسئولیت^۲ برای یادگیری و آموزش به کار می‌روند (Bunce et al., 2017). این نگرانی‌ها بر این مفهوم استوارند که دانش‌آموزان به طور فزاینده‌ای به عنوان گیرنده‌های منفعل خدمات آموزشی عمل می‌کنند و صرفاً، مبالغ قابل توجهی برای دریافت خدمات آموزشی می‌پردازند و خود را در قبال یادگیری مسئول نمی‌دانند. در واقع، رفتار منفعلانه دانش‌آموزان، احساس مسئولیت را که یکی از ارکان اصلی یادگیری، خلاقیت و نوآوری آموزشی است، از بین می‌برد. بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت از این ترس دارند که این الگوی مصرف‌کننده آموزش، نهادینه شده و باعث شود دانش‌آموزان از مسئولیت‌های شخصی خود در فرآیند یادگیری فاصله بگیرند و حتی به مرئیان خود، در قبال نتایج و چالش‌های تحصیلی، پاسخگو نباشند (McCulloch, 2009; Nash & Winstone, 2017).

مسئولیت‌پذیری^۳، یک ویژگی فردی و اجتماعی است که در هیجانان 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. از دیدگاه جامعه‌شناسان، احساس مسئولیت در قبال خود، خانواده و جامعه و در تلاش برای ساخت و ساز ملی و حفظ انسجام اجتماعی^۴ تجلی می‌یابد و با ارزش‌های اجتماعی و در یک فضای مناسب شکل می‌گیرد. احساس مسئولیت، درک صحیح از هویتی است که توسط افراد یا گروه‌ها به فرد داده می‌شود و علاوه بر این ادراک، لازم است که افراد عملاً برای دستیابی به آن اقدام کنند (Yin, 2018). از دیدگاه روان‌شناختی، احساس مسئولیت به سطح اخلاقی فرد در یک زمینه خاص مربوط می‌شود و بیانگر فرآیند رشد خودآگاهی^۵ هر فرد، در وضعیت و هویت^۶ فردی است. هوشیاری اخلاقی^۷ با مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی ایجاد می‌شود و مسئولیت، ناشی از تغییر روان‌شناختی،

1. consumerist

2. Climate Of Responsibility-Sharing

3. responsibility

4. social maintenance

5. self-awareness

6. status and identity

7. Moral Consciousness

تفکر، یادگیری و غلبه بر مشکلات است (Zhao, 2019). از دیدگاه Glasser (1998)، مسئولیت‌پذیری در کنار انتخاب‌های فردی و باور به تحول و دگرگونی فردی، سبب کنترل فرد بر زندگی شخصی می‌شود. از دیدگاه فرآیندی، مسئولیت‌پذیری طی فرآیند رشد شکل می‌گیرد و می‌توان چهار عنصر تشکیل‌دهنده مسئولیت‌پذیری در نوجوانان را؛ آگاهی و کنترل افکار و احساسات خود، آگاهی و کنترل انتخاب‌های اخلاقی، تمایل به قبول مسئولیت در رفتار خود و عواقب آن، آگاهی و نگرانی در مورد تأثیر رفتار خود بر دیگران معرفی کرد (Zhang et al., 2020, Mergler et al., 2007). کردلو (۱۳۹۳) در پژوهش خود بر اساس نظریه‌ها و تعاریف گذشته، مسئولیت‌پذیری را بر اساس فعالیت‌های دانش‌آموزان، میزان تأخیر در انجام فعالیت‌ها، احساس امنیت، عزت نفس و تعلق در نظر می‌گیرد و پژوهش حاضر این ایده را مبنای کار خود قرار داده است.

به نظر می‌رسد، اساس مسئولیت‌پذیری، در باورهای فردی قرار دارد. یکی از باورهای فردی که مجموعه‌ای از باور به توانایی‌ها را در برمی‌گیرد و با مسئولیت‌پذیری مرتبط است، خودکارآمدی^۱ است (Lau et al., 2018؛ Lauer mann & Berger, 2021). در نظریه شناختی- اجتماعی^۲ Bandura (1994)، 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؟ (Kustyarini, 2020). خودکارآمدی حیطه‌های مختلفی را در برمی‌گیرد که عبارتند از: خودکارآمدی تحصیلی^۳، که به تصور شایستگی در تسلط به امور تحصیلی، به اعتقادات و نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های آنها برای رسیدن به موفقیت علمی و همچنین اعتقاد به توانایی آنها در انجام وظایف دانشگاهی و یادگیری موفقیت‌آمیز اشاره دارد (Bandura, 1997؛ به نقل از Haya et al., 2020)، خودکارآمدی اجتماعی^۴ به توانایی کودکان در سروکار داشتن با چالش‌های اجتماعی و اعتقادات فرد در مورد توانایی‌های او در ایجاد روابط اجتماعی، همکاری با دیگران و

1. self-efficacy

2. Cognitive-Social Theory

3. Academic Self-Efficacy

4. Social Self-Efficacy

مدیریت درگیری میان مردم گفته می‌شود (Bandura, 1997؛ به نقل از Alemdag, 2018) و خودکارآمدی خودتنظیمی^۱ با شایستگی و توانایی استقامت و پایداری در مقابل فشار همسالان در هنگام درگیری در رفتارهای پرخطر مثل اعتیاد و مصرف الکل و اعمال بزهکارانه تعریف می‌شود. در این پژوهش منظور از خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. نتایج پژوهش Lau و همکاران (2018) نشان می‌دهد، مسئولیت ادراک شده در قالب تجربه تسلط، تجربه متناوب، اقناع اجتماعی، پیش‌بینی کننده خودکارآمدی و موفقیت‌های تحصیلی است. نتایج پژوهش (Gunawana & Widodob, 2021) نشان می‌دهد، آموزش مهارت توانمندسازی به طور مستقیم و غیرمستقیم، با میانجی‌گری خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری، بر نوع فعالیت‌ها و تعهد به انجام کار اثر می‌گذارد.

یکی دیگر از باورهایی که به احساس مسئولیت نزدیک است و جزء باورهای غیرفراشناختی دسته‌بندی می‌شود، کمال‌گرایی^۲ است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹؛ Haciomeroglu, 2022؛ Yorulmaz et al., 2006). باورهای غیرفراشناختی مانند؛ مسئولیت‌پذیری و کمال‌گرایی، محصولات جانبی تفکر و رفتارهای پایدار (سندرم توجه‌شناختی^۳) هستند که توسط باورهای فراشناختی فعال می‌شوند و با اختلال وسواس-اجباری (OCD) مرتبطاند (Grøtte & Vogel, 2014). کمال‌گرایی به معنای؛ تعیین معیارهای بسیار سخت، خودتحمیلی و تلاش شدید برای دستیابی به آنها است (Shaferan et al., 2014) و فرد کمال‌گرا، احساس ارزشمندی خود را بر اساس میزان پیگیری و دستیابی به این معیارها و استانداردهای بالای شخصی تعیین می‌کند (Curran & Hill, 2017). کمال‌گرایی، گرایشی چندبعدی دارد و همه ابعاد کمال‌گرایی، لزوماً ناسازگار نیستند و بسته به ابعاد، کمال‌گرایی با سطوح بالای ناسازگاری روان‌شناختی و اختلال در نوجوانی، و سطوح بالای بهزیستی ذهنی و سازگاری روان‌شناختی همراه می‌شود (Stoerber et al., 2018؛ Damian et al., 2017). در برخی پژوهش‌ها، کمال‌گرایی دو بعد؛ تلاش کمال‌گرایانه^۴ و نگرانی کمال‌گرایانه^۵ (Stoerber & Otto, 2006) و در برخی دیگر سه

1. Self-Regulatory Self-Efficacy
 2. perfectionism
 3. Cognitive Attentional Syndrome
 4. Perfectionistic Strivings
 5. Perfectionistic Concerns

بعد کمال‌گرایی خودگرا^۱، کمال‌گرایی دگرگرا^۲ و کمال‌گرایی تجویز شده اجتماعی^۳ (Hewitt et al., 2017).

از دیدگاه Hill (2004)، کمال‌گرایی، به دو بعد کمال‌گرایی سازگارانه^۴ شامل؛ هدفمندی، نظم و سازماندهی، تلاش برای عالی بودن و بعد کمال‌گرایی ناسازگارانه^۵ شامل؛ حساسیت بین فردی، ادراک فشار از سوی والدین، استانداردهای بالا برای دیگران تفکیک می‌کند. بعد سازگارانه یا مثبت کمال‌گرایی به آن دسته از شناخت‌ها و رفتارهایی اطلاق می‌شود که هدفشان کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های سطح بالا به منظور دستیابی به پیامدهای مثبت است. بعد ناسازگارانه یا منفی کمال‌گرایی در بردارنده شناخت‌ها و رفتارهایی است که هدفشان کسب موفقیت‌ها و پیشرفت‌های سطح بالا به منظور اجتناب یا فرار از پیامدهای منفی است (بشارت و همکاران، ۱۳۸۸). 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، دست یافته است. در واقع، افراد پیگیری معیارهایشان را بدون توجه به پیامدهای منفی آن ادامه می‌دهند، که این امر آنها را در خطر ابتلاء به دامنه‌ای از مشکلات روان‌شناختی قرار می‌دهد (Curran & Hill, 2017). پژوهش‌ها نشان داده، کمال‌گرایی مثبت با تجارب سالم‌تری مانند؛ کوشش برای پیشرفت، عاطفه مثبت، عزت‌نفس بالا، خودکارآمدی، خودشکوفایی، خصوصیات بین فردی مثبت نظیر؛ اعتماد به نفس، جرأت‌مندی و نگرش‌های اجتماعی نوع‌دوستانه مرتبط است (Stoeber & Otto, 2006). کمال‌گرایی سازگارانه به درگیری و تعارض کم در فضای خانه و افزایش خودکارآمدی و کمال‌گرایی ناسازگارانه با افزایش تعارض و کاهش خودکارآمدی منجر می‌شود (Deuling & Burns, 2017).

در پژوهش‌های گذشته بیان شده، بسته به اینکه کمال‌گرایی یادگیرندگان از نوع سازگارانه و یا ناسازگارانه باشد، تأثیر آن بر خودکارآمدی متفاوت خواهد بود. کمال‌گرایی ناسازگارانه و نگرانی کمال‌گرایانه یادگیرندگان، به خودکارآمدی، ساختار هویت، روند تصمیم‌گیری و ادراک از موقعیت آنها لطمه می‌زند (Gnilka & Novakovic, 2017).

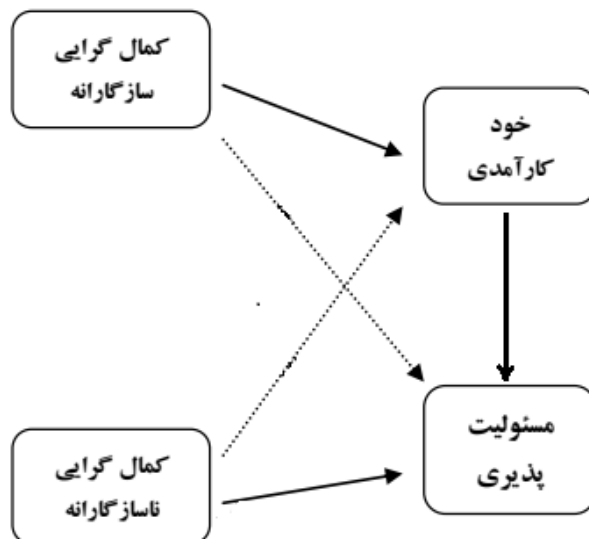
-
1. Self-Oriented Perfectionism
 2. Other-Oriented Perfectionism
 3. Socially Prescribed Perfectionism
 4. Adaptive Perfectionism
 5. Maladaptive Perfectionism

در پژوهش‌های گذشته تأکید شده، کمال‌گرایی والدین به خودکارآمدی فرزندان صدمه می‌زند و دستاوردهای تحصیلی آنها را تخریب می‌کند. در واقع، کمال‌گرایی در قالب؛ نگرانی در مورد اشتباهات، معیارهای شخصی، انتظارات والدین، انتقاد والدین و شک و تردید در مورد اعمال، به طور قابل توجهی با خودکارآمدی ارتباط دارد (آرمین و همکاران، ۱۳۹۰). در برخی پژوهش‌ها نیز تأثیر منفی کمال‌گرایی والدین بر عزت‌نفس فرزندان تأیید شده است (Mendi & Eldeleklioglu, 2016). اما از آنجا که کمال‌گرایی به دو نوع سازگاران و ناسازگاران تقسیم می‌شود، هنوز به طور مشخص تعیین نشده کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران والدین چه تأثیری بر خودکارآمدی فرزندان آنها دارد. از طرفی، کمال‌گرایی موجب احساس مسئولیت متورم شده^۱ و افکار تحریف‌شده می‌شود و به مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان صدمه می‌زند (Yorulmaz et al., 2006؛ Haciomeroglu, 2020؛ نقیب زاده و همکاران، ۱۳۹۲). دانش‌آموزانی که کمال‌گرایی سازگاران دارند، در انجام فعالیت‌ها احساس مسئولیت، تعهد، امنیت و کاهش اضطراب دارند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش‌های گذشته عنوان شده، والدین کمال‌گرا، سبک والدگری مستبدانه دارند و ارتباط مستبدانه والدین بر مسئولیت‌پذیری فرزندان اثر نامطلوب می‌گذارد (Carmo et al., 2021). اما به طور مشخص تعیین نشده، کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران والدین چه تأثیری بر مسئولیت‌پذیری فرزندان آنها دارد و آیا می‌توان با آموزش والدین و تناسب انتظارات آنها با توانایی و استعداد فرزندان، دانش‌آموزان مسئولی تربیت کرد که در حیطه اجتماعی، تحصیلی و زندگی شخصی خود شهروندان مسئولی باشند. اهمیت و ضرورت مسأله از این جهت است که مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی در شکل‌گیری هویت فردی و بهبود کیفیت و سبک زندگی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد (خواجانه‌نوری و همکاران، ۱۳۹۳). از آنجا که مسئولیت‌پذیری فرآیندی است که فرد باید از سال‌های آغازین زندگی خود در خانواده بیاموزد و سه عامل ارزش‌ها، طرز تلقی و مهارت والدین در مسئولیت‌پذیر کردن فرزندان تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد (شفیع آبادی، ۱۳۹۳) و از آنجا که باور خودکارآمدی به روند شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری کمک می‌کند (Lau et al., 2018؛ Lauer mann & Berger, 2021)؛ رابرتوس و همکاران، 2021) و این هر دو مهارت در جو خانواده به ویژه از سوی مادر با بیان انتظارات و به صورت رفتاری نمایانگر می‌شود و نقش مهمی در صورت‌بندی اهداف و برنامه‌ریزی برای آینده توسط دانش‌آموزان

1. Inflated Sense Of Responsibility

به‌عهده دارد (Yao, 2009). با توجه به محدودیت‌ها و پیشنهادات پژوهش‌های گذشته (Yorulmaz et al., ۱۳۹۰؛ Gnilka & Novakovic, 2017؛ آرمین سهرابی و کاظمی، ۱۳۹۰؛ Hacimeroglu, 2020؛ 2006؛ نقیب زاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ حیدری و همکاران، ۱۳۹۹)، این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که نقش کمال‌گرایی سازگار و ناسازگار مادران بر مسئولیت‌پذیری فرزندان با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی آنها چیست. این یافته می‌تواند در آموزش‌های فرزندپروری با هدف ایجاد حس مسئولیت در دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. (نمودار ۱).

نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش



روش

پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که براساس آن رابطه کمال‌گرایی (در بعد سازگارانه و ناسازگارانه) مادران به‌عنوان متغیر پیش‌بین، مسئولیت‌پذیری فرزندان به‌عنوان متغیر ملاک و خودکارآمدی به‌عنوان متغیر میانجی سنجیده شد. جامعه آماری، دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر یزد (دوره اول و دوم) و مادران آنها در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰ بودند که تعداد آنها حدوداً ۱۶۸۰۰ نفر بود. به منظور انجام نمونه‌گیری، به روش

نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا از میان دو ناحیه ۱ و ۲ یزد، ناحیه ۲ انتخاب شد و بعد از هماهنگی با آموزش و پرورش و کسب مجوز، از میان تقریباً ۳۰ دبیرستان دوره اول و دوم، تعداد ۱۰ مدرسه انتخاب شدند. با استفاده از جدول مورگان و با توجه به حجم جامعه، تعداد ۳۸۴ دانش‌آموز دختر مقطع دوره اول و دوم متوسطه و ۳۸۴ نفر از مادران آنها، از ۱۰ مدرسه (غیرانتفاعی، نمونه دولتی و عادی) منطقه ۲ شهر یزد انتخاب شدند. بعد از بررسی‌های اولیه تعداد ۴۲ پرسشنامه از هر دو گروه دانش‌آموز و والد مخدوش بود که کنار گذاشته شد و در نهایت تعداد نمونه ۳۴۲ نفر انتخاب شدند. میانگین سن مادران ۴۵ سال و میزان تحصیلات آنها: ۴ نفر زیر دیپلم، ۹۸ نفر دیپلم، ۸۶ نفر فوق لیسانس و ۱۶ نفر فوق لیسانس بودند و دامنه سنی دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۸ سال بودند. مادران به پرسشنامه کمال‌گرایی هیل و فرزندانشان به دو پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگر و مورگان و مسئولیت‌پذیری کردلو در مدت ۴۵ دقیقه پاسخ دادند. اجرای پژوهش به مدت یک ماه به صورت حضوری و اینترنتی به طول انجامید.

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر از قرار زیر است:

الف: مقیاس کمال‌گرایی Hill^۱ (2004): پرسشنامه کمال‌گرایی توسط Hill (2004) به صورت خودگزارشی و در دو بعد کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران و شش خرده مقیاس طراحی شده است و بر اساس دیدگاه شناختی-رفتاری تهیه شده است. نمره‌گذاری آن بر پایه چهار لیکرت کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است. نمره‌های بالا، معرف کمال‌گرایی بالا و نمره‌های پایین، نشان دهنده کمال‌گرایی پایین است. پایایی این مقیاس ۰/۸۰ و پس از اتمام تحلیل عاملی این ضریب برای کل مقیاس ۰/۹۰ به دست آمد (Hill et al., 2004) به نقل از خلعتبری و همکاران، ۱۳۹۰). نسخه فارسی کمال‌گرایی، توسط سمائی در نمونه ایرانی اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی شد (سمائی، ۱۳۸۹). آلفای کرونباخ مقیاس‌ها از ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (جمشیدی و همکاران، ۱۳۸۸). در این پژوهش آلفای کرونباخ برای دو بعد، به ترتیب، ۰/۶۹، ۰/۷۸، و شش خرده مقیاس از ۰/۶۷ تا ۰/۸۲ باشد.

ب: مقیاس مسئولیت‌پذیری^۲: این پرسشنامه توسط کردلو (۱۳۸۷) ساخته شده و دارای ۵ زیر مقیاس، فعالیت‌های دانش‌آموز در داخل و خارج از مدرسه، مسئولیت‌های دانش‌آموزان را در منزل، میزان غیبت و تأخیر آزمودنی، میزان مسئولیت‌پذیری، احساس امنیت، عزت

1. Hill Perfectionism Inventory
2. responsibility

نفس و تعلق مورد سنجش قرار می‌گیرد. نمره‌گذاری به شکل لیکرت از ۱ تا ۴ است. پایایی باروش آلفای کرونباخ بر روی ۴۷۹ دانش‌آموز دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران برابر ۰/۹۰، بدست آمد و روایی صوری و محتوایی سؤالات مناسب گزارش شده است (کردلو، ۱۳۸۷). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر، ۰/۸۵ بدست آمد.

ج: مقیاس خودکارآمدی^۱: این مقیاس توسط Jinks and Morgan (1999) این ابزار دارای ۳۰ سؤال و سه خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت^۲ است. این مقیاس بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا و با هدف محاسبه ارتباط بین خودکارآمدی دانش‌آموزان و نمرات پیشرفت تحصیلی آنها طراحی شده است. نمره‌گذاری با مقیاس لیکرت از ۱ تا ۴ است. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ است. سازنده خط‌برش را ۶۰، در نظر گرفته است. هرچه نمره بالاتر باشد، خودکارآمدی بالاتر است و پایایی حاصله را ۰/۸۲ و هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب؛ ۰/۷۸، ۰/۶۶، و ۰/۷۰ گزارش کرده است (شریفی و رحمتی، ۱۳۹۲). همچنین در پژوهش کریم زاده (۱۳۸۵) ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ گزارش شده است. به علاوه، در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۱ و برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب؛ ۰/۷۳، ۰/۶۸، و ۰/۸۳ بدست آمد.

نتایج

برای تحلیل داده‌های آماری، از نرم افزار لیزرل و روش تحلیل مسیر استفاده شد. نخست مفروضه‌های تحلیل مسیر ارزیابی شدند. ابتدا مقادیر missing تعریف شدند. سپس، مقادیر پرت تک‌متغیری از طریق شاخص‌های مانده استودنت شده (کمتر از ۲) و مقادیر پرت چندمتغیری از طریق شاخص فاصله کوک مورد بازبینی قرار گرفت. کلیه مفروضه‌های تحلیل مسیر، اعم از عدم وجود هم خطی چندگانه و استقلال خطاها (دوربین واتسون)، خطی بودن رابطه، نرمال بودن توزیع‌های شرطی برقرار بودند. بعد از ارزیابی مفروضه‌ها، جداول آماری به شرح زیر گزارش می‌شوند.

1. self efficacy
2. talent, context, and effort

جدول ۱. شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲
تلاش برای عالی بودن	۱۹ / ۸۷	۳ / ۲۵	۰ / ۲۸	۰ / ۲۸۴
نظم و سازماندهی	۲۰ / ۶۶	۳ / ۱۵	۰ / ۸۷۶	۰ / ۱۹۸
هدفمندی	۲۴ / ۰۳	۲ / ۵۲	۰ / ۵۳۴	۰ / ۶۹
کمال‌گرایی سازگاران	۶۶ / ۰۹	۷ / ۹۸	۰ / ۳۹۵	۰ / ۳۸
حساسیت بین فردی	۴۹ / ۳۳	۹ / ۴۶	۰ / ۷۵۰	۰ / ۰۴۵
ادراک فشار از سوی والدین	۱۸ / ۷۲	۴ / ۵۶	۰ / ۷۸۴	۰ / ۴۹۸
استانداردهای بالا برای دیگران	۲۳ / ۶۱	۴ / ۹۰	۰ / ۹۶۵	۰ / ۵۵۸
کمال‌گرایی ناسازگاران	۸۵ / ۶۰	۱۵ / ۱۷	۰ / ۶۲۴	۰ / ۶۷۱
نمره کل کمال‌گرایی	۱۴۹ / ۹۶	۲۰ / ۵۸	۰ / ۲۶۷	۱ / ۰۵
استعداد	۳۱ / ۰۴	۶ / ۸۵	۰ / ۳۱۰	۰ / ۲۷۶
تلاش	۲۸ / ۷۳	۳ / ۶۸	-۰ / ۸۳۳	۰ / ۴۴۶
بافت	۲۹ / ۴۲	۴ / ۸۳	۰ / ۲۶۴	۰ / ۶۹
خود کارآمدی	۸۳ / ۸۵	۱۰ / ۴۱	۰ / ۲۷۴	۰ / ۱۹۸
مسئولیت‌پذیری	۲۱۰ / ۲۵	۱۴ / ۳۶	-۰ / ۵۳	۰ / ۱۸۰

نتایج جدول ۱، میانگین‌ها در متغیرهای اصلی و خرده‌مقیاس‌های هر متغیر نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مربوط به رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی مادران با خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری فرزندان

متغیرها	حساسیت	تلاش	نظم	ادراک	هدفمندی	استاندارد	سازگار	ناسازگار	خود کارآمدی	مسئولیت‌پذیری
حساسیت بین فردی	۱									
تلاش عالی برای بودن	۰ / ۵۸۸**	۱								
نظم و سازماندهی	۰ / ۳۸۹**	۰ / ۴۲۸**	۱							

متغیرها	مغزها	حساسیت	تلاش	نظم	ادراک	هدفمندی	استاندارد	سازگار	ناسازگار	خود کارآمدی	مسئولیت پذیری
ادراک فشار ازسوی والدین	۰/۵۷۶**	۰/۲۸۷**	۰/۴۴**	۰/۲۱۳*	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
هدفمندی	۰/۲۸۷**	۰/۲۸۷**	۰/۵۱**	۰/۴۸۹**	-۰/۲۳**	۱	۱	۱	۱	۱	۱
استانداردهای بالا	۰/۶۴۳**	۰/۶۴۳**	۰/۷۴**	۰/۵۸**	۰/۳۳**	۰/۶۳**	۱	۱	۱	۱	۱
کمال‌گرایی سازگار	۰/۱۱۷	۰/۸۷**	۰/۸۷**	۰/۸۹۲**	۰/۱۳۱	۰/۸۱۶**	۰/۱۰۳	۱	۱	۱	۱
کمال‌گرایی ناسازگار	۰/۸۲۱**	۰/۸۲۱**	۰/۱۴	۰/۱۳۴	۰/۸۳**	۰/۰۷	۰/۸۵**	۰/۱۲	۱	۱	۱
خود کارآمدی	-۰/۱۶*	-۰/۱۶*	۰/۵۰**	۰/۲۹**	۰/۰۹۸	۰/۱۹**	-۰/۳۰**	۰/۶۷*	۰/۱۹۸*	۱	۱
مسئولیت پذیری	-۰/۱۸*	-۰/۱۸*	۰/۵۷۹**	۰/۳۱۹**	-۰/۲۴۴*	۰/۱۷۸*	۰/۳۱**	۰/۶۶۴**	۰/۳۶**	۰/۶۸**	۱

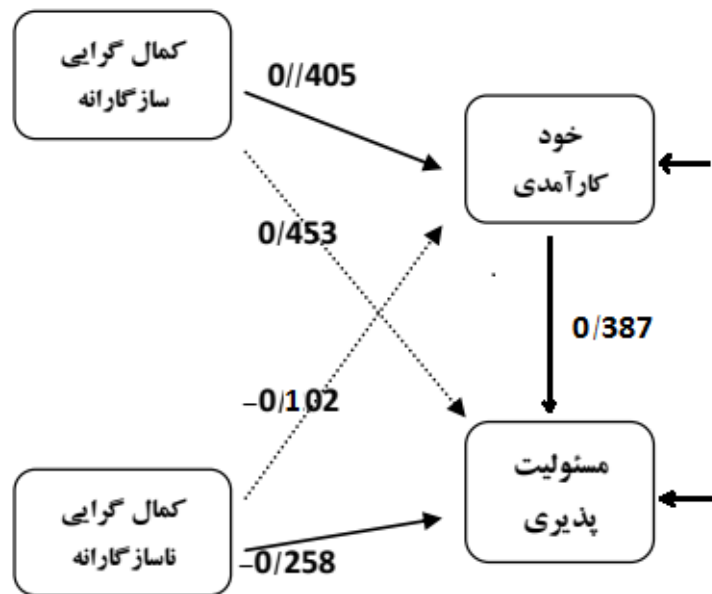
سطح معناداری ۰/۰۱** سطح معناداری ۰/۰۵*

براساس نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون، بین متغیر خود کارآمدی و خرده مقیاس‌های تلاش برای عالی بودن ($r=0/50$)، نظم و سازماندهی ($r=0/29$)، هدفمندی ($r=0/19$)، استانداردهای بالا برای دیگران ($r=-0/30$) و نمره کل کمال‌گرایی ($r=-0/30$) در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ و بین خود کارآمدی و خرده مقیاس حساسیت بین فردی ($r=-0/16$) - $r=$ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ رابطه معنی‌دار وجود دارد. همچنین بین متغیر مسئولیت‌پذیری و خرده مقیاس تلاش برای عالی بودن ($r=0/58$)، نظم و سازماندهی ($r=0/33$) و نمره کل کمال‌گرایی ($r=-0/30$) در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ و بین متغیر مسئولیت‌پذیری و خرده مقیاس

حساسیت بین فردی ($r = -0.18$)، ادراک فشار از سوی والدین ($r = -0.24$) و هدفمندی ($r = 0.17$) در سطح 0.05 رابطه معنی‌دار وجود دارد.

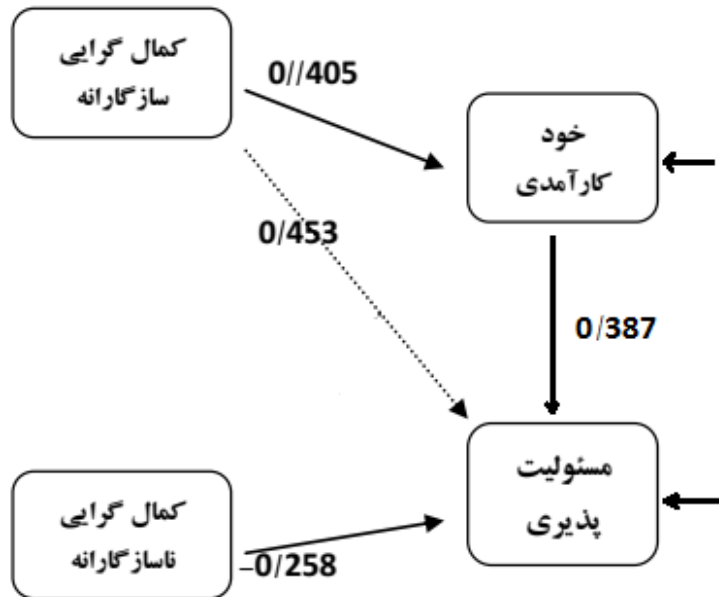
قبل از تحلیل مسیر ابتدا مفروضه‌های نرمال بودن داده‌ها، هم‌خطی بودن متغیرها و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از چولگی و یا کشیدگی در بازه $(-2, 2)$ تأیید شد. نبود هم‌خطی چندگانه^۱ با توجه به شاخص تحمل، >0.01 Tolerance و شاخص تورم واریانس با استفاده از شاخص $VIF < 10$ تأیید شد (Meyers et al., 2013). استقلال خطاها با توجه به آزمون دوربین واتسون ($Durbin-Watson < 4$) بررسی شد.

نمودار ۲. مدل آزمون شده پژوهش در حالت استاندارد



Chi-Square= 9/37, df=3, P-value=0.00000, RMSEA=0/108

نمودار ۳. مدل اصلاح شده پژوهش در حالت استاندارد



.91, df=4, P-value=0.0000, RMSEA=0/0755 Chi-Square=

جدول ۳. اثرات مستقیم و کل واریانس تبیین شده متغیرها

متغیر	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	سطح معنی‌داری	واریانس تبیین شده
مسئولیت‌پذیری	0/387**	-	0/387**	0/002	0/44
خودکارآمدی	0/453**	-	0/453**	0/002	
کمال‌گرایی سازگارانه	-0/258**	-	-0/258**	0/004	
خودکارآمدی	0/405**	-	0/405**	0/001	0/38
کمال‌گرایی ناسازگارانه	-0/102	-	-0/102	0/054	

در آزمون بوت استرپ، سطح اطمینان ۹۵ و اندازه نمونه ۵۰۰۰ است. فاصله‌های اطمینان (حد بالا و پایین) حاکی از آن بود که صفر در فاصله‌های اطمینان مسیرهای غیرمستقیم قرار نمی‌گیرد و رابطه واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه با کمال‌گرایی سازگارانه و مسئولیت‌پذیری معنی‌دار است. برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی از

آماره‌ای به نام VIF استفاده شد. شدت اثر غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی‌گری خودکارآمدی با استفاده از شاخص VAF مقدار ۲۷ درصد محاسبه شد. به عبارتی ۲۷ درصد از واریانس مسئولیت‌پذیری از طریق خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شود.

$$VAF = \frac{a \times b}{(a \times b) + c}$$

برای آزمون معنی‌داری تأثیر میانجی خودکارآمدی در رابطه میان کمال‌گرایی ناسازگاران و مسئولیت‌پذیری از آزمون سوبل^۱ استفاده شد که مقدار ۴/۷۸ محاسبه شد که مقدار Z-value بزرگ‌تر از ۱/۹۶ بود، معنی‌داری تأثیر متغیر میانجی تأیید شد.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

RMSEA	NFI	CFI	NNFI	IFI	AGFI	GFI	X ² /df	df	شاخص‌های برازندگی الگو
۰/۱۰۸	۰/۸۷	۰/۹۰۴	۰/۷۸	۰/۹۰	۰/۸۷	۰/۹۰	۹/۳۷	۳	مدل آزمون شده
۰/۰۷۵	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۸۷	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۹۷	۵/۹۱	۴	مدل اصلاح شده نهایی
<۰/۰۶	>۰/۹۵	>۰/۹۵	>۰/۹۰	>۰/۹۵	>۰/۹۰	>۰/۹۵	<۲	-	مدل مطلوب

شاخص‌های برازندگی الگو در جدول ۴، بیان شده است.

بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش ابعاد کمال‌گرایی مادران (سازگاران و ناسازگاران) در مسئولیت‌پذیری فرزندان با میانجی‌گری خودکارآمدی آنها بود. براساس نتایج حاصل از پژوهش، بین خرده‌مقیاس کمال‌گرایی سازگاران با افزایش خودکارآمدی همراه می‌شود اما کمال‌گرایی ناسازگاران با خودکارآمدی رابطه ندارد. همچنین نتایج نشان داد، تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، هدفمندی، به‌عنوان کمال‌گرایی سازگاران، با افزایش خودکارآمدی و استانداردهای بالا برای دیگران، حساسیت بین فردی به‌عنوان کمال‌گرایی ناسازگاران، با کاهش خودکارآمدی همراه می‌شود و باور و قضاوت فرزندان از فعالیت‌های تحصیلی‌شان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این نتایج با پژوهش (Curran & Hill, 2017؛ Deuling & Burns, 2017؛ قربان دردی نژاد و افشار، ۱۳۹۵؛ Gnilkka & Saraç, 2017) همخوانی دارد.

1. sobel test

Novakovic, 2017 &؛ امانی و کیانی، ۱۳۹۶؛ شمشیری و سلیمی‌نیا، ۱۳۹۲ و آرمین، (۱۳۹۰) همسو است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت، مادران در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان نقش مهمی دارند، و فرزندان، والدین خود را الگوی فکری و رفتاری خود قرار می‌دهند و روش زندگی آنها را سرلوحه زندگی خود بر می‌گزینند. زمانی که مادران به تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، هدفمند بودن در زندگی باور دارند، فرزندانشان این باورها را درونی می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی، به توانایی‌ها و استعدادهای خود باور دارند، برای خود ارزش قائلند و معتقدند با تلاش به موفقیت دست می‌یابند، این باورها موجب احساس خودکارآمدی بالا می‌شود و سلامت روان را افزایش می‌دهد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، در مواجهه با تکالیف دشوار و چالش‌های تحصیلی، به جای اجتناب از آنها، با تکالیف روبرو می‌شوند و با مشکلات پیش رو مقابله می‌کنند. آن‌ها تعهد بالایی برای رسیدن به اهداف خود و اتمام فعالیت‌ها و پایبندی به اهداف دارند، شکست خود را بیشتر به تلاش ناکافی و دانش و مهارت ناقص اما جبران‌پذیر اسناد می‌دهند. هنگام مواجهه با مشکل به جای اضطراب و ترس، احساس آرامش و تمرکز بر مشکل را تجربه می‌کنند، دیدگاه گسترده‌ای از حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاق دارند. بعد از شکست اعتماد تضعیف شده آن‌ها به سرعت بهبود می‌یابد و به جای ناامید شدن و درجا زدن یا عقب‌نشینی، نقاط قوت و ضعف خود را مرور می‌کنند. در انجام تکالیف علاقه‌مندی و درگیری بیشتری از خود نشان می‌دهند و به راه‌حل‌های خود اطمینان دارند، در عین حال انعطاف‌پذیرند. کمال‌گرایی سازگارانه، انتظاراتی عقلانی و واقع‌گرایانه مطابق با امکانات و محدودیت‌ها در فرد ایجاد می‌کند و به وسیله تقویت خود و افزایش عزت‌نفس، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد. بالا رفتن خودکارآمدی کاهش افسردگی و افزایش خوش‌بینی را در پی دارد و بالعکس کمال‌گرایی منفی، از طریق تضعیف عزت‌نفس و اعتماد به خود و ویژگی‌هایی مانند انتظارات غیر واقع‌بینانه، فقدان پذیرش محدودیت‌های شخصی و انعطاف‌ناپذیری و ناخرسندی از عملکرد شخصی، تأثیری منفی بر خودکارآمدی و خوش‌بینی دارد (دانش و همکاران، ۱۳۸۹).

یافته‌های پژوهش‌های گذشته نشان داد، مادرانی که کمال‌گرایی ناسازگارانه دارند، فرزندانشان از خودکارآمدی پایین‌تری برخوردارند اما در پژوهش حاضر این رابطه معنی‌دار نبود. در تبیین نتایج می‌توان گفت، احتمالاً روابط پدر و فرزندان، تأثیر کمال‌گرایی ناسازگار

مادران بر خودکارآمدی فرزندانشان را تعدیل کرده است. مادران کمال‌گرای ناسازگار، به علائق و خواسته‌های فرزندان خود توجه نمی‌کنند و معیارهایشان از موفقیت، صرفاً استانداردهای بالا برای آنها است و حساسیت بین فردی زیادی دارند. نتایج پژوهش‌های گذشته نشان داده، کمال‌گرایی ناسازگارانه با بهزیستی روان‌شناختی رابطه منفی و با درماندگی روان‌شناختی و وسواس‌های فکری - عملی رابطه مثبت دارد. در واقع داشتن استانداردهای بالا و حساسیت بین فردی به وسواس‌های فکری - عملی دامن می‌زند. وسواس سبب درگیری‌های ذهنی، استفاده از روش‌های ناکارآمد مقابله با استرس و نشخوارهای ذهنی می‌شود. وقتی مادران از سلامت روان برخوردار نباشند، تعامل مؤثری با فرزندان خود ندارند که منجر به تعارضات و اختلاف نظرهای شدید در خانواده می‌شود. این روند به خودکارآمدی دانش‌آموزان لطمه می‌زند.

براساس نتایج پژوهش، کمال‌گرایی سازگارانه با افزایش مسئولیت‌پذیری و کمال‌گرایی ناسازگارانه با کاهش مسئولیت‌پذیری رابطه دارد. همچنین، نتایج نشان داد، تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی و هدفمندی که جزء کمال‌گرایی سازگارانه است و استانداردهای بالا برای دیگران با افزایش مسئولیت‌پذیری و حساسیت بین فردی، ادراک فشار از سوی والدین با کاهش مسئولیت‌پذیری همراه می‌شود. این نتایج پژوهش با پژوهش (کریمی، ۱۳۷۸؛ سعیدی، ۱۳۹۱؛ اقلیمی، ۱۳۹۴؛ Yorulmaz et al., 2006؛ Haciomeroglu, 2020؛ حیدری و همکاران، ۱۳۹۹) همسو است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، یکی از راه‌های مهم ایجاد مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، درونی کردن ارزش‌ها و باورهای است که منجر به مسئولیت‌پذیری آنها می‌شود. یادگیرنده اگر انجام تکالیف درسی را جزئی از مسئولیت و تعهد شخصی خود بداند، بدون اینکه کسی را ناظر بر اعمال خود بداند و یا از والدین و معلم واهمه داشته باشد، تکلیف را به شایستگی انجام می‌دهد. دانش‌آموزانی که در بیشتر تجارب تحصیلی خود، تحت سیطره و حاکمیت والدین و دستورات تحمیلی و یک طرفه از سوی آنها قرار دارند، دچار بی‌تفاوتی و مسئولیت‌ناپذیری می‌شوند. دلیل بی‌مسئولیتی و بی‌مبالاتی این دانش‌آموزان از این جهت است که در هجوم این بایدها و نبایدها و فشارهای دائمی، دانش‌آموزان امکان کشف فرصت‌ها و ارزیابی از رفتارها و اعمال خود را ندارند. به نظر می‌رسد، والدینی که به تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی و هدفمندی باور دارند، مانع از آزادی‌های فردی فرزندان خود نمی‌شوند و به خاطر خواسته‌های خود علائق و

تلاش‌های آنها را نادیده نمی‌گیرند. کمال‌گرایی از سه طریق استانداردهای بالا، مسئولیت متورم شده و افکار تحریف‌شده بر روند شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری اثر منفی می‌گذارد. والدین کمال‌گرای ناسازگار با استانداردها و انتظارات بالا از فرزندان بدون توجه به توانایی‌ها و استعدادهای آنها بر سطوح مسئولیت‌پذیری آنها اثر می‌گذارند. گاهی نیز با کمک کردن و انجام دادن تکالیف به جای فرزندان، مانع درونی کردن مسئولیت‌پذیری فرزندان شده و ترس از شکست را در ذهنشان پرورش می‌دهند. مدل‌های رفتاری - شناختی تأکید کرده‌اند، چندین باور شناختی و نگرش‌های ناکارآمد مانند؛ مسئولیت متورم، ارزیابی بیش از حد تهدید، تحمل عدم اطمینان، کمال‌گرایی، نحوه کنترل افکار با هم مرتبط‌اند و در درازمدت منجر و سوای فکری - عملی می‌شوند. مسئولیت متورم شده، مانع از انجام به موقع تکالیف درسی می‌شود و اهمال‌کاری تحصیلی را به دنبال دارد. دانش‌آموزان در چنین موقعیتی گاه به دلیل ارزیابی اشتباه عملکرد نامطلوب، از ادامه انجام تکلیف سر باز می‌زنند یا آن را به تعویق می‌اندازند که این روند منجر به اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. سومین تأثیر کمال‌گرایی، افکار تحریف شده است. کمال‌گرایان ناسازگار، ارزیابی شناختی درستی از موقعیت‌های تحصیلی خود و فرزندانشان ندارند و گاه اختیار و آزادی عمل و تصمیم‌گیری را از آنها می‌گیرند و آنها را تبدیل به گیرنده‌های منفعل خدمات آموزشی می‌کنند که خلاقیت و نوآوری در امر تحصیل نشان نمی‌دهند.

از منظری دیگر، نوجوانان در سن نوجوانی تحت تأثیر سائق‌های ویژه و شدید قرار دارند و از دیدگاه روانکاوی یکی از مکانیسم‌های دفاعی مثبت در این زمینه والایش است. خودکارآمدی سبب درگیری تحصیلی می‌شود که در این سن، به‌عنوان یک مکانیسم والایش محسوب می‌شود و عاملی مهمی برای رشد و مهار این سائق‌ها است. پس، لازم است، متخصصان تعلیم و تربیت، والدین را از شیوه تأثیرگذاری بر فرزندان خود آگاه کنند، چرا که، مبنای توسعه و پیشرفت در هر جامعه‌ای از آموزش و پرورش سرچشمه می‌گیرد و آموزش و پرورش یک فرآیند مستمر است که افراد را در بدست آوردن دانش و هنجارهای اجتماعی رهبری می‌کند (احمدی و کشاورزی، ۱۳۹۰).

یافته‌های پژوهش نشان داد، خودکارآمدی با افزایش مسئولیت‌پذیری رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش Gunawan؛ Lauer mann & Berger, 2021؛ Lau et al., 2018

1. overestimation of threat
2. intolerance of uncertainty

(Kustyarini, 2020 & Widodo, 2021) همخوان است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، به نظر می‌رسد، زمانی که دانش‌آموزان در مورد انجام یک کار احساس توانمندی و شایستگی دارند و به این باور رسیده‌اند که می‌توانند تکلیف مورد نظر را به درستی و شایستگی انجام دهند، در پذیرش مسئولیت و تعهد به انجام آن کارآمدترند. زمانی که دانش‌آموزان در ایجاد ارتباط با سایر دوستان خود، مشارکت و همکاری در فعالیت‌های آموزشی، ارتباط با محتوای درسی احساس توانمندی کنند، در حل مشکلات تحصیلی و انجام وظایف آموزشی خود درگیر می‌شوند. توانمندسازی، کسب مهارت‌های جدید و افزایش حس خودکارآمدی می‌تواند تعهد تحصیلی دانش‌آموزان را به منظور رشد مطلوب‌تر با تأمل بر تعهد عاطفی، تعهد هنجاری و تعهد مستمر، تشویق کند.

نتایج پژوهش نشان داد، کمال‌گرایی سازگاران والدین از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتباط مثبت، غیرمستقیم و معنی‌دار دارد. این یافته با پژوهش (Lee et al., 2012؛ Oros et al., 2017) همخوان است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، والدین کمال‌گرای سازگار استانداردها و معیارهای بالایی برای موفقیت تحصیلی فرزندان خود دارند و اولویت‌دهی و سازماندهی اهداف تحصیلی فرزندان خود را بر اساس استعدادها و علایق آنها صورت‌بندی می‌کنند نه اهداف و علایق خود. والدین کمال‌گرای سازگار زندگی هدفمندی دارند و برای عالی بودن و رسیدن به خواسته‌های خود و فرزندان‌شان تلاش می‌کنند. سبک زندگی آن‌ها متأثر از این تلاش، یکپارچگی اهداف و مشارکت بین فردی است. این نوع تفکر بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و موفقیت‌های تحصیلی بعدی اثر می‌گذارد.

نتیجه‌گیری می‌شود، مادران کمال‌گرا دو بعد سازگار و ناسازگار دارند. والدین کمال‌گرای سازگار با استفاده از استانداردهای بالا برای فرزندان خود، سازماندهی، هدفمندی و تلاش برای عالی بودن سبب شکل‌گیری خودکارآمدی و باور مثبت به توانایی‌ها در دانش‌آموزان می‌شوند، به تبعیت از این باور مثبت، دانش‌آموزان آنها مسئولیت‌های بیشتری را پذیرفته و تعهد بیشتری به انجام و تکمیل تکالیف درسی دارند. والدین کمال‌گرای ناسازگار اگرچه در شکل‌گیری خودکارآمدی نقش منفی ندارند اما سبب بی‌مسئولیتی و عدم تعهد دانش‌آموزان در انجام و تکمیل فعالیت‌های درسی می‌شوند.

محدودیت‌های پژوهش از این دست بود که، آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان دختر بودند، بنابراین در تعمیم نتایج مدل مفروض و کارکردهای آن به دانش‌آموزان پسر یا والد غیرهمجنس باید احتیاط کرد. پژوهش در شرایط کرونا که برخی دانش‌آموزان آموزش آنلاین داشتند، برگزار شده، شرایط آموزش آنلاین و نحوه ارزشیابی‌ها بر انتظارات والدین و عملکرد تحصیلی بی‌تأثیر نبوده است، بنابراین در تعمیم نتایج به شرایط آموزش آنلاین باید دقت شود.

پیشنهاد کاربردی، با توجه با اهمیت نقش کمال‌گرایی مادران در خودکارآمدی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، این است که مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت، کارگاه‌های آموزشی با هدف آموزش کمال‌گرایی سازگارانه و تفاوت آن با کمال‌گرایی ناسازگارانه، سبک‌های کارآمد فرزندپروری و کارگاه‌هایی به منظور تصحیح باورهای شناختی و شناسایی باورهای ناکارآمد والدین، طراحی کنند. پیشنهادات پژوهشی این است که انواع دیگر کمال‌گرایی و نظریه‌های مرتبط مانند؛ کمال‌گرایی فرست و تأثیر آن بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان هر دو جنس مطالعه شود. همچنین، عوامل دیگر مرتبط با خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری چون؛ وجود اختلالات و سواس فکری - عملی، اختلال شخصیت و سواسی، انواع اختلالات شناختی و افسردگی و اضطراب در والدین دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین، به دلیل اهمیت کمال‌گرایی بر نتایج و عملکرد تحصیلی، پیشنهاد می‌شود، تأثیر کمال‌گرایی دانش‌آموزان بر فرآیند آموزش و یادگیری و انگیزه پیشرفت به ویژه در درازمدت مورد ارزیابی قرار گیرد.

منابع

- آرمین مریم، سهرابی، نادره و کاظمی، سلطانعلی. (۱۳۹۰). رابطه ابعاد کمال‌گرایی والدین با عزت نفس و خودکارآمدی فرزندان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲۸(۲)، ۱۵-۲۸. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=193760>
- امانی، ملاح و کیانی، عارفه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی خودنظم‌بخشی و خودکارآمدی تحصیلی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۸(۲)، ۵۱-۶۸. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=319850>.

اقلیمی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک فرزند‌پروری و کمال‌گرایی مادران با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.

بشارت، محمدعلی، حبیب‌نژاد، محمد و گرانمایه پور، شیوا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه کمال‌گرایی با سلامت روانی. پژوهش‌های مشاوره، ۲۹، ۷-۲۲.

حیدری، مریم، محمدی، اکبر و حقیقت، سارا. (۱۳۹۹). تأثیر کمال‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری اضطراب امتحان در دانشجویان. تعالی مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۳)، ۱۴-۲۳.

خواجه نوری، بیژن، مساوات، سید ابراهیم و ریاحی، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه سبک زندگی و مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی (مطالعه موردی: نوجوانان دبیرستانی شیراز).

جامعه‌پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۵(۴)، ۴۵-۶۴.
جمشیدی، بهنام، حسین چاری، مسعود، حقیقت، شهربانو و رزمی، محمدرضا. (۱۳۸۸). اعتبار یابی مقیاس جدید کمال‌گرایی. مجله علوم رفتاری، ۳(۱)، ۳۵-۴۳.

خلعتبری، جواد، قربان شیروودی، شهره و حسینی، ایمان. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و احساس تنهایی با کیفیت زندگی دانشجویان پزشکی استان گیلان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲(۱)، ۱۱۷-۱۳۱.

سعیدی، زینب. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر سبک‌های فرزند‌پروری و وابستگی به دیگران با مسئولیت‌پذیری بین دانش‌آموزان دختر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

سمائی، سهیلا. (۱۳۸۹). اعتبار یابی، رواسازی و نرم‌یابی سیاهه کمال‌گرایی هیل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

شافران، رز، آگان، سارا و وید، تریسی. (۲۰۱۰). غلبه بر کمال‌خواهی. ترجمه سارا کمالی و فروغ ادریسی انتشار کتاب به زبان اصلی (۱۳۹۰)، تهران: انتشارات ارجمند.

شریفی، پروانه و رحمتی، عباس. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های یادداشت‌برداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۰(۱)، ۲۷-۳۵.

شفیع‌آبادی، عبدالله. (۱۳۹۳). فنون تربیت کودک، چاپ هشتم. تهران: انتشارات جیحون.
کردلو، منیره. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان در خانه و مدرسه. نشریه رشد: مشاور مدرسه، ۴(۱)، ۸-۱۱.

کریم زاده، منصوره و محسنی، نیک چهره. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). فصلنامه مطالعات اجتماعی - روان‌شناختی زنان (مطالعات زنان)، ۴، ۲(۴)، ۲۹-۴۵.

کریمی، علی. (۱۳۷۸). کودک و خانواده: کودک، تربیت، زندگی، چاپ اول. قم: اسلامی. گلسر، ویلیام. (۱۹۹۸). نظریه‌ی انتخاب. ترجمه علی صاحبی (۱۳۹۹)، تهران: سایه سخن. ملکی، جلال. (۱۳۸۵). نابرده رنج: کوشش و مسئولیت‌پذیری. تهران: جیحون.

References

- Ahmadi, S., Keshavarzi, A. (2013). Comparing Educational Efficiency Among Male And Female Literature Teachers Graduated From Islamic Azad University, State University And Payamnoor University 2nd World Conference On Education Technology. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 83, 926 – 931.
- Alemdag, S. (2018). The Role of Social Self-Efficacy on Physical Activity: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5):40. DOI: [10.11114/jets.v6i5.2996](https://doi.org/10.11114/jets.v6i5.2996).
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Worth Publisher.
- Bunce, L., Baird, A., And Jones, S. E. (2017). The Student-As-Consumer Approach in Higher Education And Its Effects On Academic Performance. *Stud. High. Educ.* Doi: [10.1080/03075079.2015.1127908](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908).
- Carmo, c., Oliveira, D., Brás, M and Faisca, L. (2021). The Influence of Parental Perfectionism and Parenting Styles on Child Perfectionism. *Children* 2021, 8, 777. <https://doi.org/10.3390/Children8090777>.
- Curran & Hill, A. P. (2019). Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis Of Birth Cohort Differences From 1989 To 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/Bul0000138>.
- Damian. L.E, Stoeber, J, Subtirica, O & Băban. A. (2017). Perfectionism And School Engagement: A Three-Wave Longitudinal Study Personality And Individual Differences. 105, 179–184.
- Deuling & Burns, L. (2017). Perfectionism And Work-Family Conflict: Self-Esteem And Self-Efficacy As Mediator. *Personality And Individual Differences*, 116, 326-330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.013>.
- Grøtte, T., Solem, S., Vogel, P.A. Et Al. (2015). Metacognition, Responsibility, And Perfectionism In Obsessive–Compulsive Disorder. *Cogn Ther Res* 39, 41–50. <https://doi.org/10.1007/S10608-014-9635-7>.
- Gunawan & Widodo, W. (2021). The Empowerments' Effect On Teachers' Responsibility, Self-Efficacy, And Organizational Commitment. *Management Science Letters*, 11(4), 1163-1170.
- Gnilka & Novakovic, A. (2017). Gender Differences In Stem Students' Perfectionism, Career Search Self-Efficacy, And Perception Of Career Barriers. *Journal Of Counseling And Development*, 95(1), 56-66. <https://doi.org/10.1002/Jcad.12117>.

- Haight, K.W. (2011). Teacher Self-Efficacy In The Adoption And Integration Of Technology Within The Classroom Thesis Degree Of Doctor, Walden University.
- Hayat, A.A., Shateri, K., Amini, M. *Et Al.* ((2020).). Relationships Between Academic Self-Efficacy, Learning-Related Emotions, And Metacognitive Learning Strategies With Academic Performance In Medical Students: A Structural Equation Model. *BMC Med Educ* 20, 76. <https://doi.org/10.1186/S12909-020-01995-9>.
- Haciomeroglu, B. (2020). The Role Of Reassurance Seeking In Obsessive Compulsive Disorder: The Associations Between Reassurance Seeking, Dysfunctional Beliefs, Negative Emotions, And Obsessive-Compulsive Symptoms. *BMC Psychiatry*, 20, Article 356. <https://doi.org/10.1186/S12888-020-02766-Y>.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2017). Perfectionism: A relational approach 17 to conceptualization, assessment, and treatment. New York: Guilford.
- Hill RW ,Huelsman TJ ,Furr RM, Kibler J, Vicente BB, Kennedy C. (2004). A New Measure Of Perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal Of Personal Assessments*. 82(1), 80-91.
- Kustyarini, K. (2020). Self Efficacy And Emotional Quotient In Mediating Active Learning Effect On Students' Learning Outcome. *International Journal Of Instruction*, 13(2), 663-676. <https://doi.org/10.29333/Iji.2020.13245a>.
- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A.D. *Et Al.* (2018). Perceived Responsibility For Learning, Self-Efficacy, And Sources Of Self-Efficacy In Mathematics: A Study Of International Baccalaureate Primary Years Programme Students. *Soc Psychol Educ*, 21(1), 603–620. <https://doi.org/10.1007/S11218-018-9431-4>.
- Lee, M. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Kamp Dush, C. M. (2012). Parenting perfectionism and parental adjustment. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 454-457. <https://doi.org/10.1016/J.Paid.2011.10.047>.
- Mcculloch, A. (2009). The Student As Co-Producer: Learning From Public Administration About The Student–University Relationship. *Stud. High. Educ.* 34, 171–183. Doi: 10.1080/03075070802562857.
- Mendi, E & Eldeleklioğlu, J. (2016). Parental Conditional Regard, Subjective Well-Being And Self-Esteem: The Mediating Role Of Perfectionism. *Psychology*, 7(10), 1-11. Doi: 10.4236/psych.2016.710130 .
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-Sharing In The Giving And Receiving Of Assessment Feedback. *Frontiers In Psychology*, 8(1519), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>.
- Oros, L., luorno, O & Serppe, M. (2017). Child Perfectionism and its Relationship with Personality, Excessive Parental Demands, Depressive Symptoms and Experience of Positive Emotions, *The Spanish Journal of Psychology*, 20(9), 1-13. DOI: 10.1017/Sjp.2017.9
- Saraç, A. G. (2017). *Investigating The Relationship Between The Dimensions Of Perfectionism And Self-Efficacy In Undergraduate Students*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1034419>.
- Stober, J, & Otto, K. (2006). Positive Conceptions Of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality And Social Psychology Review*, 10(), 295-319.
- Stoeber J., Edbrooke-Childs J.H., Damian L.E. (2018) Perfectionism. In: Levesque R.J.R. (Eds) *Encyclopedia Of Adolescence*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_279.

- Zhang Q, Liu C, Wang Z And Yang Z (2020) The College Students' Sense Of Responsibility For Innovation And Entrepreneurship. *Front. Psychol.* 11:2049. Doi: [10.3389/fpsyg.2020.02049](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02049).
- Lauermann, F & Berger, J, L. (۲۰۲۰). Linking Teacher Self-Efficacy And Responsibility With Teachers' Self-Reported And Student-Reported Motivating Styles And Student Engagement. *Learning And Instruction*, DOI: [10.1016/j.learninstruc.2020.101441](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441).
- Yin, Z. (2018). A study of contemporary youth's sense of family responsibility and the cultivation. *Nanjing Univer. Sci. Technol.* 2, 1–23.
- [Yorulmaz](#), O., Karanci, A, N & Kiliç, A. (2006). What Are The Roles Of Responsibility And Perfectionism In Checking And Cleaning Symptoms?. *Journal Of Anxiety Disorders*, 20(3):312-27. DOI: [10.1016/j.janxdis.2005.02.009](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2005.02.009).
- Naghizadeh, M., Fallahchai, S, R., Sadeghi Fard, M. (2014). Examine the Relationship between Parenting Styles and Parental Perfectionism and Self-efficacy among Students School. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, , 4(2s)98-101, 2014.
- Zhao, Y. (2019). College students under the background of “mass entrepreneurship and innovation” On the cultivation of responsibility consciousness. *Henan Educ.* 4, 50–53.

استناد به این مقاله: دهقان مروستی، ساناز. (۱۴۰۱). نقش کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران مادران در احساس مسئولیت دانش‌آموزان: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۴)، ۱۷۵–۱۹۸. doi: 10.22054/jep.2023.64129.3496



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.