

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
DEPARTMENTUL DE PSIHOLOGIE

**FACTORI PREMERGĂTORI ȘI CONSECINȚE
ALE PERFEȚIONISMULUI LA ADOLESCENȚI**

Rezumatul tezei de doctorat

Doctorand: DAMIAN LAVINIA ELENA

Îndrumător științific: prof. univ. dr. ADRIANA BĂBAN

CLUJ-NAPOCA

2013

CUPRINS

CAPITOLUL 1. PERFECȚIONISMUL. FUNDAMENTE CONCEPTUALE ȘI EMPIRICE	2
CAPITOLUL 2. STRUCTURA ȘI OBIECTIVELE TEZEI DE FAȚĂ	6
CAPITOLUL 3. DESPRE DEZVOLTAREA PERFECȚIONISMULUI LA ADOLESCENȚI: ROLUL EXPECTANȚELOR PARENTALE PERCEPUTE (STUDIUL 1).....	7
CAPITOLUL 4. PERFECȚIONISMUL ȘI AFECTELE LA ADOLESCENȚI: O INVESTIGAȚIE A MODELULUI 2 X 2 AL PERFECȚIONISMULUI (STUDIUL 2)	12
CAPITOLUL 5. PERFECȚIONISMUL ȘI ORIENTAREA SCOPURILOR DE ACHIZIȚIE LA ADOLESCENȚII DIN CICLUL LICEAL (STUDIUL 3)	19
CAPITOLUL 6. PERFECȚIONISMUL ȘI IMPLICAREA ȘCOLARĂ LA ADOLESCENȚI: UN STUDIU LONGITUDINAL (STUDIUL 4)	25
CAPITOLUL 7. CONCLUZII.....	32

Cuvinte cheie: perfecționism; adolescenți; expectanțe și criticism parental; afecte; orientarea scopurilor de achiziție; implicare școlară

CAPITOLUL 1. PERFEȚIONISMUL. FUNDAMENTE CONCEPTUALE ȘI EMPIRICE

Perfecționismul este o caracteristică de personalitate care presupune dorința de a nu greși, setarea de standarde excesiv de înalte și evaluări foarte critice (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Hewitt & Flett, 1991). În ciuda faptului că interesul pentru cercetarea perfecționismului a pornit datorită consecințelor sale negative, în prezent există puține îndoieli cu privire la faptul că perfecționismul este un construct multidimensional care surprinde atât aspecte pozitive, cât și negative (Stoeber & Otto, 2006).

1.1. Modele Multidimensionale ale Perfecționismului

Modelul dezvoltat de către Hewitt și Flett (1991) ia în considerare atât aspectul intrapersonal, cât și pe cel interpersonal al perfecționismului. Cele trei dimensiuni ale modelului sunt: perfecționismul orientat spre sine, perfecționismul prescris social și perfecționismul orientat către ceilalți. Perfecționismul orientat spre sine este caracterizat de setarea de standarde excesiv de înalte pentru sine și de autoevaluări foarte critice. Perfecționismul prescris social este o dimensiune interpersonală care se referă la percepțiile conform cărora persoana trebuie să atingă standardele excesiv de înalte impuse de către alții, iar acceptarea sa este condiționată de atingerea acestor standarde. Perfecționismul orientat către ceilalți este reprezentat de setarea de standarde excesiv de înalte pentru ceilalți și evaluarea celorlalți pe baza acestor standarde nerealiste. S-a afirmat că perfecționismul orientat spre sine și spre ceilalți sunt dimensiuni pozitive ale perfecționismului, pe când perfecționismul prescris social reprezintă dimensiunea negativă a perfecționismului (Stoeber & Otto, 2006). Adică, există un acord puternic în literatura empirică cu privire la faptul că perfecționismul prescris social este o formă dezadaptativă a perfecționismului care prezintă asocieri pozitive puternice cu simptome de anxietate, depresie și afecte negative (e.g., Hewitt & Flett, 1991). Perfecționismul orientat spre sine, însă, pare a fi o formă mai adaptativă, prezentând asocieri atât cu variabile negative, cât și pozitive.

Dezvoltările ulterioare, însă, au propus că, pe baza celor două dimensiuni ale perfecționismului, se pot diferenția patru subtipuri de perfecționism. Modelul 2×2 al perfecționismului a fost introdus recent de către Gaudreau și Thompson (2010) și a fost subiectul unei dezbateri științifice constructive în literatură (a se vedea Stoeber, 2012; Gaudreau, 2013). Modelul propune că fațetele (ex., perfecționismul orientat spre sine și cel prescris social) și

dimensiunile (ex., perfecționismul standardelor personale – PSP și cel al grijilor evaluative – PGE) perfecționismului formează patru subtipuri de perfecționism (i.e., diferite combinații intraindividuale). Similar modelului tripartit al perfecționismului (e.g., Stoeber & Otto, 2006), modelul 2×2 este bazat pe ideea că fațetele și dimensiunile perfecționismului pot coexista la un individ în diferite grade și, deci, pot fi identificate diferite combinații. Primul subtip este non-perfecționismul și reprezintă o combinație de niveluri scăzute de PSP și PGE. Al doilea subtip este PSP pur și reprezintă o combinație de un nivel crescut de PSP și un nivel scăzut de PGE. Acest subtip corespunde perfecționismului adaptativ din modelul tripartit. Al treilea subtip este PGE pur și reprezintă o combinație de un nivel scăzut de PSP și un nivel crescut de PGE. Al patrulea subtip este perfecționismul mixt și reprezintă o combinație de niveluri crescute de PSP și PGE (Gaudreau & Thompson, 2010). Acest ultim subtip corespunde perfecționismului dezadaptativ din modelul tripartit. PGE pur și non-perfecționismul, însă, nu au un corespondent în modelul tripartit. Modelul tripartit consideră toți indivizii cu un nivel scăzut de PSP ca fiind non-perfecționiști, nediferențiind între cei cu PSP scăzut și PGE scăzut de indivizii cu PSP scăzut și PGE crescut.

1.2. Perfecționismul la Adolescenți

1.2.1. Dezvoltarea Perfecționismului la Adolescenți

După cum au afirmat Flett, Hewitt, Oliver și Macdonald (2002), copilăria este o primă perioadă cheie pentru formarea perfecționismului, dar și adolescența reprezintă o perioadă puternic sensibilă. Anume, conștiința de sine și a standardelor sociale cresc în adolescență, ceea ce o face să fie o perioadă cu susceptibilitate crescută la așteptările celorlalți cu privire la performanță. Teoriile asupra dezvoltării perfecționismului au căzut de acord asupra ideii că acesta se formează în copilărie și că părinții joacă un rol cheie în dezvoltarea sa, antrenând diferite mecanisme posibile. Unul din modelele propuse în literatură ca mecanism prin care copiii și adolescenții dezvoltă perfecționismul este *Modelul Expectanțelor Sociale* (Flett et al., 2002). Potrivit acestui model, perfecționismul apare ca o consecință a aprobării parentale contingente. Adică, copiii ai căror părinți îi dezaprobă când eșuează în atingerea standardelor parentale de performanță prezintă un risc mai crescut de a dezvolta perfecționism. În plus, s-a afirmat că perfecționismul dezadaptativ și cel adaptativ se dezvoltă în moduri diferite. Pe de o parte, expectanțele parentale crescute în combinație cu lipsa satisfacției față de comportamentul

copilului ar conduce la perfecționism dezadaptativ. Pe de altă parte, standardele parentale crescute în combinație cu flexibilitate ar conduce la perfecționismul adaptativ (Flett et al., 2002).

1.2.2. Stabilitatea Perfecționismului la Adolescenți

Deși teoriile cu privire la dezvoltarea perfecționismului l-au descris ca fiind o trăsătură (adică stabil) și au fost aduse dovezi empirice în cazul studenților (e.g., Rice & Aldea, 2006) și al adulților (e.g., Cox & Enns, 2003), foarte puține studii au cercetat stabilitate și modificările perfecționismului la copii și adolescenți. Totuși, există câteva date în acest sens. De exemplu, în studiul lui Stoeber, Otto și Dalbert (2009) cu adolescenți între 14 și 19 ani, perfecționismul orientat spre sine s-a dovedit a fi foarte stabil în timp (5-8 luni), cu un coeficient de stabilitate relativă de $r = .73$. Și perfecționismul prescris social s-a dovedit a fi destul de stabil, dar mai puțin decât perfecționismul orientat spre sine, cu un coeficient de stabilitate relativă de $r = .52$.

1.2.3. Măsurarea Perfecționismului la Adolescenți

Perfecționismul a fost măsurat la copii și adolescenți cu diferite scale. Cea mai frecvent utilizată este Scala Perfecționismului Copil-Adolescent (Child-Adolescent Perfectionism Scale; CAPS; Flett, Hewitt, Boucher, Davidson, & Munro, 2000), care a fost derivată din scala originală a Perfecționismului Multidimensional (Multidimensional Perfectionism Scale; Hewitt & Flett, 1991). CAPS este compusă din două scale: perfecționismul orientat spre sine și perfecționismul prescris social. Scala perfecționismului orientat spre ceilalți din instrumentul original pentru adulți a fost eliminată. Studiile care au utilizat CAPS au adus dovezi că perfecționismul la copii și adolescenți este asociat cu distres și disfuncționalitate și ideeație suicidară și comportamente parasuicidare (e.g., Hewitt et al., 2002; O'Connor, Rasmussen, & Hawton, 2009). Într-un studiu transversal cu adolescenți germani și chinezi, Essau, Leung, Conradt, Cheng și Wong (2008) au utilizat CAPS și au raportat consistență internă bună în ambele loturi. Ambele dimensiuni ale perfecționismului au fost semnificativ asociate cu simptomele de anxietate.

1.2.4. Consecințe ale Perfecționismului la Adolescenți în Context Școlar

Cercetările asupra perfecționismului la elevii adolescenți au arătat că este asociat cu numeroși indicatori ai succesului academic și al sănătății psihologice (Stoeber & Childs, 2011). Însă, cele două dimensiuni—perfecționismul standardelor personale (PSP) și perfecționismul grijilor evaluative (PGE)—prezintă consecințe diferite la adolescenți. Pe de o parte, PSP s-a

asociat în marea majoritate cu consecințe pozitive (e.g., performanță școlară crescută, motivație, orientare spre muncă, stimă de sine crescută, niveluri scăzute de simptome depresive, orientări ale scopurilor de demonstrare și dezvoltare prin abordare, emoții pozitive în context școlar, niveluri scăzute de burnout, implicare școlară ridicată), dar și cu consecințe negative (e.g., simptome depresive și anxioase, orientare a scopurilor de demonstrare prin evitare). Pe de altă parte, PGE s-a asociat doar cu consecințe negative (e.g., stres social, supresia furiei și furie direcționată în exterior, orientare a scopurilor de demonstrare prin evitare, emoții negative în context școlar, strategii de auto-sabotare, simptome de burnout, niveluri scăzute de implicare școlară) (a se vedea Stoeber & Childs, 2011, pentru un review).

1.2.5. Întrebări Deschise în Literatura cu privire la Perfecționismul la Adolescenți

În primul rând, având în vedere faptul că nu pot fi făcute inferențe cauzale pe baza cercetărilor transversale, sunt necesare studii longitudinale care să investigheze rolul expectanțelor și criticismului parental în dezvoltarea perfecționismului. În plus, rolul expectanțelor parentale este încă neclar, având în vedere faptul că a corelat atât cu perfecționismul orientat spre sine, cât și cu cel prescris social. Așadar, rămâne neclar rolul pe care expectanțele și criticismul parental îl joacă în dezvoltarea diferențiată a perfecționismului orientat spre sine și cel prescris social.

În al doilea rând, având în vedere faptul că modelul 2×2 al perfecționismului a fost propus abia recent, doar puține studii i-au testat ipotezele și au adus dovezi în sprijinul acestuia. Studiile realizate până acum au avut ca participanți doar studenți și sportivi. Până în prezent, nici un studiu nu a investigat acest model într-un lot general de adolescenți, cu excepția studiului lui Cumming și Duda (2012). Acesta, însă, a avut ca și grup țintă o categorie restrânsă de indivizi, fiind focalizat pe dansatori profesioniști și perfecționismul în dansul sportiv. În plus, rezultate cu privire la afectele pozitive și negative au fost contradictorii (Cumming & Duda, 2012; Gaudreau & Thompson, 2010).

În al treilea rând, cercetările asupra relației dintre perfecționism și orientarea scopurilor de achiziție în domeniul academic sunt în număr foarte mic. Mai mult, din cunoștințele noastre niciun studiu nu a investigat relația dintre perfecționismul orientat spre sine și cel prescris social, pe de o parte și orientarea scopurilor de achiziție 2×2 la adolescenții de liceu. Altfel spus, există foarte puține studii care au inclus și scopurile de dezvoltare prin evitare. În plus, majoritatea cercetărilor anterioare din domeniul academic nu au controlat suprapunerea dintre dimensiunile

perfecționismului și cea dintre orientările scopurilor. Deci, nu se cunosc încă patternurile unice de asocieri dintre dimensiunile perfecționismului și diferitele scopuri de achiziție la adolescenți în context școlar.

În final, deși perfecționismul este o caracteristică de personalitate care s-a dovedit că joacă un rol important în context de performanță în general și în context școlar în particular, cercetările asupra relației dintre perfecționism și implicarea școlară sunt încă într-un număr foarte limitat. În plus, doar puține studii au investigat toate cele trei dimensiuni ale implicării școlare simultan (comportamentală, emoțională și cognitivă) și dintr-o perspectivă longitudinală. Având în vedere că perfecționismul este o caracteristică de personalitate relevantă pentru rezultatele academice, este pertinent să inferăm că perfecționismul ar putea juca un rol în implicarea școlară a adolescenților. Cu toate acestea, studiile care au investigat această relație sunt extrem de puține.

CAPITOLUL 2. STRUCTURA ȘI OBIECTIVELE TEZEI DE FAȚĂ

Pornind de la limitele și întrebările identificate în literatura cu privire la perfecționismul la adolescenți, teza de față a avut două obiective generale. Primul obiectiv general a fost investigarea dezvoltării perfecționismului într-un lot mare de adolescenți utilizând un design longitudinal. Pentru a răspunde la întrebarea dacă modelul expectanțelor sociale poate explica dezvoltarea perfecționismului în adolescență, studiul a investigat influența expectanțelor parentale percepute (ca și tip de expectanțe sociale) și a criticismului parental perceput asupra perfecționismului orientat spre sine și a celui prescris social (Studiul 1). Al doilea obiectiv general a fost acela de a explora modul în care perfecționismul se asociază cu diferite consecințe la adolescenți, în termeni de afecte și variabile academice. Pentru acest obiectiv, teza de față a prevăzut trei obiective specifice. Primul obiectiv specific a fost acela de a investiga ipotezele modelului 2×2 al perfecționismului cu privire la afectele pozitive și negative. Anume, am testat dacă cele patru subtipuri ale perfecționismului, așa cum au fost ele propuse în modelul 2×2 al perfecționismului, prezic în mod diferențiat afectele pozitive și negative curente (experiențiate în ultimele săptămâni) într-un lot de adolescenți (Studiul 2). Al doilea obiectiv specific a fost acela de a investiga relația dintre perfecționism și orientarea scopurilor de achiziție în modelul 2×2 într-un lot de adolescenți în ciclul liceal. Pentru aceasta, am controlat suprapunerea dintre dimensiunile perfecționismului, precum și cea dintre tipurile de orientări ale scopurilor (Studiul 3). Ultimul obiectiv specific a fost acela de a investiga, într-un design longitudinal, rolul

perfecționismului în predicția modificărilor la nivelul implicării școlare într-un lot de adolescenți (Studiul 4).

CAPITOLUL 3. DESPRE DEZVOLTAREA PERFECTIONISMULUI LA ADOLESCENȚI: ROLUL EXPECTANȚELOR PARENTALE PERCEPUTE (STUDIUL 1)¹

3.1. Introducere

Flett și colab. (2002) au sugerat că diferitele forme și dimensiuni ale perfecționismului se dezvoltă prin mecanisme diferite. În particular, s-a postulat că perfecționismul orientat spre sine se dezvoltă prin mecanismul de învățare socială, pe când perfecționismul prescris social se dezvoltă prin mecanismul expectanțelor sociale. Un număr de studii calitative și cantitative au oferit dovezi preliminare referitoare la acest efect (e.g., Appleton, Hall, & Hill, 2010; Speirs Neumeister, 2004). Cu toate acestea, dovezile nu sunt concluzive și sunt inconsistente, unele studii sugerând că expectanțele parentale joacă un rol în dezvoltarea ambelor fațete ale perfecționismului (e.g., Hewitt & Flett, 2004; McArdle & Duda, 2004, 2008).

În acest context, scopul studiului de față a fost de a investiga dezvoltarea perfecționismului într-un lot de adolescenți, utilizând un design longitudinal cu două valuri spațiate la 7-9 luni distanță. Pentru a răspunde la întrebarea dacă modelul expectanțelor sociale poate explica dezvoltarea perfecționismului în adolescență, studiul a vizat influența expectanțelor parentale percepute și a criticismului parental perceput asupra perfecționismului orientat spre sine și a celui prescris social la adolescenți. Expectanțele parentale percepute reprezintă convingerile subiective ale indivizilor că părinții le setează standarde ridicate de performanță. Criticismul parental perceput reprezintă convingerile subiective că eșecul în atingerea standardelor parentale ridicate va conduce la consecințe negative cum ar fi dezamăgirea și dezaprobarea (Frost et al., 1990). Bazându-ne pe studiile transversale existente în literatură, ne-am așteptat ca atât expectanțele, cât și criticismul parental perceput să fie asociate pozitiv cu perfecționismul prescris social și ca doar expectanțele parentale percepute să fie relaționate pozitiv cu perfecționismul orientat spre sine. În plus, bazându-ne pe rezultatele anterioare, ne-am

¹ Capitolul a fost publicat în: **Damian, L., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2013).** On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences, 55*, 688-693.

așteptat ca expectanțele și criticismul parental perceput să prezică creșteri în timp la nivelul perfecționismului prescris social, dar nu și al celui orientat spre sine. În final, în concordanță cu puținele rezultate din literatură, ne-am așteptat ca ambele fațete ale perfecționismului să prezinte un nivel substanțial de stabilitate la adolescenți.

3.2. Metodă

3.2.1. Participanți și Procedură

Un lot de adolescenți cu vârste între 15 și 19 ani, elevi în ciclul liceal în România a fost recrutat pentru un studiu de tip panel cu două momente (T1 și T2) de măsurare spațiate la 7-9 luni distanță. Media timpului scurs între cele două momente a fost de 8.6 luni ($AS = 0.5$). La T1, lotul a cuprins 483 adolescenți (196 băieți, 278 fete, 9 nu au dezvăluit genul). Media vârstei adolescenților a fost de 16.7 ani ($AS = 0.9$; intervalul = 15-19 ani). Din acest lot, 381 adolescenți (147 băieți, 234 fete) au completat chestionarele și la T2 (21% mai puțini decât la T1). La ambele date, adolescenții au completat același chestionar format creion-hârtie în sala de clasă, în timpul orelor de școală. Ei nu au primit recompense pentru participarea la studiu, care a fost voluntară.

3.2.2. Instrumente

Expectanțe și criticism parental perceput. Pentru a măsura expectanțele parentale percepute și criticismul parental perceput, am utilizat scalele de expectanțe parentale (5 itemi; ex., “Părinții mei stabilesc standarde foarte înalte pentru mine”) și criticism parental (4 itemi; ex., “Sunt pedepsit dacă nu fac ceva perfect”) din Scala Frost a Perfecționismului Multidimensional (Frost Multidimensional Perfectionism Scale; FMPS; Frost et al., 1990). Ambele scale au fost utilizate în numeroase studii cu adolescenți unde au demonstrat fidelitate și validitate (ex., McArdle & Duda, 2008).

Perfecționism. Pentru a măsura perfecționismul, am utilizat Scala Perfecționismului la Copil și Adolescent (CAPS; Flett et al., 2000) ce cuprinde perfecționismul orientat spre sine (12 itemi; ex., “Încerc să fiu perfect în tot ceea ce fac”) și perfecționismul prescris social (10 itemi; ex., “Ceilalți cred că am avut un eșec dacă nu fac tot ce îmi stă în putință tot timpul”). Scala a fost utilizată în numeroase studii cu adolescenți unde a demonstrat fidelitate și validitate (ex., Essau et al., 2008; Hewitt et al., 2002).

3.2.3. Analize Preliminare

În primul rând, datele lipsă au fost imputate cu algoritmul de „maximizare a expectanței” („expectation maximization algorithm”; Graham, 2009; Little, Card, Preacher, & McConnell, 2009) înainte de a aduna scorurile pe scale prin realizarea mediei scorurilor la itemi. Apoi, am verificat dacă există diferențe între adolescenții care au completat chestionarele în ambele valuri (T1 și T2) și cei care au completat doar la T1. Rezultatele MANOVA au arătat că nu există diferențe între aceste două grupuri, indicând că adolescenții din lotul longitudinal nu au diferit de cei care nu au completat chestionarele la T2. Mai departe, patru participanți (doi băieți, două fete) au avut scoruri cu o distanță Mahalanobis mai mare decât valoarea critică de $\chi^2(10) = 29.58, p < .001$ (Tabachnick & Fidell, 2007) și au fost excluși din analizele ulterioare. Așadar, lotul longitudinal final a cuprins 377 adolescenți (145 băieți, 232 fete). Pentru a examina posibilele diferențe de gen cu privire la variabile și relațiile dintre ele, am realizat o analiză MANOVA cu genul ca și factor inter-participanți și variabilele din studiu ca și variabile dependente și nu am găsit efecte semnificative ale genului. Așadar, datele au fost analizate pe tot lotul, dar am reținut genul ca și variabilă de control în analize. În final, toate scorurile au prezentat coeficienți alpha Cronbach satisfăcători ($\alpha > .70$).

3.3. Rezultate

În primul rând, am realizat corelații bivariate între toate variabilele, incluzând genul și vârsta. Conform așteptărilor, expectanțele parentale percepute au corelat pozitiv cu ambele fațete ale perfecționismului atât transversal, cât și longitudinal. Însă criticismul parental perceput a corelat pozitiv doar cu perfecționismul prescris social. În plus, au existat corelații semnificative pozitive între expectanțele parentale percepute și criticismul parental perceput, precum și între perfecționismul orientat spre sine și cel prescris social, atât transversal, cât și longitudinal. În final, în concordanță cu rezultatelor anterioare (Stoeber et al., 2009), ambele fațete ale perfecționismului au demonstrat stabilitate relativă ridicată (prin coeficientul de corelație test-retest). Dar, \bar{Z}_2^* (Steiger, 1980) a arătat că coeficientul de stabilitate relativă al perfecționismului prescris social este semnificativ mai mic decât cel al perfecționismului orientat spre sine ($z = -2.37, p < .05$).

Apoi, am realizat două analize de regresie ierarhică pentru a examina dacă expectanțele și criticismul parental perceput prezic creșteri în timp la nivelul celor două fațete ale perfecționismului (a se vedea Tabelul 3.1). În ambele analize, am analizat modificările reziduale

(perfecționismul la T2 controlând efectul perfecționismului la T1) și am inclus genul și vârsta ca și variabile de control. În Analiza 1, perfecționismul orientat spre sine la T2 a fost criteriul și perfecționismul orientat spre sine la T1 a fost introdus în Pasul 1. Genul și vârsta au fost introduse în Pasul 2, iar expectanțele și criticismul parental perceput la T1 au fost introduse în Pasul 3. În Analiza 2, perfecționismul prescris social al T2 a fost criteriul și perfecționismul prescris social la T1 a fost introdus în Pasul 1. Pașii 2 și 3 au fost identici cu cei din Analiza 1. Rezultatele au fost concordante cu așteptările noastre. Conform așteptărilor, nici expectanțele, nici criticismul parental perceput nu au prezis modificări în timp la nivelul perfecționismului orientat spre sine. Ultimul model de regresie a arătat că, controlând efectul perfecționismului orientat spre sine la T1, nici una dintre variabilele incluse în model nu au adus o contribuție unică în predicția perfecționismului orientat spre sine la T2 (a se vedea Tabelul 3.1). Așadar, nici una din variabilele incluse în model nu a putut explica modificările interindividuale în timp la nivelul perfecționismului orientat spre sine.

Expectanțele parentale percepute la T1 au prezis creșteri în timp ale perfecționismului prescris social. Însă, criticismul parental perceput nu a avut un astfel de efect. Adică, ultimul model de regresie a arătat că, controlând efectul perfecționismului prescris social la T1, expectanțele parentale percepute s-au dovedit a fi un predictor pozitiv semnificativ (a se vedea Tabelul 3.1). Deci, expectanțele parentale percepute au prezis perfecționismul prescris social dincolo de variabilitatea stabilă a acestuia. Cu alte cuvinte, expectanțele parentale percepute au reprezentat un predictor puternic pentru modificările interindividuale în timp la nivelul perfecționismului prescris social. Pentru a evalua ambele direcții de predicție, am testat și modelul în care expectanțele parentale percepute la T2 au fost criteriul și fațetele perfecționismului au fost predictorii, controlând efectul expectanțelor parentale percepute la T1 în Pasul 1 și al vârstei și genului în Pasul 2. Rezultatele au arătat că nici perfecționismul orientat spre sine ($\beta = .03, p = .50$) și nici perfecționismul prescris social ($\beta = .10, p = .10$) nu au prezis modificări la nivelul expectanțelor parentale percepute. Deci, acestea din urmă au prezis modificări la nivelul perfecționismului prescris social, dar perfecționismul prescris social nu a prezis modificări la nivelul expectanțelor parentale percepute.

Tabelul 3.1

Sumarul Analizelor de Regresie Ierarhică prezicând Perfecționismul Orientat spre Sine la T2 (Analiza 1) și Perfecționismul Prescris Social la T2 (Analiza 2)

T2

Predictorul la T1	Perfecționismul orientat spre sine		Perfecționismul prescris social	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Pasul 1	.423***		.302***	
Criteriul		.65***		.54***
Pasul 2	.005		.003	
Criteriul		.65***		.54***
Genul (feminin)		.02		.04
Vârsta		.06		.03
Pasul 3	.003		.039***	
Criteriul		.62***		.34***
Genul (feminin)		.03		.04
Vârsta		.07		.05
Expectanțe parentale percepute		.06		.28***
Criticism parental perceput		-.02		-.01

Notă. $N = 377$. Criteriul = perfecționismul orientat spre sine la T1 pentru Analiza 1 și perfecționismul prescris social la T1 pentru Analiza 2 (a se vedea Rezultatele pentru detalii). Genul (feminin) a fost codat cu 0 = masculin, 1 = feminin. *** $p < .001$.

3.4. Discuții

În ceea ce privește predicția modificărilor longitudinale la nivelul perfecționismului orientat spre sine, studiul de față nu a identificat efecte semnificative ale expectanțelor și criticismului parental perceput. Acest rezultat este în concordanță cu rezultatele studiului lui Soenens și colab. (2008). Acestea au arătat că controlul psihologic parental a condus la creșteri ale perfecționismului dezadaptativ în timp, dar nu și la cel adaptativ. În plus, exercitarea efectivă a controlului de către mame nu a prezis perfecționismul orientat spre sine al copiilor atunci când a fost controlat efectul perfecționismului prescris social (Kenney-Benson & Pomerantz, 2005). Deci, având în vedere faptul că există un număr restrâns de studii longitudinale cu privire la predictorii parentali asupra modificărilor la nivelul perfecționismului adolescenților, studiul de față aduce dovezi că perfecționismul orientat spre sine pare să fie mai puțin influențat de factori socio-contextuali precum socializarea cu părinții.

În schimb, rezultatele studiului de față au arătat că perfecționismul prescris social a fost prezis de un nivel ridicat al expectanțelor parentale percepute, direcția opusă nefiind susținută. Și acest rezultat este în concordanță cu rezultatele studiului lui Soenens și colab. (2008) și ale lui Kenney-Benson și Pomerantz (2005) care au arătat că exercitarea controlului parental prezice perfecționismul dezadaptativ la adolescenți și copii. Dar, interesant este faptul că criticismul parental perceput nu a fost un predictor semnificativ al modificărilor la nivelul perfecționismului

prescris social la adolescenți. Adică, se pare că un nivel înalt de expectanțe parentale percepute este un factor puternic și suficient pentru ca perfecționismul prescris social să crească în adolescență. Cu alte cuvinte, convingerile subiective că părinții stabilesc standarde înalte de performanță pentru adolescenți prezic creșteri în timp la nivelul dimensiunii interpersonale a perfecționismului, generalizându-se la percepția că și alte persoane au standarde înalte pentru ei și că acceptarea lor va depinde de atingerea acestor standarde. Deci, perfecționismul prescris social pare a fi mai puțin stabil și influențat de factori de socializare, în conformitate cu modelul expectanțelor sociale.

În ceea ce privește stabilitatea relativă a perfecționismului la adolescenți, rezultatele studiului de față au sugerat, conform așteptărilor, că ambele dimensiuni ale perfecționismului au fost destul de stabile pe o perioadă de 7-9 luni. Mai mult, perfecționismul prescris social a fost mai puțin stabil decât cel orientat spre sine. Un motiv posibil pentru acest rezultat este faptul că, după cum am afirmat anterior, conștiința standardelor personale crește în adolescență, ceea ce îi face pe adolescenți mai susceptibili la expectanțele celorlalți (Flett et al., 2002).

CAPITOLUL 4. PERFECTIONISMUL ȘI AFECTELE LA ADOLESCENȚI: O INVESTIGAȚIE A MODELULUI 2 X 2 AL PERFECTIONISMULUI (STUDIUL 2)²

4.1. Introducere

Studiile care au investigat modelul 2×2 al perfecționismului au confirmat ipoteza conform căreia perfecționismul standardelor personale este asociat, de regulă, cu variabile pozitive atunci când este controlată influența perfecționismului grijilor evaluative (Stoeber & Otto, 2006). Cu toate acestea, rezultatele cu privire la afectele pozitive și negative—care sunt indicatori importanți pentru întrebarea dacă diferitele forme ale perfecționismului sunt adaptative sau dezadaptative—au fost contradictorii. Mai mult, toate studiile care au investigat modelul 2×2 al perfecționismului până în prezent s-au focusat pe studenți (e.g., Douilliez & Lefèvre, 2011; Gaudreau, 2012) și sportivi (e.g., Cumming & Duda, 2012; Gaudreau & Verner-Filion, 2012). Niciun studiu nu a investigat până acum modelul 2×2 al perfecționismului într-un lot nespecific de adolescenți.

² Capitolul este în curs de publicare: **Damian, L.**, Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. “Positive and negative affect in adolescents: An investigation of the 2×2 model of perfectionism”. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*.

În acest context, studiul de față a avut ca scop investigarea ipotezelor modelului 2×2 cu privire la afectele pozitive și negative. Astfel, am examinat dacă cele patru subtipuri (combinații intraindividuale) se asociază în mod diferențiat cu afectele pozitive și negative curente (experiențiate în ultimele săptămâni) într-un lot de adolescenți. În acest scop, studiul a utilizat analize de regresie moderată urmând procedurile detaliate de către Gaudreau (2012). Studiul de față a utilizat perfecționismul orientat spre sine și cel prescris social ca și indicatori ai PSP și PGE. Am investigat diferențele la nivelul afectelor pozitive și negative dintre SOP pur (SOP înalt, SPP scăzut), SPP pur (SOP scăzut, SPP crescut), perfecționism mixt (SOP crescut, SPP crescut) și non-perfecționism (SOP scăzut, SPP scăzut). Așadar, am examinat ipotezele modelului 2×2 cu SOP și SPP reprezentând PSP, respectiv PGE. Ne-am fundamentat așteptările pe ipotezele postulate în model și pe rezultatele cercetărilor anterioare cu studenți și sportivi. Adică, ne-am așteptat ca SOP pur să fie asociat cu un nivel mai ridicat de afecte pozitive în comparație cu non-perfecționismul (H1a) și cu perfecționismul mixt (H4); ne-am așteptat, de asemenea, să fie asociat cu un nivel mai scăzut de afecte negative în comparație cu perfecționismul mixt (H4). În plus, ne-am așteptat ca SPP pur să fie asociat cu niveluri mai scăzute de afecte pozitive și mai crescute de afecte negative în comparație cu toate celelalte subtipuri de perfecționism (H2) și, implicit, în comparație cu perfecționismul mixt (H3).

4.2. Metodă

4.2.1. Participanți și Procedură

Un lot de 576 adolescenți (204 băieți, 336 fete, 36 fără informații despre gen) a fost recrutat în patru școli din România. Vârsta medie a adolescenților a fost de 17.08 ani ($AS = 1.14$; interval = 15-19 ani). Participarea a fost voluntară și adolescenții nu au primit recompense. Ei au fost rugați să completeze un chestionar în format creion-hârtie în clasă în timpul orelor de școală.

4.2.2. Instrumente

Perfecționism. Pentru a măsura perfecționismul, am utilizat același instrument ca în Studiul 1 (a se vedea Capitolul 3.2.2.).

Afecte. Pentru a măsura afectele generale curente, am utilizat Scala afectelor pozitive și negative (Positive and Negative Affect Schedule; PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) ce măsoară afectele pozitive (10 itemi; e.g., “interesat”, “entuziasmat”) și afectele negative (10 itemi; e.g., “stresat”, “speriat”). PANAS este o scală larg utilizată și validă pentru afectele

generale (e.g., Crawford & Henry, 2004). Participanții au fost rugați să coteze măsura în care au experiențiat fiecare dintre cele 20 de emoții „în ultimele săptămâni” utilizând o scală de la 1 (*deloc*) la 5 (*foarte mult*).

4.2.3. Analize Preliminare

În primul rând, am imputat datele lipsă cu algoritmul de „maximizare a expectanței” (Graham, 2009) și apoi am calculat scorurile prin media scorurilor pe itemi. Nici unul din participanți nu a avut un scor cu o distanță Mahalanobis mai mare decât valoarea critică de $\chi^2(6) = 22.46$, $p < .001$ (Tabachnick & Fidell, 2007). Deci, toți participanții au fost incluși în analize. În final, toate scorurile au prezentat coeficienți alpha Cronbach satisfăcători ($> .70$).

4.3. Rezultate

În primul rând, am realizat corelații între toate variabilele, inclusiv gen și vârstă. Perfecționismul orientat spre sine (SOP) a prezentat corelații pozitive cu afectele pozitive și negative, pe când perfecționismul prescris social (SPP) a prezentat corelații pozitive doar cu afectele negative. Genul feminin (codat cu +1 = feminin, -1 = masculin) a prezentat o corelație pozitivă cu afectele negative și o corelație negativă cu afectele pozitive. Aceste asocieri indică faptul că fetele adolescente au experiențiat un nivel mai scăzut de afecte pozitive și unul mai crescut de afecte negative în ultimele săptămâni în comparație cu băieții adolescenți. De asemenea, vârsta a prezentat o corelație pozitivă cu afectele negative. Aceste asocieri indică faptul că adolescenții mai mari au experiențiat un nivel mai crescut de afecte negative în ultimele săptămâni în comparație cu adolescenții mai tineri.

Mai departe, urmând procedurile descrise de Gaudreau (2012), am condus două analize de regresie moderată cu SOP și SPP ca și predictorii și afectele pozitive și negative ca și variabile dependente. Pentru aceasta, SOP și SPP au fost standardizate ($M = 0$; $AS = 1$) pentru a simplifica forma grafică a rezultatelor. Analizele de regresie au constat în trei pași. Când am introdus genul și vârsta simultan în Pasul 1 al analizei de regresie, doar genul a avut un efect semnificativ asupra afectelor, sugerând că relația pozitivă dintre vârstă și afectele negative a fost semnificativă doar datorită faptului că vârsta a avut o relație pozitivă cu genul. În consecință, nu am inclus vârsta ca și variabilă de control în analizele de regresie. Așadar, în Pasul 1, am introdus genul pentru a controla efectul acestuia. În Pasul 2, am introdus predictorii standardizați, adică SOP și SPP și în Pasul 3 am introdus produsul dintre cei doi. Rezultatele sunt prezentate în

Tabelul 4.1. Interacțiunea nu a fost semnificativă pentru nici una din variabilele dependente (afecte pozitive și negative).

Întrucât interacțiunile nu au fost semnificative și au fost identificate efecte ale perfecționismului asupra afectelor, am urmat mai departe sugestiile lui Gaudreau (2012). Adică, am renunțat la interacțiunea ne semnificativă din modele și am refăcut cele două analize de regresie ierarhică cu variabilele nestandardizate, pentru a estima efectele SOP și SPP asupra afectelor pozitive și negative. Din nou, rezultatele sunt prezentate în Tabelul 4.1. SOP a fost un predictor pozitiv pentru afectele pozitive, în timp ce SPP a fost un predictor negativ pentru afectele pozitive. În plus, SPP a fost un predictor pozitiv pentru afectele negative. SOP nu a fost un predictor semnificativ pentru afectele negative, indicând faptul că suprapunerea semnificativă cu SPP ($r = .42, p < .001$) a fost responsabilă pentru corelația pozitivă dintre SOP și afectele negative.

Pentru a testa ipotezele modelului 2×2 al perfecționismului, am urmat doi pași, conform sugestiilor lui Gaudreau (2012). În primul rând, am calculat valorile precise ale afectelor pozitive și negative pentru valorile scăzute și crescute ale SOP și SPP. Adică, am considerat valorile scăzute și crescute ca o abatere standard sub și deasupra mediei SOP și SPP. Pentru a calcula valorile precise pentru afectele pozitive și negative, am utilizat ecuațiile de regresie descrise de către Gaudreau.³ Valorile precise sunt prezentate în Figura 1 pentru afectele pozitive și în Figura 2 pentru afectele negative. În al doilea rând, am estimat mărimea efectului standardizat (Cohen's d) utilizând abaterea standard a variabilei dependente (afectele pozitive, respectiv afectele negative) și valorile precise pentru fiecare subtip de perfecționism. În ceea ce privește afectele pozitive, rezultatele au arătat că SOP pur a fost asociat cu niveluri mai ridicate de afecte pozitive în comparație cu non-perfecționismul ($d = 0.74$) și perfecționismul mixt ($d = 0.35$), confirmând

³(1) \hat{Y} pentru non-perfecționism = Intercept + ($B_{SOP} * LOW_{SOP}$) + ($B_{SPP} * LOW_{SPP}$).

(2) \hat{Y} pentru SOP pur = Intercept + ($B_{SOP} * High_{SOP}$) + ($B_{SPP} * LOW_{SPP}$).

(3) \hat{Y} pentru SPP pur = Intercept + ($B_{SOP} * LOW_{SOP}$) + ($B_{SPP} * High_{SPP}$).

(4) \hat{Y} pentru perfecționism mixt = Intercept + ($B_{SOP} * High_{SOP}$) + ($B_{SPP} * High_{SPP}$).

Unde \hat{Y} = valoarea precisă a criteriului (afecte pozitive sau afecte negative).

LOW_{SOP} = o abatere standard sub media SOP.

LOW_{SPP} = o abatere standard sub media SOP.

$High_{SOP}$ = o abatere standard deasupra mediei SOP.

$High_{SPP}$ = o abatere standard deasupra mediei SOP.

ipotezele H1a, respectiv H4. În contrast, SPP pur a fost asociat cu niveluri mai scăzute de afecte pozitive în comparație cu non-perfecționismul ($d = -0.34$), perfecționismul mixt ($d = -0.72$) și SOP pur ($d = -1.08$), confirmând ipoteza H2 (și, deci, și ipoteza H3). În plus, perfecționismul mixt a fost asociat cu niveluri mai ridicate de afecte pozitive în comparație cu non-perfecționismul ($d = 0.38$). În ceea ce privește afectele negative, rezultatele au arătat că SOP pur a fost asociat cu niveluri mai scăzute de afecte negative în comparație cu perfecționismul mixt ($d = -0.44$), dar nu și în comparație cu non-perfecționismul ($d = -0.02$), confirmând ipoteza H4, dar nu și ipoteza H1a (sau 1b). În contrast, SPP pur a fost asociat cu niveluri mai ridicate de afecte negative în comparație cu non-perfecționismul ($d = 0.44$) și cu SOP pur ($d = 0.45$), dar nu și în comparație cu perfecționismul mixt ($d = 0.02$), deci ipotezele H2 și H3 nu au fost confirmate.

Tabelul 4.1

Sumarul Analizelor de Regresie Moderată Prezicând Afectele Pozitive și Negative

Predictor	Afecte pozitive			Afecte negative		
	ΔR^2	B	β	ΔR^2	B	β
Pasul 1: Genul (feminin)	.021**			.051***		
Gen		-.10**	-.14**		.15***	.23***
Pasul 2: 2 × 2 model efecte principale	.111***			.049***		
Genul		-.11***	-.16***		.15***	.23***
Perfecționismul orientat spre sine (SOP)		.42***	.37***		-.01	-.01
Perfecționismul prescris social (SPP)		-.17***	-.17***		.22***	.22***
Pasul 3: 2 × 2 model efectul interacțiunii	.006			.002		
Gen		-.11***	-.16***		.15***	.23***
SOP		.24***	–		-.01	–
SPP		-.11***	–		.15***	–
SOP × SPP		-.04	–		.03	–

Notă. $N = 540$ (participanții fără informații legate de gen au fost excluși din analize). Genul (feminin) a fost codat cu +1 = feminin, -1 = masculin (a se vedea Nota de subsol 4). B = coeficientul de regresie nestandardizat; β = coeficientul de regresie standardizat. “–” nu se aplică/nu se poate interpreta (a se vedea Cohen et al., 2003). ** $p < .01$. *** $p < .001$.

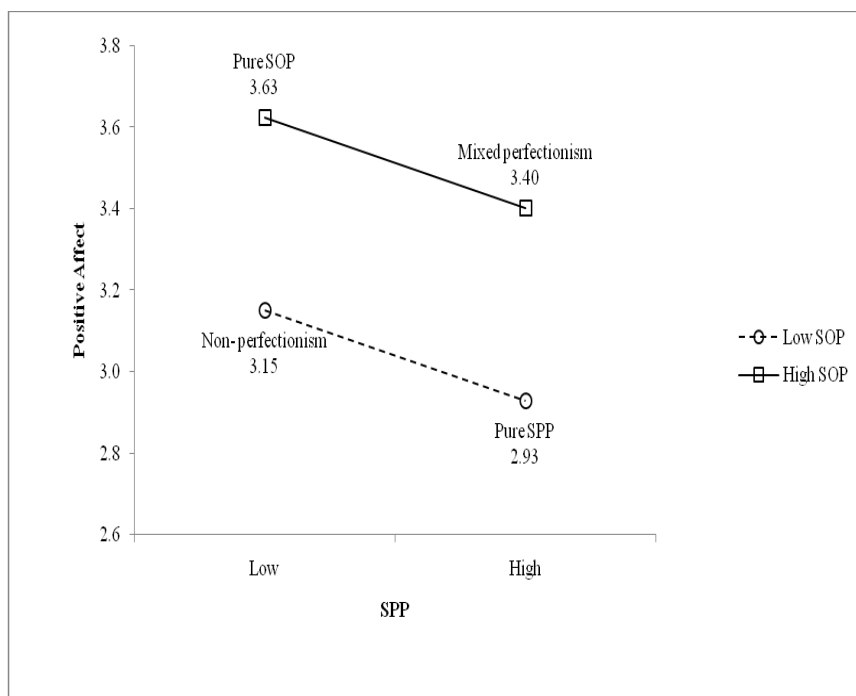


Figura 4.1. Valorile prezise pentru afectele pozitive pentru cele patru subtipuri ale perfecționismului. SOP = perfecționismul orientat spre sine (indicând perfecționismul standardelor personale [PSP]); SPP = perfecționismul prescris social (indicând perfecționismul grijilor evaluative [PGE]). Toate diferențele dintre subtipuri au fost semnificative (SOP pur > perfecționism mixt > non-perfecționism > SPP pur).

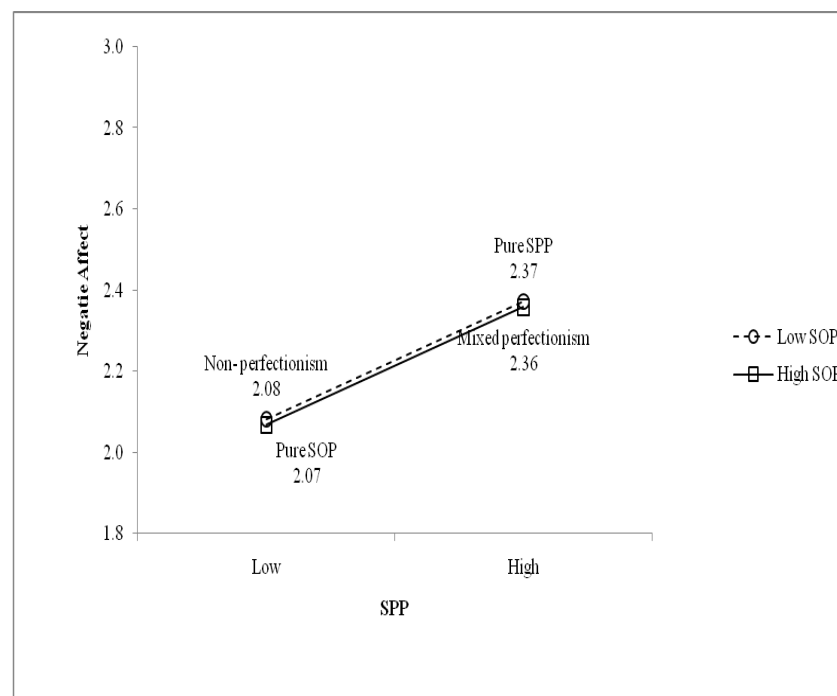


Figura 4.2. Valorile prezise pentru afectele negative pentru cele patru subtipuri ale perfecționismului. SOP = perfecționismul orientat spre sine (indicând perfecționismul standardelor personale [PSP]); SPP = perfecționismul prescris social (indicând perfecționismul grijilor evaluative [PGE]). SPP pur și perfecționismul mixt au diferit semnificativ de non-perfecționism și SOP pur (SPP pur, perfecționism mixt > non-perfecționism, SOP pur).

4.4. Discuții

Perfecționismul orientat spre sine pur (SOP pur) a fost asociat cu cele mai funcționale rezultate, conform așteptărilor. Adică, dintre toate subtipurile de perfecționism, SOP pur a prezentat cel mai ridicat nivel de afecte pozitive și cel mai scăzut nivel de afecte negative. În ceea ce privește afectele pozitive, SOP pur a prezentat un nivel mai ridicat decât non-perfecționismul, ceea ce este în concordanță cu rezultatele lui Cumming și Duda (2012) la dansatorii profesioniști și cele ale lui Gaudreau și Thompson (2010) la studenți. Însă, Gaudreau și Verner-Filion (2012), în studiul lor cu sportivi, nu au identificat o diferență semnificativă între SOP pur și non-perfecționism cu privire la cele trei dimensiuni ale stării de bine pe care le-au investigat. În plus, SOP pur a prezentat un nivel mai ridicat în comparație cu perfecționismul mixt, ceea ce este în concordanță cu rezultatele lui Gaudreau și Thompson. Gaudreau și Verner-Filion au identificat, de asemenea, o diferență semnificativă între SOP pur și perfecționismul mixt cu privire la una dintre dimensiunile stării de bine, și anume satisfacția în viață. În ceea ce privește afectele negative, SOP pur nu a prezentat un nivel diferit în comparație cu non-perfecționismul, ceea ce este, din nou, în concordanță cu rezultatele lui Cumming și Duda (2012) și ale lui Gaudreau și Thompson (2010). Este, de asemenea, congruent cu rezultatele lui Douilliez și Lefèvre (2011) care au investigat simptomele depresive la studenți. Însă, acest rezultat nesemnificativ ar trebui interpretat cu precauție (Gaudreau, 2013; Stoeber, 2012). Astfel, se poate afirma doar faptul că nu există dovezi care să confirme ipoteza că SOP pur este asociat cu un nivel mai crescut sau mai scăzut de afecte negative în comparație cu non-perfecționismul. În schimb, în comparație cu perfecționismul mixt, SOP pur a prezentat un nivel mai scăzut de afecte negative, rezultate similare fiind raportate și de Cumming și Duda, Douilliez și Lefèvre și Gaudreau și Thompson.

SPP pur a fost asociat cu cele mai disfuncționale rezultate, conform așteptărilor. Adică, dintre toate subtipurile de perfecționism, SPP pur a prezentat cel mai scăzut nivel de afecte pozitive și cel mai crescut nivel de afecte negative. În ceea ce privește afectele pozitive, SPP pur a prezentat un nivel mai scăzut în comparație cu non-perfecționismul și cu perfecționismul mixt, ceea ce este în concordanță cu rezultatele lui Gaudreau și Thompson (2010) și cu ale lui Gaudreau și Verner-Filion (2012). Însă, Cumming și Duda (2012) nu au identificat diferențe

semnificative între perfecționismul grijilor evaluative pur (PGE pur), pe de o parte, și non-perfecționism și perfecționismul mixt, pe de altă parte. Rezultatele lor diferite ar putea fi explicate de faptul că aceștia au utilizat analiza de clusteri, care este o procedură dependentă de lot, și deci mai sensibilă la caracteristicile acestuia. În ceea ce privește afectele negative, SPP pur a prezentat un nivel mai ridicat în comparație cu non-perfecționismul, dar nu și în comparație cu perfecționismul mixt. Aceasta este în concordanță cu rezultatele lui Cumming și Duda (2012) și ale lui Douilliez și Lefèvre (2011). Însă, studiul lui Gaudreau și Thompson (2010) a fost singurul în care SPP pur a prezentat un nivel semnificativ mai crescut de afecte negative în comparație cu perfecționismul mixt.

Coroborând rezultatele studiului de față cu rezultatele din literatură, se poate afirma că SOP pur a prezentat în mod constant niveluri mai ridicate de afecte pozitive, în timp ce SPP pur a prezentat în mod constant niveluri mai scăzute de afecte pozitive decât celelalte subtipuri de perfecționism. Cu toate acestea, nu există deocamdată dovezi care să confirme o diferență între SOP pur și non-perfecționism cu privire la afectele negative. În plus, nu există deocamdată dovezi suficiente care să confirme o diferență între SPP pur și perfecționismul mixt cu privire la afectele negative. Dar, există tot mai multe dovezi că SOP pur prezintă un nivel mai scăzut de afecte negative în comparație cu perfecționismul mixt și că SPP pur prezintă un nivel mai ridicat de afecte negative în comparație cu non-perfecționismul.

CAPITOLUL 5. PERFEȚIONISMUL ȘI ORIENTAREA SCOPURILOR DE ACHIZIȚIE LA ADOLESCENȚII DIN CICLUL LICEAL (STUDIUL 3)⁴

5.1. Introducere

Studiile au arătat că perfecționismul prezice diferențe individuale la nivelul orientării scopurilor de achiziție în context academic și sportiv (a se vedea Stoeber, 2011, pentru un review), dar cunoștințele cu privire la înțelegerea relației dintre perfecționism și orientarea scopurilor de achiziție în context academic este încă limitată. Motivul este că, în context

⁴ Acest capitol a fost trimis spre publicare: **Damian, L.**, Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. "Perfectionism and achievement goal orientations in school students". *Psychology in the Schools. (Special Issue on Perfectionism)*.

academic, relația dintre perfecționism și orientarea scopurilor a fost investigată în marea majoritate a studiilor în abordarea tripartită și mai mult în rândul studenților (a se vedea Fletcher & Speirs Neumeister, 2012, pentru un review). Niciun studiu nu a investigat până în prezent modul în care perfecționismul orientat spre sine și cel prescris social se asociază cu orientarea scopurilor de achiziție în abordarea 2×2 la elevi. Adică, există puține studii care au inclus orientarea scopurilor de dezvoltare a competenței prin evitare. În plus, în majoritatea cercetărilor anterioare din domeniul academic nu a fost controlată suprapunerea dintre perfecționismul standardelor personale și cel al grijilor evaluative, și nici cea dintre cele patru orientări ale scopurilor. Însă, în domeniul sportiv, aceasta s-a dovedit a fi o metodă care identifică mai bine aceste relații (a se vedea Stoeber, 2011). Unul dintre motivele pentru care unele studii au găsit diferitele forme și dimensiuni ale perfecționismului a fi asociate pozitiv cu toate tipurile de orientare a scopurilor poate fi faptul că acestea prezintă intercorelații pozitive (a se vedea Fletcher și colab., 2012). Deoarece studiile nu au controlat această suprapunere, se poate să fi eșuat în a identifica patternuri unice de relații dintre dimensiunile perfecționismului și diferitele orientări ale scopurilor.

În acest context, scopul cercetării de față a fost acela de a realiza un prim studiu care să examineze relațiile unice dintre perfecționismul orientat spre sine (SOP) și cel prescris social (SPP) și orientarea scopurilor în modelul 2×2 la adolescenții de liceu. Utilizând analiza de regresie, am examinat contribuțiile unice ale celor două forme ale perfecționismului în prezicerea diferențelor individuale în orientarea scopurilor de achiziție. Bazându-ne pe rezultatele anterioare din studiile cu studenți și elevi în modelul tripartit, ne-am așteptat ca perfecționismul orientat spre sine să prezinte relații pozitive cu toate scopurile de achiziție și perfecționismul prescris social să prezinte relații pozitive cu scopurile demonstrare a competenței. Deoarece acesta este un prim studiu care examinează cele două forme ale perfecționismului la adolescenți incluzând orientarea de dezvoltare a competenței prin evitare și niciun studiu nu a examinat aceste relații unice, toate celelalte analize au fost exploratorii.

5.2. Metodă

5.2.1. Participanți și Procedură

Un lot de 584 elevi adolescenți (207 băieți, 340 fete, 37 fără informații despre gen) a fost recrutat în patru licee din România la sfârșitul semestrului al doilea din anul 2011. Din cei 584 de elevi adolescenți, 34% erau în clasa a IX-a, 28% în clasa a X-a, 20% în clasa a XI-a și 17% în clasa a XII-a. Media vârstei a fost de 17.1 ani ($AS = 1.2$; interval = 15-20 ani). Participarea a fost voluntară. Adolescenții au fost rugați să completeze un chestionar în format creion-hârtie în clasă în timpul orelor de școală.

5.2.2. Instrumente

Perfecționism. Pentru a măsura perfecționismul, am utilizat același instrument ca și în Studiul 1 (Capitolul 3.2.2.).

Orientarea scopurilor de achiziție. Pentru a măsura orientarea scopurilor de achiziție 2×2 , am utilizat Scalele Patternurilor de Învățare Adaptativă (Patterns of Adaptive Learning Scales; PALS; Midgley et al., 2000) și Scala de Scopuri de Dezvoltare a Competenței prin Evitare (Bong, 2009). Cele trei scale PALS măsoară scopurile de demonstrare a competenței prin abordare (5 itemi; e.g., “Îmi doresc să par deștept în comparație cu ceilalți elevi din clasă”), scopurile de demonstrare a competenței prin evitare (4 itemi; e.g., “Scopul meu este să nu par că aș avea probleme cu temele”) și scopurile de dezvoltare a competenței prin abordare (5 itemi; e.g., “Obiectivul meu de anul acesta este să învăț să fac multe lucruri noi”). Deoarece scalele PALS au fost dezvoltate urmând modelul tripartit, ele nu măsoară și scopurile de dezvoltare a competenței prin evitare. De aceea, am adăugat scala lui Bong de scopuri de dezvoltare a competenței prin evitare (6 itemi; e.g., “Obiectivul meu este să evit posibilitatea de a nu învăța la școală”) care a fost utilizată cu succes în combinație cu PALS în studiul său cu elevi (a se vedea Bong, 2009, pentru detalii). PALS este un instrument larg utilizat, fidel și valid de măsurare a scopurilor de achiziție la elevi (e.g., Cheng & Lam, 2013; Midgley et al., 2000).

Media notelor școlare declarate. Deoarece am dorit să controlăm efectul rezultatelor școlare, dar nu am avut acces la cataloagele elevilor, am rugat participanții să raporteze media notelor pe semestrul anterior.

5.2.3. Analize Preliminare

În primul rând, am imputat datele lipsă cu algoritmul de „maximizare a expectanței” („expectation maximization algorithm”, a se vedea Graham, 2009) și apoi am calculat media

scorurilor la itemi. Trei băieți au avut scoruri cu o distanță Mahalanobis mai mare decât valoarea critică de $\chi^2(8) = 26.12$, $p < .001$ (Tabachnick & Fidell, 2007) și au fost excluși din analizele ulterioare. Astfel, lotul final a fost compus din 581 adolescenți (204 băieți, 340 fete, 37 fără informații despre gen). În final, am analizat fidelitatea (consistența internă) scalelor prin calcularea coeficientului alpha Cronbach. Scala scopurilor de demonstrare prin evitare a prezentat un coeficient alpha Cronbach $< .70$ în combinație cu o corelație pozitivă puternică cu scala de orientare a scopurilor de demonstrare prin abordare ($r = .72$, $p < .001$), sugerând probleme legate de fidelitatea și validitatea scalelor. Așadar, am realizat o analiză factorială exploratorie pentru a examina structura factorială a celor 20 de itemi utilizând factorizarea pe axa principală („principal axis factoring”, Russell, 2002). Deoarece doar trei valori proprii („eigenvalues”) au fost > 1 și atât inspectarea norului de puncte, cât și analiza paralelă (a se vedea Zwick & Velicer, 1986) au sugerat să se rețină trei factori, a fost examinată o soluție cu trei factori cu rotație oblică (promax; Russell, 2002). Rezultatele au arătat că—în timp ce itemii de dezvoltare prin abordare și de dezvoltare prin evitare au încărcat pe factori separați—itemii de demonstrare prin abordare și de demonstrare prin evitare au încărcat pe același factor. Acest rezultat a indicat că participanții nu au diferențiat între scopurile de demonstrare prin abordare și cele prin evitare. În consecință, scorurile la cele două scale au fost combinate într-un singur scor reprezentând scopurile de demonstrare a competenței, fără a diferenția între abordare și evitare. În final, toate scorurile au prezentat coeficienți de fidelitate satisfăcători (alpha Cronbach $> .70$).

5.3. Rezultate

În primul rând, am realizat corelații între toate variabilele, inclusiv genul, clasa/nivelul școlar și rezultatele școlare. Atât perfecționismul orientat spre sine (SOP), cât și cel prescris social (SPP) au prezentat corelații pozitive cu toate cele trei tipuri de orientare a scopurilor. În plus, genul, clasa și rezultatele școlare au prezentat corelații semnificative cu variabilele studiate. Adică, fetele au raportat niveluri mai înalte de scopuri de dezvoltare a competenței prin abordare și note școlare mai mari. Elevii mai mari au raportat niveluri mai scăzute de scopuri de demonstrare și de dezvoltare prin evitare și note școlare mai mari. Notele școlare au corelat pozitiv cu perfecționismul orientat spre sine și cu scopurile de dezvoltare prin abordare și prin

evitare. Deci, genul, clasa și notele școlare au fost incluse ca și variabile de control în analizele de regresie.

Mai departe, conform așteptărilor, cele două forme de perfecționism și toate cele trei orientări ale scopurilor au prezentat intercorelații pozitive, indicând o suprapunere semnificativă între formele perfecționismului, precum și între tipurile de orientare a scopurilor. Deci, nu am interpretat corelațiile și am trecut, în schimb, la analizele de regresie multiplă cu scopul de a investiga relațiile unice pe care cele două forme de perfecționism le formează cu orientarea scopurilor de achiziție. În acest scop, am realizat două seturi a câte trei analize de regresie ierarhică. În primul set, am investigat dacă perfecționismul prezice cele trei tipuri de orientare a scopurilor controlând efectul genului, al clasei și al notelor școlare. Analizele de regresie au urmat doi pași. În Pasul 1, am introdus genul, clasa și notele școlare. În Pasul 2, am introdus cele două forme ale perfecționismului. Rezultatele la acest pas au arătat că scopurile de demonstrare au fost prezise pozitiv de SOP și SPP. În schimb, scopurile de dezvoltare prin abordare și prin evitare au fost prezise pozitiv doar de SOP.

În cel de-al doilea set (Modelul 2 prezentat în Tabelul 5.1), am investigat dacă rezultatele se modifică atunci când controlăm adițional și suprapunerea dintre cele trei tipuri de orientare a scopurilor. În Pasul 1, am introdus genul, clasa și notele școlare. În Pasul 2, am introdus celelalte tipuri de orientare a scopurilor. În Pasul 3, am introdus cele două forme ale perfecționismului. Rezultatele la acest pas au arătat că scopurile de demonstrare a competenței au fost prezise pozitiv doar de SPP, dar nu și de SOP (precum în analizele anterioare). Scopurile de dezvoltare prin abordare au fost prezise pozitiv de SOP și negativ de SPP. În final, scopurile de dezvoltare prin evitare au fost prezise pozitiv de SOP.

Tabelul 5.1

*Sumarul Analizelor de Regresie Ierarhică Prezicând Orientarea Scopurilor de Achiziție:
Modelul 2 (Controlând Suprapunerea dintre Orientări)*

Predictor	Demonstrare		Dezvoltare-abordare		Dezvoltare- evitare	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Pasul 1: Variabile de control	.027**		.055***		.093***	
Genul (feminin)		-.04		.17***		-.06
Clasa		-.16***		-.09*		-.15***
Notele școlare		-.01		.12**		.29***
Pasul 2: Orientarea scopurilor	.201***		.136***		.236***	

Genul (feminin)	-.04	.19***	-.09*
Clasa	-.09*	-.02	-.07
Notele școlare	-.14**	.03	.26***
Demonstrare	–	.12**	.36***
Dezvoltare-abordare	.12**	–	.26***
Dezvoltare-evitare	.41***	.31***	–
Pasul 3: Perfecționismul	.078***	.099***	.007
Genul (feminin)	-.03	.18***	-.08*
Clasa	-.11**	-.03	-.07
Notele școlare	-.12**	-.02	.24***
Demonstrare	–	.07	.36***
Dezvoltare-abordare	.07	–	.23***
Dezvoltare-evitare	.37***	.24***	–
Perfecționismul orientat spre sine	.08	.37***	.10*
Perfecționismul prescris social	.25***	-.09*	-.06

Notă. $N = 544$. Toate scorurile reprezintă media scorurilor. Demonstrare = combinație de demonstrare-abordare și demonstrare-evitare (a se vedea Metoda pentru detalii). Genul (feminin) a fost codat 0 = masculin, 1 = feminin. “–” = nu se aplică. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

5.4. Discuții

Interpretat în abordarea 2×2 (Elliot & McGregor, 2001), rezultatele sugerează că elevii adolescenți care au niveluri ridicate de perfecționism motivat intern și focusat pe standardele personale tind să se raporteze la standarde ale scopurilor de achiziție absolute/intrapersonale (de dezvoltare a competenței) mai degrabă decât normative (de demonstrare a competenței). Adică, ei sunt orientați către autodezvoltare și realizarea sarcinilor cu succes la școală. Pentru aceasta, însă, ei prezintă orientări cu valențe atât pozitive, cât și negative, deoarece tind să abordeze succesul (dezvoltare prin abordare), dar și să evite eșecul (dezvoltare prin evitare). Scopurile de dezvoltare prin abordare au fost asociate cu caracteristici, procese și rezultate pozitive în context academic, pe când cele de dezvoltare prin evitare au fost asociată cu caracteristici, procese și rezultate atât pozitive, cât și negative (Moller & Elliot, 2006). Deci, scopurile de dezvoltare prin abordare pot fi privite ca o forță motivațională pozitivă în context academic, pe când scopurile de dezvoltare prin evitare sunt mai degrabă ambivalente. În consecință, rezultatul conform căruia SOP a prezis ambele tipuri de scopuri de dezvoltare coroborează rezultatele anterioare care au arătat că SOP pare a fi o formă ambivalentă a perfecționismului asociată cu caracteristici atât pozitive, cât și negative.

Rezultatele mai sugerează că adolescenții cu niveluri ridicate de perfecționism motivat extern și focusat pe ceea ce alții așteaptă de la ei și modul în care alții îi evaluează tind să se raporteze la standarde normative (de demonstrare a competenței) ale scopurilor de achiziție. Cu alte cuvinte, ei sunt orientați către întrecerea celorlalți și demonstrarea abilităților (demonstrare prin abordare), în timp ce evită să fie întrecuți de către alții și să demonstreze incompetența în comparație cu ceilalți. În același timp, ei nu urmează standarde absolute/intrapersonale ale scopurilor de achiziție focusate pe autodezvoltare și realizarea sarcinilor cu succes care au valență pozitivă (dezvoltare prin abordare). Scopurile de demonstrare (combinând abordare și evitare) pot fi privite ca o forță motivațională ambivalentă, deoarece ele au fost asociate cu caracteristici, procese și rezultate în context academic atât pozitive, cât și negative (Moller & Elliot, 2006). În schimb, scopurile de dezvoltare prin abordare pot fi privite ca o forță motivațională pozitivă, lipsa lor reprezentând o caracteristică negativă. Astfel, rezultatele studiului de față le coroborează pe cele ale studiilor anterioare care au arătat că SPP este o formă dezadaptativă a perfecționismului asociată predominant cu caracteristici negative.

CAPITOLUL 6. PERFECTIONISMUL ȘI IMPLICAREA ȘCOLARĂ LA ADOLESCENȚI: UN STUDIU LONGITUDINAL (STUDIUL 4)

6.1. Introducere

Conceptul de implicare școlară a primit atenție tot mai crescută din partea cercetătorilor, deoarece s-a dovedit a juca un rol cheie în predicția rezultatelor academice și a sănătății la elevi. Majoritatea cercetătorilor a căzut de acord că acesta este un construct multidimensional. O conceptualizare multidimensională mai recentă a implicării școlare cuprinde trei dimensiuni: implicare comportamentală, implicare emoțională și implicare cognitivă (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Pentru a cultiva implicarea școlară în rândul elevilor, trebuie mai întâi să înțelegem modul în care aceasta se formează și dezvoltă. S-a propus că implicarea școlară este influențată de numeroși factori precum cultura, comunitatea, familia, dar și factori educaționali și individuali (cf. Fredricks et al., 2004). Cu toate că perfecționismul s-a dovedit a fi o caracteristică de personalitate care joacă un rol important în contexte de performanță în general și în context școlar în particular, cercetările asupra perfecționismului în relație cu implicarea sunt încă într-un număr foarte mic. Am identificat doar două studii transversale cu elevi de clasa a

opta în care Shih (2011, 2012) a investigat dimensiunile perfecționismului în relație cu implicarea școlară.

Pe scurt, doar puține studii au investigat până acum toate cele trei dimensiuni ale implicării școlare simultan (comportamentală, emoțională și cognitivă) și dintr-o perspectivă longitudinală. Pentru a înțelege modul în care se dezvoltă implicarea școlară, este nevoie de studii longitudinale. Mai mult, cercetările asupra factorilor individuali care influențează implicarea școlară sunt foarte puține. Având în vedere faptul că perfecționismul este o caracteristică de personalitate extrem de relevantă pentru rezultatele academice (a se vedea Capitolul 1.2.4), este pertinent a presupune că ar putea juca un rol în implicarea școlară a elevilor.

Scopul cercetării de față a fost acela de a investiga rolul perfecționismului în predicția modificărilor în timp la nivelul dimensiunilor implicării școlare. În acest scop, a fost utilizat un design longitudinal cu două valuri de colectare de date spațiate la 5 luni distanță, într-un lot de adolescenți elevi. Bazându-ne pe rezultatele anterioare, ne-am așteptat ca perfecționismul orientat spre sine să prezică creșteri la nivelul implicării școlare, pe când perfecționismul prescris social, nu. Deoarece nu există suficiente dovezi în literatură, nu am formulat ipoteze specifice cu privire la cele trei dimensiuni separate ale implicării școlare (comportamentală, emoțională și cognitivă), din acest punct de vedere studiul fiind unul exploratoriu.

6.2. Metodă

6.2.1. Participanți și Procedură

Un lot de adolescenți cu vârste cuprinse între 12 și 19 ani, elevi în școli din România, a fost recrutat pentru un studiu panel cu două valuri. Colectarea de date în valul 1 (T1) a avut loc în iunie 2012 (la finalul semestrului al doilea al anului școlar 2011-2012) iar colectarea de date pentru valul 2 (T2) a avut loc 5 luni mai târziu, în noiembrie 2012 (în primul semestru al anului școlar 2012-2013). Lotul la T1 a cuprins 386 adolescenți (170 băieți, 216 fete). Dintre cei 386 adolescenți, 14% au fost în clasa a VI-a, 18% în clasa a VII-a, 25% în clasa a IX-a, 26% în clasa a X-a, iar 17% în clasa a XI-a. Media vârstei adolescenților a fost de 15.75 ani ($AS = 1.80$; intervalul = 12-19 ani). Din acest lot, 299 adolescenți (130 băieți, 169 fete) au completat și chestionarul la T2. La ambele colectări, adolescenții au completat același chestionar în format

creion-hârtie în clasă în timpul orelor de școală. Adolescenții nu au primit recompense, participarea fiind voluntară.

6.2.2. Instrumente

Perfecționism. Pentru a măsura perfecționismul, am utilizat același instrument ca și în Studiul 1 (Capitolul 3.2.2.).

Implicarea școlară. Pentru a măsura implicarea școlară, am utilizat Instrumentul Implicării Școlare cu 19 itemi (School Engagement Measure; SEM; Fredricks et al., 2005) ce măsoară implicarea comportamentală (5 itemi; e.g., “Sunt atent la ore”), implicarea emoțională (6 itemi; e.g., “Sunt entuziasmat de ceea ce fac la școală”) și implicarea cognitivă (8 itemi; e.g., “Când citesc o carte, îmi pun întrebări ca să mă asigur că înțeleg despre ce este vorba”). Scala a fost utilizată în numeroase studii cu elevi și a demonstrat fidelitate și validitate (e.g., Blumenfeld et al., 2005; Goldschmidt, 2008). Participanții au fost instruiți să se gândească la ei ca și elevi la școală atunci când au cotezat afirmațiile și au răspuns la toți itemii pe o scală de la 1 (*deloc*) la 5 (*întotdeauna*).

Media notelor școlare declarate. A se vedea Capitolul 5.2.2.

6.2.3. Analize Preliminare

În primul rând, datele lipsă au fost imputate cu algoritmul de „maximizare a expectanței” („expectation maximization algorithm”; Graham, 2009; Little et al., 2009) înainte de a calcula scorurile pe scale prin media scorurilor la itemi. Apoi, am examinat dacă au existat diferențe între adolescenții care au completat chestionarele la ambele date (T1 și T2) și cei care au completat doar la T1. Rezultatele MANOVA au arătat că nu au existat diferențe semnificative între cele două grupuri. Patru adolescenți (un băiat, trei fete) au prezentat scoruri cu o distanță Mahalanobis mai mare decât valoarea critică de $\chi^2(14) = 36.12, p < .001$ (Tabachnick & Fidell, 2007) și au fost excluși din analizele ulterioare. Cu aceasta, lotul longitudinal a cuprins 295 adolescenți (129 băieți, 166 fete). Pentru a examina posibilele diferențe de gen la nivelul variabilelor și al relațiilor dintre ele, am realizat o analiză MANOVA cu genul ca și factor inter-subiecți și variabilele studiului ca și variabile dependente, unde am identificat un efect semnificativ al genului de $F(12, 282) = 3.22, p < .001$. Deci, am controlat efectul genului în

toate analizele. În final, toate scalele au prezentat coeficienți alpha Cronbach satisfăcători ($\alpha > .70$).

6.3. Rezultate

În primul rând, am realizat corelații bivariate între toate variabilele incluzând genul, clasa și notele auto-raportate, atât transversal, cât și longitudinal. Conform așteptărilor, perfecționismul orientat spre sine (SOP) a prezentat corelații pozitive cu toate cele trei dimensiuni ale implicării școlare transversal și longitudinal cu o singură excepție. Anume, corelația dintre SOP la T2 și implicarea emoțională la T1 a fost pozitivă, dar nu a atins pragul de semnificație statistică. În contrast, perfecționismul prescris social (SPP) la T1 nu a corelat cu dimensiunile implicării școlare nici la T1 și nici la T2. Dar, SPP la T2 a corelat negativ cu implicarea comportamentală la T1 și T2. În plus, în mod surprinzător, la T2, SPP a corelat pozitiv cu implicarea cognitivă. Genul a corelat pozitiv cu notele școlare și cu implicarea comportamentală la T1 și T2, indicând că fetele au raportat note mai mari și niveluri mai ridicate de implicare comportamentală decât băieții. Clasa a corelat negativ cu implicarea comportamentală la T1 și T2, indicând că adolescenții în clase mai mari au raportat niveluri mai scăzute de implicare comportamentală decât elevii în clase mai mici. Notele școlare au corelat pozitiv cu SOP, implicarea comportamentală și cognitivă la ambele timpuri și cu implicarea emoțională la T2. În final, dimensiunile perfecționismului și ale implicării școlare au prezentat coeficienți de corelație test-retest mari, indicând stabilitate relativă crescută. Din nou (a se vedea Capitolul 3), SPP a prezentat o corelație test-retest mai mică decât SOP, $z = -2.92, p < .05 (\bar{Z}_{2^*}$; a se vedea Steiger, 1980).

Apoi, urmând procedurile descrise de Little et al. (2009) cu privire la analiza datelor longitudinale de tip panel, am realizat trei analize de regresie ierarhică pentru a examina dacă SOP și SPP au prezis creșteri în timp la nivelul dimensiunilor implicării școlare (a se vedea Tabelul 6.1). În toate cele trei analize, am examinat modificările reziduale (implicarea școlară la T2 controlând efectul implicării școlare la T1) și am inclus genul, clasa și notele școlare ca și variabile de control. În Analiza 1, implicarea comportamentală la T2 a fost variabila criteriu și implicarea comportamentală la T1 a fost introdusă în Pasul 1. Genul, clasa și notele școlare au fost introduse în Pasul 2, iar SOP și SPP la T1 în Pasul 3. În Analiza 2, implicarea emoțională la

T2 a fost variabila criteriu și implicarea emoțională la T1 a fost introdusă în Pasul 1. În Analiza 3, implicarea cognitivă la T2 a fost variabila criteriu și implicarea cognitivă la T1 a fost introdusă în Pasul 1. Pașii 2 și 3 ai Analizelor 2 și 3 au fost identici cu cei din Analiza 1. Conform așteptărilor, rezultatele au arătat că, controlând efectul pozitiv al notelor școlare, SOP a prezis creșteri relative la nivelul implicării cognitive la școală, în timp ce SPP nu a avut un astfel de efect. Însă, perfecționismul nu a prezis semnificativ modificări la nivelul implicării comportamentale și emoționale. Creșterile relative la nivelul implicării comportamentale au fost prezise de genul feminin, iar creșterile relative la nivelul implicării emoționale au fost prezise de clasă.

De asemenea, am testat bidirecționalitatea asocierilor și nu am identificat efecte semnificative ale implicării școlare la T1 asupra SOP la T2 dincolo de efectul pozitiv al notelor școlare care au prezis creșteri relative la nivelul SOP (a se vedea Tabelul 6.2) (Little et al., 2009). Dar, în mod surprinzător, implicarea comportamentală la T1 a prezis scăderi relative la nivelul SPP.

Tabelul 6.1

Sumarul Analizelor de Regresie Ierarhică pentru Implicarea Comportamentală (Analiza 1), Implicarea Emoțională (Analiza 2) și Implicarea Cognitivă (Analiza 3) la T2

Predictor la T1	T2					
	Implicare comportamentală		Implicare emoțională		Implicare cognitivă	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Pasul 1	.561***		.434***		.405***	
Criteriu		.75***		.66***		.64***
Pasul 2	.016*		.013		.015	
Criteriu		.70***		.66***		.62***
Gen (feminin)		.08*		-.00		.00
Clasa		-.05		.09*		.01
Notele școlare		.07		.07		.12*
Pasul 3	.001		.001		.014*	
Criteriu		.69***		.66***		.57***
Gen (feminin)		.08*		-.00		.01
Clasa		-.05		.09*		-.01
Notele școlare		.06		.07		.10*
Perfecționism orientat spre sine		.04		.02		.13*
Perfecționism prescris social		-.01		.02		.01

Notă. $N = 295$. Criteriu = implicare comportamentală la T2 pentru Analiza 1, implicare emoțională la T2 pentru Analiza 2 și implicare cognitivă la T2 pentru Analiza 3 (a se vedea Rezultatele pentru detalii). Genul (feminin) a fost codat 0 = masculin, 1 = feminin. Clasa = clasa la T1. $*p < .05$. $***p < .001$.

Tabelul 6.2

Sumarul Analizelor de Regresie Ierarhică pentru Perfecționismul Orientat spre Sine (Analiza 1) și Perfecționismul Prescris Social (Analiza 2) la T2

Predictor la T1	T2			
	Perfecționism orientat spre sine		Perfecționism prescris social	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Pasul 1	.536***		.367***	
Criteriu		.73***		.61***
Pasul 2	.016*		.002	
Criteriu		.70***		.60***
Gen (feminin)		-.05		-.03
Clasa		-.01		-.01
Notele școlare		.13**		.04
Pasul 3	.006		.015	
Criteriu		.69***		.59***
Gen (feminin)		-.05		-.01
Clasa		-.02		-.03
Notele școlare		.14**		.08
Implicare comportamentală		-.05		-.15*
Implicare emoțională		-.03		-.01
Implicare cognitivă		.09		.05

Notă. $N = 295$. Criteriu = perfecționismul orientat spre sine la T2 pentru Analiza 1 și perfecționismul prescris social la T2 pentru Analiza 2 (a se vedea Rezultatele pentru detalii). Genul (feminin) a fost codat cu 0 = masculin, 1 = feminin. Clasa = clasa la T1. $*p < .05$. $**p < .01$. $***p < .001$.

6.4. Discuții

Rezultatele studiului au arătat că perfecționismul orientat spre sine (SOP)—care este văzut ca o formă mai ambivalentă a perfecționismului—exercită efecte pozitive asupra implicării cognitive a adolescenților la școală. Aceasta înseamnă că adolescenții care dețin convingeri motivate intern conform cărora străduința de a fi perfect este importantă tind să își crească nivelul implicării cognitive în timp. Adică, depun efort tot mai crescut pentru a înțelege materialele predate la școală, încearcă să își extindă cunoștințele și utilizează strategii

metacognitive în învățare. În plus, SOP a fost asociat pozitiv cu implicarea comportamentală și emoțională. Acest rezultat este similar cu alte rezultate din literatură care arată că indicatorii perfecționismului standardelor personale (PSP) sunt asociați pozitiv cu variabile pozitive în domeniul academic, precum: succesul școlar, motivația, orientarea către muncă, strategii de coping mai bune în fața stresorilor academici și mai mult efort (e.g., Accordino, Accordino, Slaney, 2000; Einstein, Lovibond, & Gaston, 2000). Din perspectivă teoretică, acest rezultat are implicații importante deoarece este primul studiu care arată că perfecționismul prezice creșteri longitudinale la nivelul implicării cognitive. Adică, arată că trăsăturile de personalitate sunt factori individuali care contribuie, de asemenea, la dezvoltarea implicării școlare. Din perspectivă practică, studiul de față oferă cunoștințe despre modul în care standardele personale înalte îi motivează pe elevi să fie mai implicați din punct de vedere cognitiv la școală. Adică, sugerează că creșterea standardelor interne de performanță ale adolescenților i-ar putea ajuta să crească implicarea cognitivă la școală. Însă, această ipoteză necesită testări ulterioare în studii experimentale, unde o relație cauzală poate fi pusă mai bine în evidență.

Conform așteptărilor, perfecționismul prescris social (SPP)—care este privit ca o formă pur dezadaptativă a perfecționismului—nu a exercitat niciun efect asupra implicării școlare a adolescenților. În plus, a prezentat doar puține asocieri cu dimensiunile implicării școlare: o asociere negativă cu implicarea comportamentală și o asociere pozitivă surprinzătoare cu implicarea emoțională. Aceasta înseamnă că adolescenții care dețin convingeri motivate extern că străduința de a fi perfect este importantă pentru alții, tind să prezinte niveluri mai scăzute de implicare comportamentală. Adică, nu respectă regulile la școală, intră în încurcături, nu sunt atenți în clasă și nu respectă datele limită pentru a preda temele. Aceste rezultate sunt în general similare cu alte rezultate din literatură care arată că indicatorii perfecționismului grijilor evaluative (PGE) nu sunt asociați cu variabilele pozitive în domeniul academic (e.g., Accordino et al., 2000; Einstein et al., 2000) sau sunt asociați negativ cu astfel de variabile (e.g., Shih, 2012).

De asemenea, am identificat și predictorii semnificativi ai modificărilor longitudinale la nivelul SOP și SPP. Adică, creșteri la nivelul SOP au fost prezise de notele școlare mari la T1. Aceasta înseamnă că adolescenții care au raportat performanțe școlare ridicate la T1 au tins să își crească convingerile motivate intern că străduința de a fi perfect este importantă, deci standardele

personale perfecționiste. Cel mai surprinzător rezultat a fost efectul longitudinal negativ al implicării comportamentale asupra SPP. Aceasta înseamnă că adolescenții care respectă regulile la școală, care nu intră în încercături, care sunt atenți în clasă și își fac temele la timp tind să își scadă convingerile motivate extern și percepțiile că ceilalți se așteaptă de la ei să fie perfecți și că acceptarea lor este dependentă de atingerea acestor standarde externe.

CAPITOLUL 7. CONCLUZII

7.1. Sumarul Rezultatelor

Încercând să răspundem la întrebarea dacă expectanțele sociale joacă un rol în dezvoltarea perfecționismului în adolescență, am utilizat un design longitudinal (Studiul 1). Pe scurt, rezultatele au arătat că expectanțele parentale percepute au prezis creșteri la nivelul perfecționismului prescris social (SPP). Adolescenții care au perceput că părinții lor aveau expectanțe ridicate față de ei la T1 au prezentat creșteri la nivelul SPP de la T1 la T2 în comparație cu adolescenții care nu au perceput că părinții au avut expectanțe atât de ridicate. Rezultatele studiului sugerează, de asemenea, că ambele dimensiuni ale perfecționismului au fost destul de stabile pe o perioadă de 7-9 luni. Însă, SPP a fost mai puțin stabil decât perfecționismul orientat spre sine (SOP) (a se vedea Capitolul 3).

În ceea ce privește întrebarea cu privire la consecințele perfecționismului la adolescenți, am realizat trei studii. Rezultatele Studiului 2 au arătat că SOP pur a fost asociat cu un nivel mai ridicat de afecte pozitive în comparație cu non-perfecționismul și cu perfecționismul mixt. SPP pur a fost asociat cu un nivel mai scăzut de afecte pozitive în comparație cu toate celelalte subtipuri de perfecționism. În cazul afectelor negative, rezultatele au arătat că SOP pur a fost asociat cu un nivel mai scăzut de afecte negative în comparație cu perfecționismul mixt. SPP pur a fost asociat cu un nivel mai ridicat de afecte negative în comparație cu non-perfecționismul, dar cu un nivel similar de afecte negative în comparație cu perfecționismul mixt (a se vedea Capitolul 4).

Rezultatele Studiului 3 au arătat că, atunci când au fost realizate analize de regresie controlând suprapunerea dintre cele două forme ale perfecționismului și suprapunerea dintre cele trei orientări ale scopurilor (precum și influența genului, clasei și a notelor școlare), a fost identificat un pattern de relații diferit. SOP a prezis pozitiv scopurile de dezvoltare a competenței

prin abordare și prin evitare. În contrast, SPP a prezis pozitiv scopurile de demonstrare a competenței și a prezis negativ scopurile de dezvoltare a competenței prin abordare (a se vedea Capitolul 5).

Rezultatele Studiului 4 au arătat că nivelul crescut de SOP la T1 a prezis creșteri de la T1 la T2 la nivelul implicării cognitive la școală. În schimb, SPP nu a avut efecte longitudinale asupra implicării școlare (a se vedea Capitolul 6).

7.2. Limite

În primul rând, cercetarea de față a utilizat în mod exclusiv pe răspunsurile subiective ale participanților. Deși aceasta este o metodă larg utilizată, ar fi util ca cercetările viitoare să ia în considerare și evaluările părinților, precum și notele școlare obiective și să utilizeze metode de observație și raportarea profesorilor cu privire la implicarea școlară. În al doilea rând, Studiile 2 și 3 au utilizat un design corelațional transversal. Deci, rezultatele acestora nu pot fi interpretate într-un mod cauzal sau temporal. Studiile viitoare ar putea beneficia de utilizarea designurilor longitudinale care susțin mai puternic potențiala relație de cauzalitate. În acest sens, Studiile 1 și 4 au urmat un design longitudinal de tip panel. Dar, cu toate că cercetările longitudinale aduc dovezi suplimentare cu privire la cauzalitatea evenimentelor, analiza modelelor panel nu poate demonstra nici ea cauzalitatea în mod conclusiv, deoarece nu pot fi respinse unele explicații alternative. Deși am testat direcția relațiilor, rezultatele trebuie, totuși, să fie interpretate cu precauție (a se vedea Little et al., 2009). Adică, nu se poate garanta că influența se exercită în aceeași perioadă de timp și că nu există o a treia variabilă care cauzează ambele variabile. Deci, rezultatele sunt limitate la intervalele de vârstă studiate (15-19 ani în Studiile 1-3 și 12-19 ani în Studiul 4) și perioadele de timp investigate (7-9 luni în Studiul 1 și 5 luni în Studiul 4). În acest sens, studiile viitoare ar trebui să investigheze perfecționismul în relație cu factorii premergători și consecințele sale și la vârste mai mici și în mai multe ocazii în timp și cu o distanță diferită între ele. În al treilea rând, cercetarea de față s-a centrat pe doar două dimensiuni ale modelului perfecționismului multidimensional al lui Hewitt și Flett (1991). Astfel, nu putem trage concluzii cu privire la alte fațete ale perfecționismului dezadaptativ intrapersonal cum ar fi grijile cu privire la greșeli, îndoielile cu privire la acțiuni (Frost et al., 1990) sau sentimentele de

discrepanță (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001). În final, cercetările viitoare trebuie să investigheze dacă rezultatele se generalizează și la alte naționalități și culturi.

7.3. Contribuțiile Cercetării

În ciuda acestor limite, teza de față aduce contribuții semnificative la înțelegerea modului în care se dezvoltă perfecționismul în adolescență și în care acesta se asociază cu diferite variabile în acest interval de vârstă, prin utilizarea de designuri atât transversale, cât și longitudinale în cadrul celor patru studii. În primul rând, cercetarea de față a adus dovezi cu privire la factorii premergători ai perfecționismului în adolescență. Am arătat că perfecționismul orientat spre sine—care este privit ca o formă ambivalentă a perfecționismului—este o caracteristică de personalitate mai stabilă, care nu pare a fi influențată de expectanțele și criticismul parental în adolescență. În plus, performanța școlară ridicată a prezis creșteri longitudinale la nivelul perfecționismului orientat spre sine. În contrast, cercetarea de față a arătat că perfecționismul prescris social—care este privit ca o formă dezadaptativă a perfecționismului—este o caracteristică de personalitate mai puțin stabilă care pare a fi influențată de expectanțele și criticismul parental în adolescență. În plus, implicarea comportamentală crescută la școală a prezis scăderi longitudinale la nivelul perfecționismului prescris social.

În al doilea rând, cercetarea de față a adus dovezi cu privire la consecințele perfecționismului în adolescență. Adică, a arătat că perfecționismul orientat spre sine este asociat cu un nivel mai ridicat de afecte pozitive și unul mai scăzut de afecte negative, cu scopuri de achiziție mai adaptative și cu niveluri mai ridicate de implicare școlară, precum și performanță școlară. În contrast, perfecționismul prescris social a fost asociat cu un nivel mai scăzut de afecte pozitive și cu unul mai crescut de afecte negative, cu scopuri de achiziție mai puțin adaptative și cu niveluri mai scăzute de implicare comportamentală școlară.

Aceste rezultate au putut fi evidențiate prin metodologia aleasă, abordarea transversală fiind dublată de una longitudinală. În plus, controlul suprapunerii dintre dimensiunile perfecționismului, precum și dintre dimensiunile scopurilor de achiziție, care sunt puternic interrelaționate, au făcut posibilă identificarea unor relații specifice pentru fiecare dimensiune și tip de scop în parte.

Din perspectivă teoretică, studiile aduc contribuții la literatura asupra dezvoltării perfecționismului, precum și la cea asupra consecințelor perfecționismului la adolescenți. Ele aduc dovezi suplimentare cu privire la modelul multidimensional al perfecționismului dezvoltat de către Hewitt și Flett (1991). Anume, arată faptul că cele două dimensiuni ale perfecționismului—cea intrapersonală și adaptativă, pe de o parte și cea interpersonală și dezadaptativă, pe de altă parte—se dezvoltă în mod diferit și au consecințe diferite în plan afectiv, cognitiv și comportamental. În plus, se aduc dovezi suplimentare și cu privire la modelul 2×2 al perfecționismului, confirmând ipotezele în cazul afectelor pozitive, dar nu și al celor negative. Acest rezultat ridică întrebări pentru cercetări viitoare în legătură cu ipotezele modelului în ceea ce privește corelatele negative ale perfecționismului.

Rezultatele tezei de față sunt relevante, de asemenea, pentru o serie de domenii ale psihologiei. Prin focusul asupra dezvoltării adolescenților și utilizarea designului longitudinal, aceste rezultate sunt relevante pentru psihologia dezvoltării. În acest sens, cercetarea indică modul în care se dezvoltă o trăsătură de personalitate în adolescență, stabilitatea acesteia, precum și modificările ce survin ca și funcție a unor percepții asupra comportamentelor parentale, care sunt relevante chiar și în adolescența târzie. Apoi, prin focusul asupra perfecționismului ca și caracteristică de personalitate, rezultatele sunt relevante pentru psihologia personalității. În acest sens, cercetarea indică atât modul în care perfecționismul se dezvoltă, precum și corelate și consecințe ale acestuia în plan emoțional, cognitiv și comportamental. De asemenea, prin focusul asupra stării de bine a adolescenților, indicat de afectele pozitive și negative, rezultatele sunt relevante pentru psihologia sănătății. În acest sens, cercetarea indică faptul că, atunci când dorim să intervenim asupra stării de bine la adolescenți, perfecționismul este o caracteristică individuală ce trebuie luată în considerare. În final, prin focusul asupra consecințelor perfecționismului în context școlar, rezultatele sunt relevante pentru psihologia școlară. În acest sens, cercetarea indică faptul că dimensiunile perfecționismului au un rol important în scopurile și implicarea școlară a adolescenților în domeniul școlar.

Din punct de vedere practic, rezultatele Studiului 1 au implicații importante pentru programele de educație parentală. Acestea informează cu privire la faptul că expectanțele foarte ridicate de performanță din partea părinților pot exercita efecte negative asupra adolescenților lor. Rezultatele Studiului 2 au implicații importante prin faptul că arată că standardele personale

înalte (perfecționism orientat spre sine pur) se asociază cu un nivel de afecte pozitive mai ridicat decât standardele personale foarte scăzute (non-perfecționism). În plus, deținerea de standarde ridicate impuse extern (perfecționism mixt și perfecționism prescris social pur) este asociată cu un nivel de afecte negative mai ridicat. În consecință, aceste rezultate informează practicienii cu privire la factorii asociați cu starea de bine la adolescenți. Rezultatele Studiilor 3 și 4 au implicații importante în context școlar. Rezultatele Studiului 3 arată că factorii individuali, precum perfecționismul joacă și ei un rol în orientarea scopurilor lor de achiziție. Deci, acestea informează practicienii care proiectează intervenții în școală care urmăresc formarea unor scopuri de achiziție adaptative la adolescenți că trebuie luat în considerare și perfecționismul elevilor. În final, rezultatele Studiului 4 arată modul în care standardele personale înalte îi motivează pe elevi să fie mai implicați din punct de vedere cognitiv la școală. Adică, ele sugerează că creșterea standardelor interne ale adolescenților ar putea să îi ajute să devină mai implicați la școală.

În concluzie, teza de față aduce contribuții valoroase în ceea ce privește factorii premergători și consecințele perfecționismului la adolescenți, aducând dovezi că cele două dimensiuni ale perfecționismului se dezvoltă în mod diferit și au consecințe diferite. Pe de o parte, perfecționismul orientat spre sine este o trăsătură mai stabilă, care se dezvoltă și ca funcție a performanțelor școlare și care are consecințe adaptative. Pe de altă parte, perfecționismul prescris social este o trăsătură mai puțin stabilă, care se dezvoltă prin mecanisme de socializare și poate scădea ca funcție a implicării școlare comportamentale și care are consecințe dezadaptative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools, 37*, 535–545.
- Appleton, P. R., Hall, H. K., & Hill, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise, 11*, 363–371.
- Blumenfeld, P., Modell, J. Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., et al. (2005). School engagement of inner city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources* (pp. 145–170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology, 101*, 879–896.
- Cheng, R. W., & Lam, S. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 136–148.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cox, B. J., & Enns, M. W. (2003). Relative stability of dimensions of perfectionism in depression. *Canadian Journal of Behavioral Science, 35*, 124–132.
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology, 43*, 245–265.
- Cumming, J., & Duda, J. L. (2012). Profiles of perfectionism, body-related concerns, and indicators of psychological health in vocational dance students: An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 729–738.
- Douilliez, C., & Lefèvre, F. (2011). Interactive effect of perfectionism dimensions on depressive symptoms: A reply to Gaudreau and Thompson. *Personality and Individual Differences, 50*, 1147–1151.
- Einstein, D. A., Lovibond, P. F., & Gaston, J. E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal of Psychology, 52*, 89–93.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Essau, C. A., Leung, P. W. L., Conradt, J., Cheng, H., & Wong, T. (2008). Anxiety symptoms in Chinese and German adolescents: Their relationship with early learning experiences, perfectionism, and learning motivation. *Depression and Anxiety, 25*, 801–810.
- Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*, 668–677.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A., & Munro, Y. (2000). *The Child–Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of British Columbia.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism* (pp. 89–132). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*: (pp. 305–321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449–468.
- Fülöp, M., & Ross, A. (Eds.) (2005). *Growing up in Europe today: Developing identities among adolescents*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

- Gaudreau, P. (2012). A methodological note on the interactive and main effects of dualistic personality dimensions: An example using the 2×2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *52*, 26–31.
- Gaudreau, P. (2013). The 2×2 model of perfectionism: Commenting the critical comments and suggestions of Stoeber (2012). *Personality and Individual Differences*, *55*, 351–355.
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2×2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *48*, 532–537.
- Gaudreau, P., & Verner-Filion, J. (2012). Dispositional perfectionism and well-being: A test of the 2×2 model of perfectionism in the sport domain. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *1*, 29–43.
- Goldschmidt, E. P. (2008). *The role of social competence in the relation between classroom behaviors and school engagement*. (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (Publication No. AAT 3327313).
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, *60*, 549–576.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, *32*, 1049–1061.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 456–470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2004). *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Personality*, *73*, 23–46.
- Little, T. D., Card, N. A., Preacher, K. J., & McConnell, E. (2009). Modeling longitudinal data from research on adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 15–54). Hoboken, NJ: Wiley.
- McArdle, S., & Duda, J. L. (2004). Exploring Social-Contextual Correlates of Perfectionism in Adolescents: A Multivariate Perspective. *Cognitive Therapy and Research*, *28*, 765–788.
- McArdle, S., & Duda, J. L. (2008). Exploring the Etiology of Perfectionism and Perceptions of Self-worth in Young Athletes. *Social Development*, *17*, 980–997.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2×2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), *Focus on educational psychology research* (pp. 307–326). New York: Nova Science.
- O'Connor, R. C., Rasmussen, S., & Hawton, K. (2009). Predicting deliberate self-harm in adolescents: A six month prospective study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *39*, 364–375.

- Rice, K. G., & Aldea, M. A. (2006). State dependence and trait stability of perfectionism: A short-term longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 205–213.
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: The use (and abuse) of factor analysis in Personality and Social Psychology Bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1629–1646.
- Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *Journal of Educational Research, 104*, 131–142.
- Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *Journal of Educational Research, 105*, 286–298.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571–581.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 130–145.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology, 22*, 465–474.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48*, 259–274.
- Steiger, J. H. (1980). Tests for comparing elements of a correlation matrix. *Psychological Bulletin, 87*, 245–251.
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 4*, 128–145.
- Stoeber, J. (2012). The 2 × 2 model of perfectionism: A critical comment and some suggestions. *Personality and Individual Differences, 53*, 541–545.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2011). Perfectionism. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 2053–2059). New York: Springer.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 295–319.
- Stoeber, J., Otto, K., & Dalbert, C. (2009). Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Differences, 47*, 363–368.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1998). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063–1070.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Factor influencing five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin, 99*, 432–442.