

Academiejaar 2016-2017

Examensessie 1

De ene perfectionist is de andere niet: Het belang van autonome en gecontroleerde motivatie bij het nastreven van perfectionistische standaarden

Masterproef neergelegd tot het behalen van de academische graad van

Master of Science in de psychologie, afstudeerrichting bedrijfspsychologie en personeelsbeleid

Promotor: Prof. Dr. Bart Soenens

01003044

Isabelle Buyens

Dankwoord

Het schrijven van deze masterproef was een parcours met soms hindernissen en obstakels, maar eveneens een leerproces dat boeiende en interessante ervaringen met zich meebracht. Zonder de steun van een aantal mensen was dit niet gelukt, ik zou hen dan ook graag willen bedanken.

In de eerste plaats wil ik mijn begeleider en promotor Prof. Dr. Bart Soenens bedanken. Hij heeft veel vragen beantwoord, was een grote hulp bij de statistische analyses, stond steeds klaar met constructieve feedback en hielp me terug op weg op momenten dat ik door de bomen het bos niet meer zag. Zijn enthousiasme over het onderwerp was steevast een grote stimulans bij het schrijven van deze masterproef.

Mijn dank gaat ook uit naar de directies van KA Grimbergen en Atheneum Voskenslaan voor hun bereidheid om deel te nemen aan dit onderzoek. Tevens wil ik de leerlingen van beide scholen bedanken voor het invullen van de vragenlijsten.

Tenslotte wil ik ook mijn ouders bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun. Niet alleen tijdens het schrijven van deze masterproef, maar gedurende heel mijn opleiding stonden ze achter mij en kon ik op hen rekenen.

Abstract

Met dit onderzoek willen we het belang van de soort motivatie aantonen bij het nastreven van perfectionistische standaarden. We stellen dat autonome motivatie en gecontroleerde motivatie differentieel correleren met zelfkritisch perfectionisme, wat leidt tot verschillen in de psychosociale aanpassing van jongeren. Om deze mediatie-hypothese te onderzoeken werden vragenlijsten afgenomen bij 260 jongeren uit het secundair onderwijs. We vonden dat het nastreven van perfectie omwille van autonome redenen geen verband vertoont met zelfkritisch perfectionisme. Gecontroleerde motivatie vertoonde daarentegen een positief verband met zelfkritisch perfectionisme. We vonden evidentie voor de relatie tussen gecontroleerde motivatie en vier van de zeven uitkomstvariabelen die psychosociale aanpassing metten. Concreet vertoont gecontroleerde motivatie een positieve samenhang met depressie, behoeftefrustratie, zelfregulatieproblemen en leerstrategieën. Wanneer we zelfkritisch perfectionisme invoeren als mediator, vinden we een volledige mediatie bij depressie en zelfregulatieproblemen. De relaties tussen gecontroleerde motivatie en behoeftefrustratie enerzijds, en leerstrategieën anderzijds, werden partieel gemedieerd door zelfkritisch perfectionisme. In dit onderzoek vonden we dat de motieven geen effect hebben op vitaliteit en examenresultaten. Behoeftesatisfactie hangt wel positief samen met autonome motivatie, maar zelfkritisch perfectionisme treedt hier niet op als mediator.

Inhoudstafel

Inleiding	1
Perfectionisme.....	2
Historische overgang van unidimensioneel naar multidimensioneel perfectionisme.	2
Recente multidimensionele modellen.	3
Overeenkomsten tussen de twee multidimensionele modellen.....	5
Psychopathologie.	6
Depressie en angst.....	6
Eetstoornissymptomen.	7
Kritiek.	8
Zelf-determinatie Theorie	9
Mensbeeld en psychologische basisnoden.	9
Theorie.	9
Empirisch.	9
Motivatie.	11
Theorie.	11
Empirisch.	13
Toepassing op perfectionisme.....	15
Onderzoeksvragen En Hypothesen	16
Methode.....	19
Steekproef	19
Procedure.....	19
Meetinstrumenten.....	20

Perfectionisme.....	20
Motieven achter perfectionisme.....	20
Zelfkritisch perfectionisme	24
Psychologische noden.....	24
Depressieve symptomen en vitaliteit.....	24
Zelfregulatie problemen.....	25
Leerstrategieën.....	26
Schoolresultaten.....	26
Resultaten.....	27
Descriptieve Statistieken.....	27
Gemiddelde scores van de totale steekproef.....	27
Effect van achtergrondvariabelen.....	29
Correlaties	30
Regressieanalyses: Unieke Bijdragen	32
Regressieanalyses: Mediatie	35
Discussie.....	38
Huidig Onderzoek	38
Relatie tussen de soort motivatie en zelfkritisch perfectionisme.....	38
Invloed van de soort motivatie op psychosociaal functioneren.....	39
Zelfkritisch perfectionisme als mediator.....	41
Sterktes En Beperkingen	42
Praktische Implicaties	43
Conclusie.....	44

Referenties.....	46
Bijlage	54

Inleiding

Perfectionisme is een eigenschap waar tegenwoordig veel mensen zich in herkennen. Sollicitanten vermelden perfectionisme vaak als een positief kenmerk, maar bij de vraag naar negatieve eigenschappen komt dit evenzeer aan bod. Het lijkt dat mensen er zich meer en meer van bewust worden dat niet elke vorm van perfectionisme adaptief is. In de media komt dit ook naar voor. Op 12 februari 2016 verscheen in De Standaard het verhaal van Alixe, een meisje van 8 jaar oud. Bij het maken van toetsen streefde ze altijd naar perfectie, een acht op tien was volgens haar een slecht cijfer. Omdat ze het zo goed wou doen, was ze nooit op tijd klaar. Haar punten leden hieronder, ondanks dat ze de leerstof wel kende. “Het verdict: faalangst. De dingen zo goed willen doen dat je er stress van krijgt en daardoor faalt. Vaak het eerste symptoom bij kinderen van de drang naar perfectionisme” aldus Beel (2016). Ook buiten de school ondervond ze moeilijkheden door haar perfectionisme. Gelukkig vonden ze hiervoor een oplossing, de mama van Alixe vertelde:

Een nieuwe tekenleerkracht vertelde de kinderen elke keer wat ze moesten doen. Alixe raakte er vreselijk teleurgesteld van. En als er één ding is wat we geleerd hebben, is het dat het ‘moeten’ eruit moet. In een ander, kleiner tekenatelier mag de creativiteit van de kinderen vrij stromen. Onze dochter komt er altijd blij van terug. (Beel, 2016)

Hier komt het belang van ‘moeten’ naar voren. Wanneer iemand het gevoel heeft iets te moeten doen, en het persoonlijk belang of plezier in de taak dus niet inzielt, spreken we van gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000). Dit kan ook een rol spelen in het uitstelgedrag van studenten, zo lazen we in De Standaard op 2 december 2016.

Studenten in het hoger onderwijs voelen zich geen meester over zichzelf. Ze laten de situatie voor hen beslissen, of een plotse emotie of gedachte. Iemand komt met een leuk voorstel, of ze ‘voelen zich niet goed’, of ze maken zichzelf wijs dat het ‘morgen beter zal gaan’.

(Vantyghem, 2016)

Dit krantenartikel stelt dat steeds meer studenten kampen met schuldgevoelens, faalangst, concentratieproblemen en andere studieproblemen. Het is mogelijk dat de schuldgevoelens wijzen op gecontroleerde motivatie, wat onder invloed van zelfkritisch perfectionisme leidt tot faalangst.

In deze masterproef beschouwen we ook zelfkritisch perfectionisme als mediator. We veronderstellen dat zelfkritisch perfectionisme de relatie medieert tussen autonome dan wel gecontroleerde motivatie en de psychosociale aanpassing van jongeren. In het literatuuroverzicht bespreken we eerst perfectionisme en de operationalisering van dit concept door de jaren heen. We geven ook een overzicht van verschillende vormen psychopathologie die verband houden met perfectionisme. Daarna bespreken we de zelfdeterminatietheorie, met telkens een theoretische en empirische uitleg over zowel de psychologische basisnoden als de soorten motivatie. Dan volgt de toepassing van de zelfdeterminatietheorie op perfectionisme, met een uiteenzetting van onze hypotheses en onderzoeksvragen. In het onderdeel ‘methode’ worden alle variabelen en de gebruikte vragenlijsten besproken. De resultaten van ons onderzoek worden in de daaropvolgende sectie uitgelegd, waarna deze kritisch geëvalueerd worden in de discussie. De praktische implicaties van dit onderzoek komen ook aan bod.

Perfectionisme

Historische overgang van unidimensioneel naar multidimensioneel perfectionisme.

Eén van de eerste onderzoekers die perfectionisme beschreef was Burns (1980). Hij zag perfectionisme als een unidimensioneel construct waarbij individuen zichzelf onrealistisch hoge standaarden opleggen en zichzelf evalueren naargelang het al dan niet bereiken van deze standaarden (Boone, Soenens & Braet, 2011; Shafran & Mansell, 2001). Om dit construct te meten ontwikkelde Burns de Burns Perfectionism Scale, gebaseerd op de Dysfunctional Attitude Scale (Weissman & Beck, 1978). Perfectionisme werd dus beschouwd als een maladaptief kenmerk. Echter, een multidimensionele visie bleek meer gepast. Hamachek (1978) onderscheidde twee soorten perfectionisme: normaal perfectionisme en neurotisch perfectionisme. Individen met een hoge score op normaal perfectionisme halen tevredenheid uit het behalen van uitmuntende prestaties. Bij het

opstellen van standaarden houden ze rekening met hun capaciteiten en ze kunnen hun perfectionisme temperen als de situatie dit vereist. Daarentegen zijn neurotische perfectionisten nooit tevreden met de geleverde prestaties. Ze worden gedreven door een enorme faalangst en hun inspanningen zijn nooit goed genoeg. Vaak is de gedachte aan een bepaalde opdracht al emotioneel belastend, aangezien ze zich reeds op voorhand zorgen maken over hun prestaties.

Volgens Hamachek (1978) is perfectionisme dus niet uitsluitend maladaptief. Het is opmerkelijk dat hij, in contrast met later onderzoek, zich baseerde op klinische gevalsstudies. Echter, verder onderzoek naar de dimensies van perfectionisme bevestigt empirisch het onderscheid tussen twee soorten perfectionisme. De multidimensionele visie werd systematisch ondersteund.

Recente multidimensionele modellen.

Op het einde van de 20^e eeuw kreeg het onderzoek naar perfectionisme een boost. Twee onderzoeksgroepen behandelden quasi tegelijkertijd dezelfde materie. Beiden hanteerden ze een multidimensionele visie op perfectionisme. Aangezien in de Burns Perfectionism Scale perfectionisme als een unidimensioneel construct wordt beschouwd, ontwikkelden Frost, Marten, Lahart en Rosenblate (1990) een multidimensioneel meetinstrument. Door middel van twee factoranalyses bij verschillende samples werden zes factoren in de Multidimensional Perfectionism Scale (Frost et al., 1990) onderscheiden. De eerste drie factoren zijn gericht op zichzelf. Personal Standards bleek de belangrijkste factor te zijn. Een hoge score hierop wil zeggen dat men zichzelf heel hoge eisen oplegt met betrekking tot prestaties en zichzelf ook evalueert op basis van deze prestaties. Een tweede factor is Concern over Mistakes. Hierbij ziet men het maken van fouten als een vorm van falen en gelooft men dat men het respect van anderen zal verliezen wanneer men fouten maakt. Doubts about Actions is de mate waarin men twijfelt over de kwaliteit van prestaties, men zal nooit volledig tevreden zijn. Zowel Concern over Mistakes als Doubts about Actions gaan gepaard met een hoge mate van zelfkritiek en bijhorende negatieve gevoelens (Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer, 1993). De vierde en vijfde factor houden verband met het ontstaan en de ontwikkeling van perfectionisme. Parental Expectations staat voor het geloof dat ouders hoge verwachtingen hebben, bij Parental

Criticism gelooft men dat de ouders ontzettend kritisch zijn. De laatste factor is Organization, waarbij men belang hecht aan orde en steeds georganiseerd te werk gaat. Frost met met behulp van deze zes factoren ook een totaalscore op perfectionisme. Echter, de factor Organization was slechts marginaal gecorreleerd met de andere subschalen en de algemene perfectionisme-meting. Daarom werd deze in verder onderzoek (Frost et al., 1993; Frost et al., 1990) niet opgenomen in de Multidimensional Perfectionism Scale. Shafran en Mansell (2001) uitten eveneens kritiek op de totale perfectionismescore van Frost. Zij vonden dat Parental Expectations en Parental Criticism antecedenten zijn van perfectionisme, maar niet behoren tot het construct op zich. Perfectionisme ontstaat vaak in een omgeving waar goedkeuring en appreciatie voorwaardelijk is (Hamachek, 1978). Ouders die enorm kritisch zijn en hoge eisen stellen voor hun kinderen spelen hierin een grote rol. Toch is dit geen inherent deel van perfectionisme. Parental Expectations en Parental Criticism worden in de perfectionismemeting van dit onderzoek dus niet meegenomen.

Terzelfdertijd bestudeerden Hewitt en Flett (1991) ook een multidimensionele visie op perfectionisme. Volgens hen is het belangrijk om zowel intrapersoonlijke als interpersoonlijke kenmerken te beschouwen. Daarom onderscheidden ze drie types perfectionisme, naargelang wie het perfectionisme oplegt of op wie het perfectionisme gericht is. Een eerste dimensie is Self-Oriented Perfectionism. Dit houdt in dat men zichzelf onrealistische standaarden oplegt wat betreft prestaties, men steeds naar perfectie streeft en falen niet kan accepteren. Er is een discrepantie tussen het actuele zelf en het ideale zelf. Een andere vorm van perfectionisme is Other-Oriented Perfectionism. Dit is vergelijkbaar met de vorige dimensie, maar nu zijn de perfectionistische standaarden gericht op anderen. Men zal het gedrag en de prestaties van anderen streng beoordelen, op basis van de onrealistische standaarden die men hen oplegt. Socially Prescribed Perfectionism is de derde dimensie. Hierbij gelooft men dat anderen onrealistisch hoge verwachtingen hebben, waar jijzelf moet aan voldoen. Men ervaart steeds een druk van buitenaf en er is een verschil tussen het actuele zelf en hetgeen je denkt dat anderen van jou verwachten. Hewitt en Flett (1991) construeerden een meetinstrument met subschalen voor deze drie dimensies. In tegenstelling tot de schaal van Frost et al.

meet de Multidimensional Perfectionism Scale van Hewitt & Flett geen algemene perfectionisme score.

Overeenkomsten tussen de twee multidimensionele modellen.

In 1993 vergeleken Frost et al. de twee voorgaande benaderingen. Ze vonden verschillende intercorrelaties tussen de subschalen van beide onderzoeksgroepen. Zo vertoont de Personal Standards subschaal grote overlap met Self Oriented Perfectionism. Dit ligt in lijn met de verwachtingen, aangezien beide gefocust zijn op persoonlijke doelen en verwachtingen over zichzelf. Een ander voorbeeld is de correlatie tussen Socially Prescribed Perfectionism en Concern about Mistakes, Parental Criticism en Parental Expectations. Aangezien het duidelijk is dat beide benaderingen intercorreleren, hebben Frost et al. (1993) het aantal subschalen gereduceerd door middel van factoranalyse. Twee hogere-orde factoren kwamen naar voren: prestatiegericht perfectionisme en zelfkritisch perfectionisme. De eerste factor is een cluster van Personal Standards, Self Oriented Perfectionism en Other Oriented Perfectionism. Zelfkritisch perfectionisme vormt de tweede factor, dewelke bestaat uit Concern over Mistakes, Doubts about Actions, Parental Criticism, Parental Expectations en Socially Prescribed Perfectionism. Zelfkritisch perfectionisme kan vergeleken worden met de term neurotisch perfectionisme van Hamachek (1978). Prestatiegericht perfectionisme daarentegen, leunt aan bij normaal perfectionisme.

In de literatuur vinden we vaak andere namen terug voor deze twee hogere-orde factoren. Zo spreekt men van adaptief en maladaptief perfectionisme, Positive Striving en Evaluative Concerns, Personal Standards en Evaluative Concerns... (Dunkley, Blankstein, Masheb & Grilo, 2006; Enns, Cox & Clara, 2002; Frost et al., 1993; Terryshort, Owens, Slade & Dewey, 1995). In deze benamingen zit telkens een waardeoordeel vervat, de termen zijn respectievelijk positief of negatief getint. Dergelijke invalshoek laat geen ruimte voor nuances. Zo beschouwen Frost et al. (1993) Positive Striving als een kenmerk van succesvolle prestaties. Anderzijds zijn er studies (Stoeber & Otto, 2006) die aantonen dat adaptief perfectionisme correleert met symptomen van obsessief-compulsieve stoornissen. Het gebruik van de termen 'positief', 'adaptief'... gebiedt dus enige voorzichtigheid. Ze

duiden niet per definitie op gunstige aspecten of correlaten. Daarom hanteren we in deze masterproef de termen prestatiegericht perfectionisme en zelfkritisch perfectionisme. Prestatiegericht perfectionisme duidt op het nastreven van hoge standaarden. Bij zelfkritisch perfectionisme twijfelt men steeds over de prestaties, leeft er een continue angst voor het maken van fouten en is men nooit tevreden met de prestaties (Dunkley et al., 2006).

Psychopathologie.

De empirische evidentie voor twee hogere-orde factoren wordt gestaafd aan de hand van differentiële correlaties met verschillende uitkomstvariabelen. De onderstaande studies bespreken de invloed van zowel zelfkritisch perfectionisme als prestatiegericht perfectionisme op depressie, angst en eetstoornissymptomen.

Depressie en angst.

Freud zag reeds de link tussen een ‘harsh punitive superego’ en een verhoogde kans op depressie (Blatt, 1995). Dit superego wordt gekenmerkt door een intense stimulans om succesvol te zijn, angst om fouten te maken, veel zelfkritiek en twijfel en weinig tevredenheid met prestaties. We kunnen dit dus vergelijken met een hoge mate van zelfkritisch perfectionisme. Verschillende latere onderzoeken tonen dan ook aan dat zelfkritisch perfectionisme sterk gerelateerd is aan depressie en angst (Antony, Purdon, Huta & Swinson, 1998; Frost et al., 1993; Frost et al., 1990; Wimberley & Stasio, 2013). Enns en Cox (1999) onderzochten dit verband in een klinische setting, met name bij patiënten met een depressie. Ze vonden dat de correlatie tussen zelfkritisch perfectionisme en zelf gerapporteerde depressie groter is dan wanneer depressie gemeten wordt door een observator. Dit kan verklaard worden door het feit dat perfectionisme amper verband houdt met somatische symptomen van depressie, dewelke het meest observeerbaar zijn. Perfectionisme is hoofdzakelijk gerelateerd aan het cognitieve aspect van depressie, namelijk cognitieve vertekening. We kunnen stellen dat perfectionistische gedachten aan de grondslag liggen van de vertekende automatische gedachten bij depressie. Wimberley en Stasio (2013) beaamden dat ook bij studenten de relatie tussen zelfkritisch perfectionisme en depressie gemedieerd wordt door perfectionistische gedachten. Tevens toonden ze

aan dat prestatiegericht perfectionisme leidt tot minder stress. Stoeber en Otto (2006) beweerden dat prestatiegericht perfectionisme zelfs leidt tot minder depressieve symptomen.

Vaak komen depressie en angst samen voor. Watson, Clark en Tellegen (1988) toonden echter een verschil aan uitgaande van de Positive Affect-Negative Affect Scale. Depressie gaat gepaard met veel negatief affect, zoals angst, boosheid en schuld, en weinig positief affect, met name energie, enthousiasme en activiteit. Angst vertoont alleen een hoge score op negatief affect maar is niet gecorreleerd met positief affect. Volgens Antony et al. (1998) is zelfkritisch perfectionisme gecorreleerd met angststoornissen, prestatiegericht perfectionisme daarentegen niet. En andere opmerkelijke bevinding is dat patiënten met een sociale fobie, gediagnosticeerd aan de hand van DSM-IV, beduidend meer zelfkritisch perfectionisme rapporteerden dan de controlegroep. Het is mogelijk dat zelfkritisch perfectionisme een onderdeel van de angststoornis is, waarbij patiënten controle willen uitoefenen over hun omgeving om hun angsten in te tomen, wat resulteert in perfectionistische gedachten. Ook andere vormen van angst, zoals faalangst, houden verband met zelfkritisch perfectionisme. Faalangst is een enorme angst voor situaties die zouden kunnen mislukken. Dergelijke situaties worden dan ook als een bedreiging gezien. Uit onderzoek bij studenten (Conroy, Kaye & Fifer, 2007) blijkt dat zelfkritisch perfectionisme positief gecorreleerd is aan faalangst. Er is geen verband tussen prestatiegericht perfectionisme en faalangst.

Eetstoornissymptomen.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat eetstoornispatiënten een hogere score op perfectionisme hebben dan een gezonde sample. Zelfs na herstel van de eetstoornis blijft deze score hoger dan bij een controlegroep die nooit een eetstoornis had (Bastiani, Rao, Weltzin & Kaye, 1995). Hoewel Bastiani et al. (1995) vonden dat eetstoornispatiënten hoger scoorden op zowel prestatiegericht als zelfkritisch perfectionisme, zijn er andere studies waaruit blijkt dat de twee vormen van perfectionisme wel verschillend correleren met eetstoornissen. Soenens et al. (2008) toonden aan dat men een groep patiënten met een eetstoornis kan onderscheiden van een gezonde controlegroep op basis van zelfkritisch perfectionisme. Prestatiegericht perfectionisme differentieerde niet tussen deze

groepen. Het gaat hier om statistisch zuivere verbanden, die gecontroleerd werden voor de gedeelde variantie met de andere vorm van perfectionisme. Uit onderzoek van Bulik et al. (2003) bij tweelingen blijkt dat een hoge score op zelfkritisch perfectionisme wijst op een verhoogde kans op eetstoornissen, in vergelijking met andere vormen van psychopathologie. In het algemeen zijn de effecten van zelfkritisch perfectionisme op eetstoornissen meer uitgesproken en consistent dan effecten van prestatiegericht perfectionisme. Het onderscheid tussen de twee vormen van perfectionisme is dus ook relevant ten aanzien van eetstoornissen.

Kritiek.

We vermeldde reeds dat zelfkritisch perfectionisme vaak positief gecorreleerd is met depressie, terwijl prestatiegericht perfectionisme gerelateerd is aan minder depressieve symptomen. De stelling dat prestatiegericht perfectionisme kan beschouwd worden als een onschuldige of zelfs beschermende factor met betrekking tot psychopathologie, beoogt echter enige voorzichtigheid. Het is misschien deels een statistisch artefact. Stoeber en Rambow (2007) nuanceerden namelijk het verband. Prestatiegericht perfectionisme heeft een negatieve correlatie met depressie, na controle voor de overlap met zelfkritisch perfectionisme. In wetenschappelijk onderzoek kan men het effect van prestatiegericht perfectionisme uitzuiveren voor de invloed van zelfkritisch perfectionisme, maar in realiteit kunnen perfectionisten niet zomaar ingedeeld worden in twee groepen. Prestatiegericht perfectionisme en zelfkritisch perfectionisme, die doorgaans onderlinge correlaties van .30 - .50 vertonen (Stoeber & Otto, 2006), komen vaak samen voor bij één persoon. We stellen ons dan ook de vraag bij welke mensen deze samen voorkomen. Of wanneer net niet? Het stellen van hoge eisen aan zichzelf en het streven naar goede resultaten kan op zich een positief kenmerk zijn dat niet resulteert in zelfkritisch perfectionisme. Het kan een drijfveer zijn die aanzet tot uitmuntende prestaties. Maar wanneer geeft het streven naar perfectionistische doelen wel aanleiding tot zelfkritisch perfectionisme? De onderliggende reden voor dit perfectionistisch streven is hier van belang. Volgens Vansteenkiste, Smeets, et al. (2010) is de soort motivatie cruciaal om op deze vragen een antwoord te geven. We beschouwen dan ook de Zelf Determinatie Theorie (ZDT; Deci & Ryan, 2000), aangezien dit een sterk gevestigde en belangrijke hedendaagse theorie is om motivatie in kaart te brengen.

Zelf-determinatie Theorie

Mensbeeld en psychologische basisnoden.

Theorie.

De zelfdeterminatietheorie is gebaseerd op een organismisch-dialectische metatheorie. Volgens Deci en Ryan (2000) heeft de mens een aangeboren en fundamentele neiging tot groei. De mens is dus inherent proactief en kan zelf inspelen op de omgeving. Dit staat haaks op de visie van het behaviorisme, waarbij de mens een passief wezen is dat gedetermineerd wordt door zijn omgeving. De groei wordt gekenmerkt door zowel differentiatie als integratie, op intrapersoonlijk en interpersoonlijk vlak. Dit houdt in dat vage interesses verfijnen en verschillende elementen van het leven beter op elkaar worden afgestemd. Ook is er de natuurlijke tendens om een breder maar selectiever sociaal netwerk uit te bouwen, waarbij de eigen plaats duidelijker wordt. De mens bezit echter ook een kwetsbaarheid voor passiviteit en agressie, waardoor iemand kan vervreemden van zichzelf of psychopathologie kan ontwikkelen (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Of het potentieel voor groei dan wel de kwetsbaarheid van de mens tot uiting komt, is afhankelijk van de bevrediging van drie psychologische basisbehoeftes.

De eerste basisbehoefte is autonomie. Hieronder verstaan we psychologische vrijheid om een eigen keuze te maken, te handelen uit vrije wil en volgens eigen interesses (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Daarnaast is er de behoefte aan competentie. Het gaat om het gevoel van bekwaamheid, zich in staat voelen om een goede prestatie neer te zetten. Ten slotte heeft de mens ook nood aan verbondenheid. Wederzijdse belangstelling en zorg is hierbij noodzakelijk. Belangrijke anderen moeten niet altijd letterlijk dichtbij zijn, maar de veilige relationele basis zorgt voor mentale steun (Ryan & Deci, 2000b).

Empirisch.

Behoeftbevrediging leidt tot meer persoonlijk welzijn, betere prestaties en productiviteit. Chen et al. (2015) toonden aan dat zowel autonomie, competentie als verbondenheid uniek

gecorreleerd zijn met welzijn. Deze relatie tussen behoeftebevrediging en welzijn wordt verondersteld universeel te zijn. Ze werd dan ook geconfirméerd door onder andere een studie van Chen et al. (2015) in vier verschillende landen (België, Peru, VS en Canada) en een longitudinaal onderzoek in Portugal (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2016). Vansteenkiste, Lens, Soenens en Luyckx (2006) bevestigden dat verschillen in persoonlijk welzijn tussen Chinese studenten in China en Chinese studenten die in België verbleven, volledig toe te schrijven zijn aan de mate van behoeftebevrediging. Door het cultuurverschil hadden Chinese studenten in België het moeilijker om hun basisnoden te vervullen, waardoor ze een lager welbevinden rapporteerden. Behoeftbevrediging leidt ook tot een positief zelfbeeld (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Het verkrijgen van een positief zelfbeeld is dus geen basisbehoefte op zich, maar kan indirect beïnvloed worden via de behoeftes. De directe weg, het expliciet focussen op een positief zelfbeeld, kan het bereiken hiervan net ondermijnen. Het is pas wanneer de basisbehoeften zijn vervuld, dat men hogere doelen kan nastreven.

Daarentegen, in een omgeving die behoeftebevrediging tegenwerkt, zal men over minder middelen beschikken die persoonlijke groei faciliteren. Behoeftfrustratie kan leiden tot stress, passiviteit en psychopathologie (Ryan & Deci, 2000b). Wanneer de behoeftefrustratie chronisch wordt, zal men strategieën ontwikkelen om hiermee om te gaan (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste, Niemiec, et al., 2010). Eén manier is het vervangen van de onbevredigde basisbehoefte door een oppervlakkig substituu. Men zoekt bevestiging door middel van rijkdom, populariteit, een slank lichaam... Het positief affect dat men hierdoor verkrijgt is slechts kan korte duur. Het gevaar bestaat dat men de bevrediging van de basisnoden uit het oog verliest, waardoor het welzijn nog meer afneemt. Een ander antwoord op langdurige behoeftefrustratie is het aannemen van een strikt en rigide gedragspatroon, bijvoorbeeld perfectionisme. Op korte termijn zorgt dit voor een gevoel van veiligheid en stabiliteit, maar ook hier kan men voeling verliezen met de echte basisbehoeften. De strikte structuur die men zichzelf oplegt ondermijnt het gevoel van autonomie. Het aannemen van een zelfkritisch perfectionistische houding kan een uiting zijn van een dergelijke rigide gedragspatroon waarbij men teveel gefocust is op het behalen van bepaalde normen (Shafran & Mansell, 2001).

De mate waarin de behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie bevredigd is, is bepalend voor de kwaliteit van de motivatie die mensen vertonen in hun gedrag (Deci & Ryan, 2008). Dit aspect van de zelfdeterminatietheorie wordt hieronder besproken.

Motivatie.

Theorie.

In de zelfdeterminatietheorie wordt met motivatie verwezen naar de intentie, de drijfveer of de prikkel die aanzet tot het stellen van een bepaald gedrag (Ryan & Deci, 2000b). Men onderscheidt verschillende types motivatie, dewelke op een continuüm geplaatst kunnen worden volgens de mate van autonomie. Wanneer mensen spontaan gedragingen stellen, uit interesse of nieuwsgierigheid, spreekt men van intrinsieke motivatie. Het gaat hier om de manifestatie van de natuurlijke neiging tot persoonlijke ontwikkeling en groei. Een noodzakelijke voorwaarde hiervoor is de bevrediging van de drie basisbehoeftes. Het is dus essentieel dat vrije keuzes, relevante opbouwende feedback en voldoende sociale steun aanwezig zijn in de sociale omgeving (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Intrinsieke motivatie staat haaks op de visie van Skinner (1953), die beweert dat alle gedragingen in functie staan van beloning of bestraffing. Intrinsieke motivatie is namelijk niet instrumenteel, het gedrag of de activiteit op zich is interessant en leidt tot satisfactie. Men heeft geen beloning van buitenaf nodig.

Extrinsieke motivatie is wel instrumenteel. Gedrag wordt gesteld om een afzonderlijke uitkomst te bereiken, die niet volledig samenvalt met de activiteit zelf. Ryan en Deci (2000b) onderscheiden vier soorten extrinsieke motivatie, naargelang de mate van autonomie en internalisatie. Internalisatie is een proces waarbij men bepaalde waarden en normen accepteert en eigen maakt aan zichzelf. Naarmate een gedrag meer geïnternaliseerd is, zal men dit gedrag beter volhouden en ook stellen in afwezigheid van anderen (Vansteenkiste, Niemiec, et al., 2010; Vansteenkiste & Ryan, 2013). De motivatie die het minst, of zelfs geen autonomie en internalisatie vertoont, is externe regulatie. Gedrag wordt gesteld om een externe beloning te krijgen of om een straf te vermijden. Een kind kan bijvoorbeeld zijn best doen voor een toets, omdat mama en papa beloofd hebben dat hij/zij

een horloge krijgt als hij/zij goede punten haalt. Bij geïntrojecteerde regulatie is er gedeeltelijke internalisatie, maar het gedrag is nog steeds relatief gecontroleerd. Men doet een bepaalde activiteit om schaamte of schuldgevoelens te vermijden, of om trots te kunnen zijn en de zelfwaarde op te krikken. Men spreekt hier van een contingente zelfwaarde. Zo kan een kind zijn best doen in de klas om over te komen als een goede leerling. Geïdentificeerde regulatie is een meer autonome vorm van extrinsieke motivatie. Hierbij ziet men het persoonlijk belang in van het gedrag en ervaart men meer een gevoel van eigen keuze. Ook al vind het kind wiskunde niet zo leuk, toch doet hij/zij zijn/haar best voor de toets. Hij/zij ziet namelijk het belang in van te slagen, om dan te mogen doorgaan naar het volgende jaar. De meest geïnternaliseerde vorm van motivatie is geïntegreerde regulatie. Men ziet niet alleen het belang van een bepaald gedrag in, maar integreert dit ook met andere aspecten van het zelf. Dit heet assimilatie (Vansteenkiste, Niemiec, et al., 2010). Bijvoorbeeld, een kind vindt aardrijkskunde niet zo leuk, maar leert hier toch goed voor. Hij/zij wil later namelijk leerkracht in het lager onderwijs worden en vindt het belangrijk om een brede algemene kennis te hebben. In dit onderzoek zullen we verwijzen naar gecontroleerde dan wel autonome motivatie. Gecontroleerde motivatie is externe regulatie of geïntrojecteerde regulatie, wat concreet kan voorgesteld worden als het ‘moeten’ stellen van bepaalde gedragingen. Autonome motivatie is het zelf ‘willen’ stellen van bepaalde gedragingen. Hieronder verstaan we geïdentificeerde / geïnternaliseerde regulatie of intrinsieke motivatie.

In tegenstelling tot autonome en gecontroleerde motivatie, vertoont men bij amotivatie geen intentie om een bepaald gedrag te stellen. Iemand met amotivatie zal handelen zonder doel of zelfs helemaal geen gedragingen stellen. Amotivatie kan ontstaan wanneer men het gevoel heeft niet competent te zijn, de waarde van de activiteit niet inziet of verwacht dat het gedrag niet tot de gewenste uitkomst zal leiden (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste, Niemiec, et al., 2010). Dit onderzoek focust op gedrag dat wel intentioneel gesteld wordt. Amotivatie is hier dus niet relevant en zal dan ook niet verder beschouwd worden.

Empirisch.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat autonome vormen van motivatie leiden tot meer adaptieve uitkomsten. Benware en Deci (1984) stelden een experimentele studie op om de effecten van autonome motivatie na te gaan. Autonome motivatie werd geïnduceerd door studenten leerstof te laten studeren die ze daarna moesten aanleren aan medestudenten. De controlegroep had meer gecontroleerde motivatie, zij leerden met het oog op een test die later zou worden afgenomen. In vergelijking met de controlegroep waren de studenten met autonome motivatie meer actief betrokken bij het leerproces en hadden ze een beter conceptueel inzicht in de leerstof. Deze uitkomsten werden ook gevonden in een studie van Grolnick en Ryan (1987). Ze onderzochten de effecten van autonome dan wel gecontroleerde motivatie bij kinderen uit de lagere school. Het experimenteel design onderscheidde drie condities. De groep met autonome en gecontroleerde motivatie kreeg na het lezen van een tekst enkele inhoudelijke vragen hierover, respectievelijk uit interesse om te zien hoeveel ze kunnen herinneren of onder het mom van een test op punten. De controlegroep kreeg geen inhoudelijke vragen over de tekst. De twee groepen die aangestuurd werden om te leren omdat ze vragen kregen, hadden betere letterlijke herinneringen over de tekst dan de controlegroep. Maar, de autonoom gemotiveerde groep en de controlegroep vertoonden een beter conceptueel inzicht in de tekst dan de groep die gecontroleerd gemotiveerd was. Ze rapporteerden ook meer interesse in de tekst. Dit komt omdat ze een groter gevoel van autonomie hadden, terwijl de groep met gecontroleerde motivatie meer druk ervaarde. Over de groepen heen vertoonden kinderen die uit zichzelf meer autonoom gemotiveerd zijn voor schoolwerk, een beter conceptueel inzicht. Een meer autonome vorm van motivatie zorgt dus voor meer inzicht en integratie van de schoolse activiteiten.

Naast experimentele studies bestaat er veel vragenlijstonderzoek dat aantoont dat autonome motivatie meer bevorderlijk is voor het welzijn en het presteren van mensen dan gecontroleerde motivatie. In het onderzoek van Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009) werden vier motivatieprofielen onderscheiden bij studenten uit het secundair en hoger onderwijs, naargelang hun mate van autonome en gecontroleerde motivatie. Studenten die hoog scoren op autonome motivatie en weinig gecontroleerd gemotiveerd zijn, vertoonden de beste studiestrategieën en schoolse uitkomsten.

Zo maakten zij onder andere efficiënter gebruik van tijd en ruimte, hadden ze een betere cognitieve verwerking en stelden ze tijdens het uitvoeren van de taak hun strategie bij teneinde het doel te bereiken. Maar ook wie op beide soorten motivatie hoog scoorde, had een beter studiepatroon dan de andere twee groepen. Hieruit kunnen we afleiden dat vooral autonome motivatie belangrijk is voor een adaptief studiepatroon en gunstige studieresultaten. Bovendien leidt autonome motivatie tot meer kans om het doel te bereiken, terwijl de sterkte van de gecontroleerde motivatie hier geen invloed op heeft (Sheldon & Elliot, 1998). Wie autonoom gemotiveerd is, heeft namelijk een stimulans om moeite te doen en inspanningen te leveren tot het doel bereikt is. Deze partiële mediatie blijft bestaan na controle voor de mate van initieel engagement en de verwachte capaciteiten van de participanten. Bij gecontroleerde motivatie is er, ondanks goede intenties, geen verband met de geleverde moeite en het uiteindelijk bereiken van het doel.

Wanneer de prestaties dan toch tegenvallen, varieert de coping strategie naargelang de soort motivatie (Ryan & Connell, 1989). Wie gecontroleerd gemotiveerd is, zal het falen eerder ontkennen, door bijvoorbeeld te zeggen dat het niet belangrijk is. Tevens zullen zij meer angst rapporteren omtrent de prestaties op school. Beide aspecten zijn niet gerelateerd aan autonome motivatie. Een andere coping strategie is projectie, zoals de leerkracht de schuld geven van het falen. Gecontroleerde motivatie heeft een positieve correlatie met projectie, terwijl autonome motivatie hier negatief aan gerelateerd is.

Daarnaast is er een duidelijke tendens in het plezier dat men beleeft bij het maken van een taak. Hoe hoger de autonome motivatie, hoe meer men de taak met plezier maakt (Black & Deci, 2000; Ryan & Connell, 1989). Autonome motivatie kan echter ondermijnd worden. Uit de meta-analyse van Deci, Koestner en Ryan (1999) blijkt dat verschillende soorten extrinsieke beloningen nefast zijn voor de autonome motivatie. Dit geldt zowel voor beloningen die gegeven worden voor deelname aan een taak, het afwerken van een taak als voor het leveren van een goede prestatie. Verwachte of tastbare beloningen tasten eveneens de interesse in de taak aan. De interesse en autonome motivatie kan wel verhoogd worden door middel van positieve feedback.

Toepassing op perfectionisme.

In dit onderzoek gaan we de zelfdeterminatietheorie toepassen op perfectionisme. Volgens deze theorie hangt gecontroleerde motivatie samen met een meer defensieve en rigide vorm van functioneren (Deci & Ryan, 2000). Dergelijk rigide gedragspatroon fungeert als script en geeft een duidelijke structuur aan gedrag. Concreet toegepast op perfectionisme kan dit betekenen dat mensen veel strikter perfectionistische standaarden vooropstellen en nastreven. De kans op fouten neemt hierdoor toe. Wanneer de vooropgestelde standaarden niet gehaald worden, resulteert dit in gevoelens van schuld en zelfkritiek (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Mensen die daarentegen autonoom gemotiveerd zijn, zullen op een meer open en flexibele manier functioneren. Ze zouden dus minder rigide zijn in het nastreven van persoonlijke standaarden en tegelijk beter kunnen omgaan met het maken van fouten. Daardoor is de kans op een zelfkritische houding minder groot. In dit onderzoek stellen we ons de vraag of het type motivatie voor perfectionistische standaarden bepalend is voor het verband met zelfkritisch perfectionisme. Zullen, meer bepaald, gecontroleerde motieven voor perfectionistische standaarden positief samenhangen met zelfkritisch perfectionisme en zullen autonome motieven hier negatief mee samenhangen? We beschrijven twee studies die onrechtstreeks evidentie bieden hiervoor.

Onderzoek van Vansteenkiste, Smeets, et al. (2010) wijst uit dat de soort motivatie, en niet de doelen op zich, de verklarende factor is in de relatie tussen perfectionisme en schoolse uitkomsten. Ze onderzochten de differentiële invloed van autonome en gecontroleerde motivatie voor prestatietoeneringsdoelen (namelijk beter willen presteren dan anderen) op schoolse uitkomsten. Studenten die autonoom gemotiveerd zijn voor dergelijke doelen en die dus beter willen presteren dan anderen omdat ze dit willen (eerder dan omdat ze moeten), kunnen zich beter concentreren, informatie verwerken, hoofdideeën selecteren, en hun tijd managen met betrekking tot schoolse taken. Ze vertonen ook meer doorzettingsvermogen en een positieve attitude. Bij gecontroleerde regulatie voor prestatietoeneringsdoelen hebben studenten meer faalangst, een negatieve attitude en minder concentratie. Gecontroleerde regulatie leidt zelfs tot meer spieken in de klas. Het onderzoek toont aan dat het type motivatie bepalend is voor de uitkomsten, en niet de sterkte van de motivatie. Dit wil

zeggen dat zelfs studenten die weinig motivatie vertonen voor schoolse prestaties, toch gebaat zijn bij autonome regulatie. In het tweede deel van de studie werd de relatie tussen perfectionisme en de regulatie van prestatietoeneringsdoelen onderzocht. Uit het onderzoek bleek dat vooral gecontroleerde motivatie voor prestatietoeneringsdoelen geassocieerd was zelfkritisch perfectionisme. De reden voor het nastreven van prestatiegerichte doelen, autonoom of gecontroleerd, medieerde bovendien de relatie tussen perfectionisme en schoolse uitkomstvariabelen. Met name gecontroleerde regulatie verklaarde waarom zelfkritische perfectionisten minder engagement vertonen, leerstof minder goed verwerken en meer spieken op school. Omdat ook perfectionisten geneigd zijn om prestatietoeneringsdoelen na te streven, biedt deze studie onrechtstreeks evidentie voor de redenering dat vooral gecontroleerde motivatie voor prestatiegericht perfectionisme zal geassocieerd zijn met zelfkritisch perfectionisme. Autonome motivatie zou hier niet of negatief mee geassocieerd zijn.

Een andere relevante studie vond een moderatie-effect tussen prestatiegericht perfectionisme en gecontroleerde motivatie. Nguyen en Deci (2016) tonen aan dat prestatiegericht perfectionisme leidt tot positieve leeruitkomsten, wanneer er sprake is van weinig gecontroleerde regulatie. Daarentegen is prestatiegericht perfectionisme maladaptief wanneer gecontroleerde regulatie zich manifesteert. Studenten vertonen dan meer angst en leermoeilijkheden, en minder leervoortgang in de klas. De studie van Nguyen en Deci (2016) behandelde alleen maar gecontroleerde doelen, in relatie met prestatiegericht perfectionisme. Er werd in deze studie namelijk niet onderzocht of gecontroleerde motivatie voor prestatiegericht perfectionisme geassocieerd is met zelfkritisch perfectionisme, noch of zelfkritisch perfectionisme verbanden tussen motivatie en leeruitkomsten kan verklaren. Wij willen de invloed van zowel autonome als gecontroleerde motivatie onderzoeken, en ook zelfkritisch perfectionisme hierbij betrekken.

Onderzoeksvragen En Hypothesen

Zoals reeds vermeld willen wij onderzoeken wanneer het streven naar perfectie geassocieerd is met zelfkritisch perfectionisme. We stellen dat de soort motivatie om perfectionisme na te streven

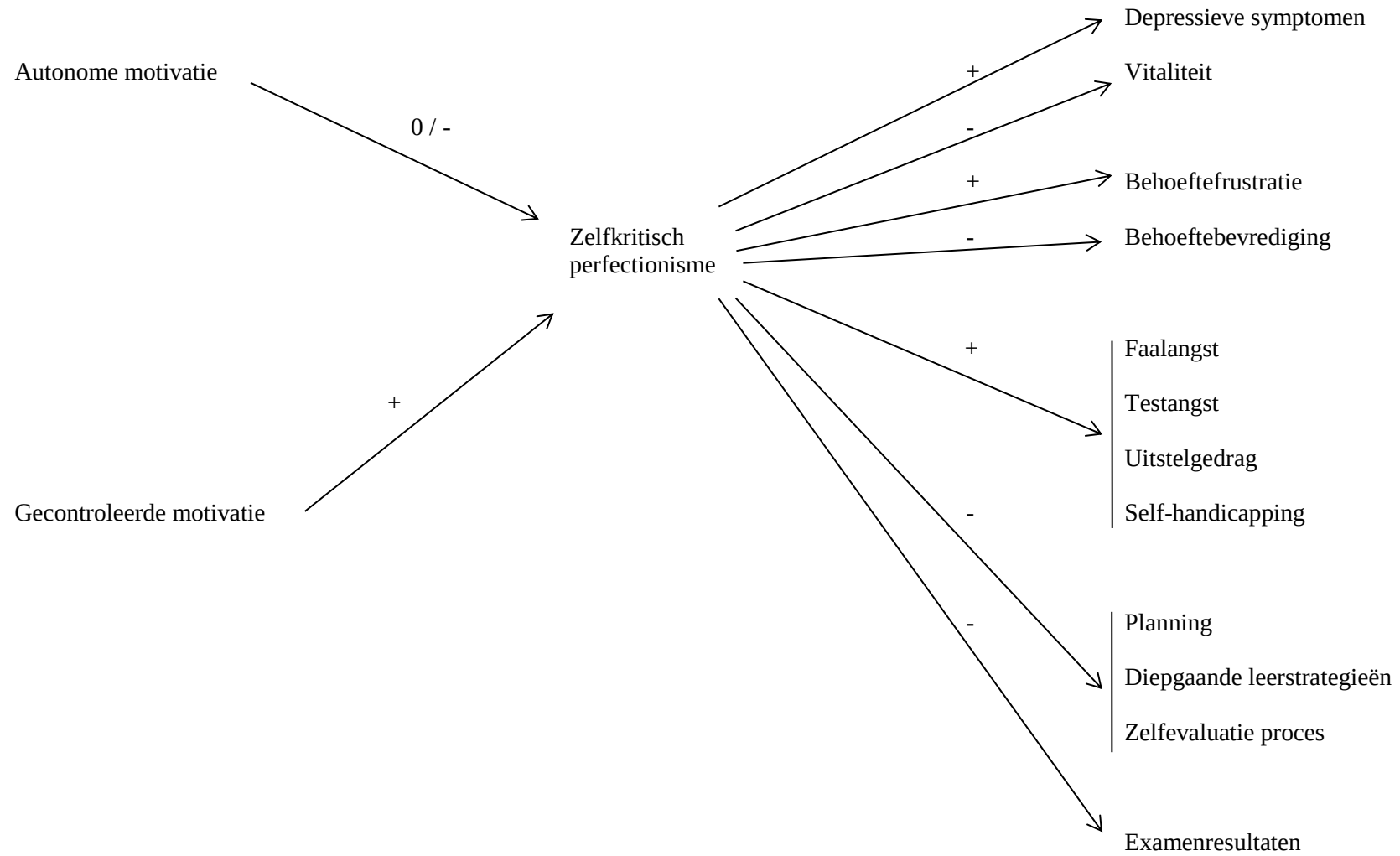
hierbij bepalend is. De eerste hypothese gaat over het verband tussen beide soorten perfectionisme. We veronderstellen dat autonome redenen voor prestatiegericht perfectionisme niet of zelfs negatief gecorreleerd zijn met zelfkritisch perfectionisme, terwijl gecontroleerde regulatie van prestatiegericht perfectionisme wel zou geassocieerd zijn met zelfkritisch perfectionisme.

In de tweede hypothese behandelen we de link tussen de soort motivatie en de psychosociale aanpassing van jongeren. Psychosociale aanpassing gebruiken we als overkoepelende term voor onze uitkomstvariabelen, waarbij we telkens aandacht hebben voor zowel de adaptieve als meer maladaptieve aspecten van functioneren. Zo bevragen we algemene welzijnsvariabelen, zoals vitaliteit en depressieve symptomen. Ook de mate van behoeftebevrediging dan wel –frustratie wordt bevraagd, aan de hand van cruciale motivationele ervaringen. Daarnaast peilen we ook naar schools-specifieke uitkomsten, namelijk faalangst, uitstelgedrag, testangst, self-handicapping, planning, diepgaande leerstrategieën en het zelfevaluatie proces. Tenslotte beschouwen we ook de examenresultaten van vorig schooljaar. Wanneer prestatiegericht perfectionisme om autonome redenen wordt nagestreefd, menen we dat dit geen invloed zal hebben op de psychosociale aanpassing van jongeren. Dit houdt mogelijk zelfs verband met een betere psychosociale aanpassing. Prestatiegericht perfectionisme is wel geassocieerd met een minder goede psychosociale aanpassing als gecontroleerde regulatie optreedt.

De derde hypothese is een mediatie-verband dat voorgaande stellingen verklaart. Zelfkritisch perfectionisme is de mediator tussen gecontroleerde motivatie voor prestatiegericht perfectionisme en psychosociale aanpassing. De reden waarom gecontroleerde regulatie van prestatiegericht perfectionisme zou samenhangen met een slechte psychosociale aanpassing, is dus dat dit type motivatie positief samenhangt met zelfkritisch perfectionisme. Figuur 1 illustreert deze mediatie-hypothese.

Figuur 1. Grafische weergave van de mediatie-hypothese

Prestatiegericht perfectionisme,
nagestreefd met:



Methode

Steekproef

260 leerlingen uit het secundair onderwijs namen deel aan dit onderzoek. Hiervan zijn 139 leerlingen afkomstig uit een school in Grimbergen, 121 leerlingen zijn bevraagd in een Gentse school. De ingevulde vragenlijsten werden onderworpen aan een kwaliteitscheck. Zo werden vragenlijsten die voor meer dan de helft niet ingevuld waren, alsook vragenlijsten waar de antwoorden een opvallend grafisch patroon vormden, verwijderd. Deze uitzuivering resulteerde in 242 bruikbare vragenlijsten. 48% van de deelnemers waren jongens, wat wil zeggen dat beide geslachten ongeveer evenveel vertegenwoordigd waren in de steekproef. De vragenlijsten werden afgenomen in zowel het eerste (33%) als het tweede (9%), het derde (27%), het vierde (11%), het vijfde (13%) en het zesde (7%) studiejaar van het secundair onderwijs. 80% van de participanten volgt algemeen secundair onderwijs, 20% zit in het technisch secundair onderwijs. Voor 95% van de deelnemers is België het geboorteland. Bij iets meer dan de helft van de participanten (55%) zijn de ouders getrouwd en samenwonend, 16% van de deelnemers geeft aan dat zijn/haar ouders samenwonen maar niet getrouwd zijn. Dit wil zeggen dat 29% van de deelnemers uit een niet-intact gezin komt. De leeftijd van de deelnemers varieert tussen 11 en 19 jaar, met een gemiddelde van 14 jaar.

Procedure

Eerst werd er contact opgenomen met de directie van beide scholen. Ze werden geïnformeerd over het onderzoek en er werden praktische afspraken gemaakt. Daarna kregen de leerlingen van de betrokken klassen een toestemmingsformulier mee voor de ouders. We hebben gekozen voor een passief toestemmingsformulier, dit wil zeggen dat de ouders het formulier slechts moesten invullen indien ze niet akkoord waren dat hun zoon of dochter deelnam aan het onderzoek. Enkele leerlingen kregen geen toestemming van de ouders, zij werkten tijdens de afname aan een andere taak. Het afnemen van de vragenlijsten gebeurde klassikaal op school, tijdens een studie-uur of wanneer er een leerkracht afwezig was. De vragenlijsten werden eerst afgenomen in de school in Grimbergen, en op een later tijdstip in de Gentse school. Tijdens drie van de vier afnamemomenten in Grimbergen was ik

aanwezig. Zo kon ik vragen van de deelnemers beantwoorden en eventuele moeilijkheden bij het invullen, opmerken. Deze werden dan aangekaart bij het briefen van de leerkrachten die de vragenlijst afnamen in de Gentse school.

Meetinstrumenten

Perfectionisme.

Voor de deelnemers aan de eigenlijke vragenlijsten begonnen, kregen zij de instructie om een paar doelen te noteren waarbij ze de lat hoog leggen voor zichzelf en perfectie nastreven. Enkele antwoorden waren “Ik doe toneel om later actrice te worden en ik studeer meer om volgend jaar in een Franstalige tekenschool te gaan”, “Ik wil later een geheim agent worden, dus ik heb al boeken over hoe ik een zaak oplos en ik kijk heel veel politseries”, “Ik wil een gemiddelde van +90%. Voor vakken wil ik vooral 95% halen, LO niet meegerekend. Latijn moet het hoogst zijn”. Deze open vraag diende als primer. We wouden dat de leerlingen de vragenlijst invulden met in het achterhoofd een situatie waarin ze erg hun best doen en perfectie nastreven. De items in de volgende vragenlijsten werden telkens gescoord op een Likertschaal van 1 (*helemaal niet waar*) tot en met 5 (*helemaal waar*). Behalve de vragenlijst omtrent depressie, daar was het potentiële maximum 3.

Prestatiegericht perfectionisme.

Om prestatiegericht perfectionisme te meten, gebruikten we de schaal die Finet (2012) ontwikkeld heeft. We kozen voor deze schaal omdat er, in vergelijking met de schaal voor Persoonlijke Standaarden van Frost et al. (1990), beduidend minder overlap is met zelfkritisch perfectionisme (Finet, 2012). Vier items, waaronder “Ik probeer zo goed mogelijk te zijn in het behalen van mijn doelen”, meten de mate waarin de leerlingen hoge standaarden nastreven. Cronbach’s alpha bedraagt .81.

Motieven achter perfectionisme.

De motieven achter perfectionisme werden gemeten aan de hand van een schaal die eveneens ontwikkeld is door Finet (2012). Wij hebben echter gekozen voor de verkorte versie met twaalf items

in plaats van de oorspronkelijke 19 items. In de oorspronkelijke vragenlijst bleken een aantal items slechte psychometrische kenmerken te hebben. Deze werden dus weggelaten. Tevens hebben we niet gepeild naar amotivatie. Externe regulatie werd gemeten met items zoals “Als ik perfectie nastreef bij deze doelen, is dat omdat anderen me hiertoe dwingen.” Introjectie werd gemeten door drie items waaronder “Als ik perfectie nastreef bij deze doelen, is dat omdat ik dit aan mezelf verplicht ben.” “Als ik perfectie nastreef bij deze doelen, is dat omdat ik dit persoonlijk belangrijk vind” is een van de items die identificatie meten. Tenslotte is “Als ik perfectie nastreef bij deze doelen, is dat omdat ik er plezier in schep om dit te doen” een voorbeeld van een item dat intrinsieke motivatie meet. We hanteren het theoretisch onderscheid van Deci en Ryan (2008), namelijk autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Autonome motivatie bestaat uit intrinsieke motivatie en identificatie en heeft hier een Cronbach’s alpha van .80. Introjectie en externe regulatie vormen samen gecontroleerde motivatie, met een Cronbach’s alpha van .72. De sterke onderlinge correlaties tussen externe regulatie en introjectie enerzijds, en tussen identificatie en intrinsieke motivatie anderzijds, staven dit theoretisch onderscheid. De correlaties worden weergegeven in Tabel 1. Dit bevestigt ook het idee dat de soorten motivatie een continuüm vormen (Ryan & Deci, 2000a). Hoe dichter ze op het continuüm bij elkaar liggen, hoe sterker de soorten motivatie gecorreleerd zijn.

Tabel 1. *Onderlinge correlaties tussen de soorten motivatie*

	Prestatiegericht perfectionisme	Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Intrinsieke motivatie
Prestatiegericht perfectionisme					
Externe regulatie	-.08				
Introjectie	.32**	.39**			
Identificatie	.53**	-.21**	.26**		
Intrinsieke motivatie	.46**	-.17**	.09	.47**	

Noot. $N=242$. * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$.

Aangezien de schaal van Finet (2012) nog niet vaak gebruikt is, was verdere validering nodig. We hebben deze schaal vergeleken met een alternatieve bevraging naar de motieven achter perfectionisme, gebaseerd op de methode van Gaudreau (2015). Deze zelf ontwikkelde single-item vragenlijst peilt naar de motivatie achter perfectionisme en werd ook afgenomen bij de leerlingen. Ze kregen vier vignetten te lezen (beschrijvingen van mogelijke motieven om perfectionistisch te zijn en een beschrijving van niet-perfectionisme) en moesten aangeven in welke mate de stelling van toepassing is op zichzelf, door een score te geven van 1 (*helemaal niet van toepassing*) tot 7 (*helemaal van toepassing*).

- Voor autonome motivatie achter perfectionisme: “Ik ben iemand die de lat hoog legt en perfectie nastreeft. Ik doe dit omdat ik dit zelf wil: ik beleef er plezier aan en vind dat deze manier van leven voor mij persoonlijk nuttig en zinvol is”
- Voor interne gecontroleerde motivatie achter perfectionisme: “Ik ben iemand die de lat hoog legt en perfectie nastreeft. Ik doe dit omdat ik dit aan mezelf verplicht ben. Ik vind dat ik mezelf moet bewijzen. Ik zou me schuldig voelen als ik niet steeds probeer de perfectie te bereiken.”

- Voor externe gecontroleerde motivatie achter perfectionisme: “Ik ben iemand die de lat hoog legt en perfectie nastreeft. Ik doe dit omdat anderen dit van mij verwachten. Er zijn mensen in mijn leven die me onder druk zetten om mezelf te bewijzen en om steeds te proberen de perfectie te bereiken.”
- Voor niet-perfectionisme: “Ik ben niet iemand die de lat hoog legt of perfectie nastreeft in het leven.”

Vermits deze vragenlijst het soort perfectionisme meet met één item, kan hier geen betrouwbaarheid voor berekend worden (Gliem & Gliem, 2003). Deze alternatieve bevraging naar de motieven achter perfectionisme, gebaseerd op een schaal van Gaudreau (2015), wordt dus niet verder in onze analyses gebruikt, maar dient louter ter validatie van de vragenlijst van Finet (2012). Tabel 2 toont de correlaties tussen beide vragenlijsten.

Tabel 2. *Correlatie tussen de schaal van Finet (2012) die prestatiegericht perfectionisme en de motieven achter perfectionisme meet en de alternatieve motieven bevraging, gebaseerd op Gaudreau (2015).*

	Prestatiegericht perfectionisme	Gecontroleerde motivatie	Autonome motivatie
Autonoom hoge standaarden	.35**	-.01	.41**
Hoge standaarden interne verplichting	.32**	.41**	.19**
Hoge standaarden externe verplichting	.05	.44**	-.07
Niet-perfectionistisch	-.39**	-.02	-.24**

Noot. N= 230 tot 234. * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$.

Zoals verwacht is niet-perfectionisme negatief gecorreleerd met prestatiegericht perfectionisme. Autonoom hoge standaarden (uit de vragenlijst van Finet) is positief gecorreleerd met

autonome motivatie (gemeten met de methode van Gaudreau), terwijl gecontroleerde motivatie (uit de vragenlijst van Finet) positief gecorreleerd is met de twee schalen voor gecontroleerde motivatie (intern en extern verplichtend) uit het instrument met de methode van Gaudreau. Deze verbanden rijmen dus met het theoretisch onderscheid tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie.

Zelfkritisch perfectionisme.

Zelfkritisch perfectionisme werd gemeten aan de hand van items uit de Multidimensional Perfectionism Scale van Frost et al. (1990). We gebruikten slechts de twee meest relevante subschalen: Doubts about Actions (bv. “Ik heb vaak twijfels over de eenvoudige, alledaagse dingen die ik doe”) en Concern over Mistakes (bv. “Hoe minder fouten ik maak, hoe liever de mensen me zullen zien”). De interne consistentie werd nagegaan aan de hand van Cronbach’s alpha en bedroeg respectievelijk .72 en .88. Aangezien de correlatie tussen Doubts about Actions en Concern over Mistakes hoog ($r = .67$) was, hebben we deze twee variabelen samengenomen. Cronbach’s alpha was .89. Uit voorgaand onderzoek (Frost et al., 1993) bleek eveneens dat zelfkritisch perfectionisme de cluster is van Doubts about Actions en Concern over Mistakes.

Psychologische noden.

Chen et. al ontwikkelden in 2015 de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS). Deze schaal met 24 items meet de mate van behoeftebevrediging en –frustratie. Voor zowel autonomie, verbondenheid als competentie zijn er telkens vier items die de mate van bevrediging meten (bv. “In mijn leven heb ik een warm gevoel bij mensen waarmee ik tijd doorbreng”) en vier items die de mate van frustratie meten (bv. “In mijn leven voel ik me gedwongen om dingen te doen waar ik zelf niet voor zou kiezen”). Cronbach’s alpha is .72 voor behoeftebevrediging en .86 voor behoeftefrustratie.

Depressieve symptomen en vitaliteit.

Om depressieve symptomen te meten, gebruikten we de Center for Epidemiologic Studies Depression scale (CES-D). Deze vragenlijst werd ontwikkeld door Radloff (1977) om de mate van depressie te meten bij de algemene bevolking. Dit verschilt van veel voorgaande vragenlijsten, die

alleen bedoeld waren voor een klinische populatie. De leerlingen moesten twaalf items scoren naargelang hoe vaak ze dit ervaren hebben in de voorbije week. De schaal loopt van 0 (*zelden of nooit / minder dan 1 dag*) tot 3 (*meestal of de hele tijd / 5 tot 7 dagen*). Een van de items is bijvoorbeeld “Gedurende de voorbije week had ik vertrouwen in de toekomst.” De betrouwbaarheid van deze vragenlijst is goed, Cronbach’s alpha bedraagt .81.

Als positieve tegenhanger van depressieve symptomen, wouden we ook de vitaliteit van de participanten meten. De Subjective Vitality Scale (Ryan & Frederick, 1997) meet dit aan de hand van zeven items. “Op dit moment voel ik me springlevend en dynamisch” en “Ik kijk uit naar elke nieuwe dag” zijn hier voorbeelden van. Net zoals in voorgaand onderzoek (Bostic, Rubio & Hood, 2000) bleek de Subjective Vitality Scale betrouwbaar. Cronbach’s alpha bedroeg .84.

Zelfregulatie problemen.

We hebben gepeild naar verschillende schoolse uitkomstvariabelen. Een eerste variabele is faalangst, gemeten aan de hand van een subschaal van de Prestatie Motivatie Test voor kinderen van Hermans (1970). Deze negen items (bv. “Als ik een uitdagende taak aanpak, denk ik automatisch terug aan mijn vroegere mislukkingen”) hadden een betrouwbaarheid van Cronbach’s alpha = .79.

Daarnaast werden ook testangst en uitstelgedrag gemeten. Beide aspecten werden gemeten met de vragenlijst van Depreeuw en Lens (1998). Mensen met een hoge score op testangst worden ontzettend bang en paniekerig bij toetsen en examens, en hebben geen vertrouwen in een goede afloop. Een voorbeelditem is “Mijn concentratie tijdens een toets wordt verstoord, omdat ik mij zorgen maak over mogelijke zwakke uitslagen.” De Cronbach’s alpha van deze test bedraagt .77. Uitstelgedrag houdt in dat de intentie om iets te doen of ergens aan te beginnen, niet omgezet wordt in daden. “Ik prul in de plaats van te studeren” is hier een voorbeeld van. Ook hier is de betrouwbaarheid van de test goed, Cronbach’s alpha is .85.

Vijf items (Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996) peilden naar de mate van self-handicapping. Hieronder verstaan we bv. “Ik stel schoolwerk uit tot op de laatste moment zodat ik kan zeggen dat dit de reden is als ik het niet goed doe” en “Ik houd me opzettelijk met veel zaken bezig. Als mijn

schoolwerk dan minder goed is dan verwacht kan ik zeggen dat ik met teveel andere zaken bezig ben.” Deze schaal heeft een hoge betrouwbaarheid, Cronbach’s alpha is .86.

Leerstrategieën.

Door middel van de Children’s Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory (CP-SRLI) hebben we drie constructen gemeten: planning, diepgaande leerstrategieën en het zelfevaluatie proces (Vandeveld, Van Keer & Rosseel, 2013). Deze constructen verwijzen respectievelijk naar gewoontes voor, tijdens en na het studeren. De vragenlijst Planning heeft items zoals “Bij een grote taak of els, begin ik enkele dagen vooraf en doe ik elke dag een stukje.” Cronbach’s alpha bedraagt hier .67. Onder Diepgaande Leerstrategieën verstaan we onder andere “Tijdens het leren, maak ik een schema of mind map (woordenspin).” Cronbach’s alpha is .69. De vragenlijst Zelfevaluatie Proces heeft een iets hogere waarde voor Cronbach’s alpha, namelijk .77. Een voorbeelditem is “Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Zal ik het volgende keer op dezelfde manier doen of kies ik een betere manier?’”

De voorgaande zeven uitkomstvariabelen staan reeds verdeeld onder twee titels. We hebben namelijk een hoofdcomponentenanalyse (PCA) uitgevoerd om met een kleiner aantal relevante dimensies te kunnen werken. Uit de PCA blijkt dat twee componenten een eigenwaarde groter dan 1 hebben en samen 61.6% van de totale variantie verklaren. Na Varimax rotatie zien we dat faalangst, testangst, uitstelgedrag en self-handicapping sterk laden ($>.40$) op de eerste component, terwijl planning, diepgaande leerstrategieën en zelfevaluatie proces hoger dan .40 laden op de tweede component. We noemen de eerste component ‘zelfregulatieproblemen’ aangezien de onderliggende variabelen allemaal moeilijkheden in het studieproces betreffen. De tweede component omvat proactieve manieren om met leerstof om te gaan, en hebben we dus ‘leerstrategieën’ genoemd.

Schoolresultaten.

Aan het einde van de vragenlijst peilden we naar de schoolresultaten van de deelnemers. We vroegen welk percentage ze op het einde van vorig schooljaar behaalden op wiskunde, Nederlands en in totaal. Met een Cronbach’s alpha van .70 is de betrouwbaarheid van deze vragenlijst goed. De

scores werden eerst gestandaardiseerd binnen de school en het jaar waarin de leerling zich bevond. De scores geven dus weer hoe goed leerlingen het doen relatief ten aanzien van school- en jaargenoten.

Resultaten

Descriptieve Statistieken

Gemiddelde scores van de totale steekproef.

Uit Tabel 3 kunnen we de gemiddelde scores van de volledige steekproef aflezen. Het potentiële maximum van de schaal is altijd vijf, behalve bij de vragenlijst van depressie. Daar loopt de schaal van 0 tot 3. Algemeen kunnen we stellen dat deze groep deelnemers goed aangepast is. Zo is de gemiddelde score op behoeftebevrediging hoger dan op behoeftefrustratie. Bij vitaliteit scoren de deelnemers gemiddeld boven het middelste cijfer, terwijl de gemiddelde score op de depressievragenlijst relatief laag is. De gemiddelde score op de vier elementen van zelfregulatieproblemen ligt telkens onder het middelste cijfer. In tegenstelling tot planning en diepgaand leren, is de gemiddelde score op zelfevaluatie proces niet zo hoog. Dit wil zeggen dat de leerlingen na het leren of het maken van een taak, niet vaak terugblikken op het leerproces.

Zoals reeds besproken in de methode, zullen we in de verdere analyse de schoolse uitkomstvariabelen reduceren tot twee componenten, namelijk zelfregulatieproblemen en leerstrategieën.

Tabel 3. *Gemiddelde scores van de totale steekproef.*

	<i>N</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>SD</i>
Prestatiegericht perfectionisme	242	1	5	3.93	.68
Gecontroleerde motivatie	242	1	4.6	2.60	.80
Autonome motivatie	242	1	5	3.76	.79
Zelfkritisch perfectionisme	233	1	5	2.56	.81
Behoeftesatisfactie	237	2.08	4.92	3.65	.52
Behoeftefrustratie	241	1	4.25	2.38	.71
Depressie	242	0	2.42	.92	.50
Vitaliteit	234	1	5	3.23	.80
Zelfregulatieproblemen					
Faalangst	241	1.11	4.56	2.70	.73
Testangst	241	1	4.71	2.93	.77
Uitstelgedrag	240	1.11	4.73	2.83	.74
Self-handicapping	240	1	4.4	1.96	.91
Leerstrategieën					
Planning	237	1	5	3.13	.78
Diepgaand leren	234	1.78	4.78	3.30	.62
Zelfevaluatie proces	235	1	5	2.66	.92

Effect van achtergrondvariabelen.

Er zijn drie categorische achtergrondvariabelen, namelijk geslacht, studierichting en gezinssituatie. Het geboorteland werd ook bevraagd. In de totale steekproef zijn er twaalf deelnemers die niet in België geboren zijn. Deze groep is echter te klein om afzonderlijke analyses mee te kunnen doen of zelfs om een effect van geboorteland na te gaan. Daarnaast is er één continue achtergrondvariabele, leeftijd. We hebben eerst een multivariate covariantie analyse (MANCOVA) gebruikt om het effect van de achtergrondvariabelen in kaart te brengen. Geslacht (Wilk's Lambda = .95, $F(10,198) = 1.04$, $p > .05$) heeft geen multivariaat verband met de studievariabelen. Ook studierichting (Wilk's Lambda = .95, $F(10,198) = 1.06$, $p > .05$) en gezinssituatie (Wilk's Lambda = .94, $F(10,198) = 1.25$, $p > .05$) hebben geen significant multivariaat effect. De achtergrondvariabele leeftijd (Wilk's Lambda = .83, $F(10,198) = 4.17$, $p < .001$) vertoont wel een multivariaat verband. In het bijzonder was leeftijd positief gecorreleerd met gecontroleerde motivatie ($r = .17$, $p < .01$), zelfkritisch perfectionisme ($r = .28$, $p < .01$), depressieve symptomen ($r = .24$, $p < .01$), behoeftefrustratie ($r = .40$, $p < .01$) en zelfregulatieproblemen ($r = .30$, $p < .01$). Leeftijd vertoonde een negatieve correlatie met prestatiegericht perfectionisme ($r = -.18$, $p < .01$), autonome motivatie ($r = -.16$, $p < .01$), behoeftebevrediging ($r = -.23$, $p < .01$) en leerstrategieën ($r = -.26$, $p < .01$). Uit deze gegevens blijkt dat naarmate de leerlingen in deze steekproef ouder zijn, ze minder aangepast zijn.

Voor dezelfde achtergrondvariabelen hebben we ook het effect op de examenscores berekend. Dit werd gedaan met behulp van ANOVA, oftewel variantieanalyse. We vonden eenzelfde patroon terug als bij de andere uitkomstvariabelen. Zowel geslacht ($F(1,197) = 0.31$, $p > .05$), studierichting ($F(1,197) = 3.25$, $p > .05$) als gezinssituatie ($F(1,197) = 1.21$, $p > .05$) vertoonden geen effect op de schoolresultaten. De leeftijd ($F(1,197) = 6.59$, $p < .05$) heeft hier wel een invloed op. De negatieve correlatie blijkt echter niet significant te zijn ($r = -.11$, $p > .1$) en dus slechts te wijzen op een trend van lagere scores met toenemende leeftijd. Desalniettemin hebben we besloten om te controleren voor leeftijd.

Correlaties

De eerste hypothese betreft het verband tussen (de motieven achter) prestatiegericht perfectionisme en zelfkritisch perfectionisme. Meer bepaald gaan we na of de verschillende motieven achter prestatiegericht perfectionisme differentieel samenhangen met zelfkritisch perfectionisme. In de tweede hypothese behandelen we de link tussen de soort motivatie en psychosociale aanpassing. Tabel 4 geeft deze verbanden weer.

Tabel 4. *Correlaties tussen prestatiegericht perfectionisme met de achterliggende motieven en zelfkritisch perfectionisme, behoeftesatisfactie/-frustratie, depressieve symptomen, vitaliteit, zelfregulatie problemen, leerstrategieën en schoolresultaten.*

	Prestatiegericht perfectionisme	Gecontroleerde motivatie	Autonome motivatie
Zelfkritisch perfectionisme	.13	.49**	.01
BehoeftEFRustratie	-.11	.48**	-.15*
Behoeftesatisfactie	.45**	-.08	.48**
Depressieve symptomen	-.22**	.22**	-.17**
Vitaliteit	.27**	-.04	.13*
Zelfregulatieproblemen	-.16*	.22**	-.08
Leerstrategieën	.24**	.28**	.14*
Examenscores	.17*	-.04	.09

Noot. N= 208 tot 242. * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$.

Uit de tabel blijkt dat prestatiegericht perfectionisme, nagestreefd om autonome redenen, niet gecorreleerd is met zelfkritisch perfectionisme. Gecontroleerde motivatie vertoont daarentegen een positief verband met zelfkritisch perfectionisme. Wat betreft het verband met schools disfunctioneren, worden de hypothesen grotendeels bevestigd. Gecontroleerde motivatie is positief gecorreleerd met behoeftefrustratie, depressieve symptomen en zelfregulatieproblemen. Het is opmerkelijk dat er ook een positieve correlatie is met leerstrategieën. Autonome motivatie vertoont een positieve correlatie met behoeftesatisfactie, vitaliteit en leerstrategieën en een negatief verband met behoeftefrustratie en depressie. Opvallend is dat zowel gecontroleerde als autonome motivatie geen correlatie vertonen met de examenresultaten.

Ter voorbereiding van de mediatie-analyse werden ook de correlaties tussen zelfkritisch perfectionisme en de uitkomstvariabelen berekend. Deze worden weergegeven in Tabel 5.

De correlaties met depressieve symptomen, vitaliteit, behoeftefrustratie en behoeftesatisfactie liggen in lijn met de verwachtingen. Zelfkritisch perfectionisme heeft een positief verband met behoeftefrustratie en depressieve symptomen. Een negatieve correlatie zien we met behoeftesatisfactie en vitaliteit. Een hogere score op zelfkritisch perfectionisme hangt dus samen met minder behoeftesatisfactie en vitaliteit. Zelfkritisch perfectionisme hangt positief samen met zowel zelfregulatieproblemen als leerstrategieën. Er is geen verband met examenresultaten.

Tabel 5. *Correlaties tussen zelfkritisch perfectionisme en psychosociale uitkomstvariabelen.*

	Zelfkritisch perfectionisme
Behoeft frustratie	.63**
Behoeftesatisfactie	-.25**
Depressieve symptomen	.46**
Vitaliteit	-.19**
Zelfregulatieproblemen	.58**
Leerstrategieën	.28**
Examenscores	-.09

Noot. N= 208 tot 242. * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$.

Regressieanalyses: Unieke Bijdragen

We beogen niet louter de samenhang tussen de soort motivatie en de uitkomstvariabelen in kaart te brengen, maar ook de unieke bijdrage van de types motivatie op elke uitkomstvariabele. We stellen ons de vraag of de motieven achter prestatiegericht perfectionisme differentieel samenhangen met de psychosociale aanpassing, bovenop het effect van prestatiegericht perfectionisme zelf. Daarenboven is het belangrijk dat we controleren voor de effecten van leeftijd. We doen dit aan de hand van regressieanalyses. In de eerste stap voerden we leeftijd en prestatiegericht perfectionisme in als voorspellers. Daarna werden in Stap 2 de motieven toegevoegd. De bèta-coëfficiënten in Tabel 6 geven deze unieke verbanden weer. Wanneer de motieven in rekening worden gebracht, verdwijnt het effect van prestatiegericht perfectionisme op zelfkritisch perfectionisme, alsook op leerstrategieën. Er blijft wel een positief verband bestaan met vitaliteit, behoeftesatisfactie en examenresultaten.

Prestatiegericht perfectionisme vertoont een negatief verband met depressieve symptomen. We zien dat gecontroleerde motivatie positief gerelateerd is aan zelfkritisch perfectionisme, depressieve symptomen, behoeftefrustratie, zelfregulatieproblemen en leerstrategieën. Dit laatste druist in tegen onze verwachtingen, we dachten namelijk dat er geen of een negatief verband tussen gecontroleerde motivatie en leerstrategieën zou zijn. Autonome motivatie vertoont één significant verband, namelijk een positief verband met behoeftesatisfactie. We kunnen autonome motivatie echt er niet beschouwen als een beschermende factor voor zelfkritisch perfectionisme, aangezien er geen verband is tussen beide.

Daarnaast hebben we R^2 berekend, dit is een maat voor de verklaarde variantie door de beschouwde variabelen. Het verschil tussen R^2 bij Stap 1 en bij Stap 2, geeft een indicatie van de unieke verklaarde variantie door toevoeging van de motieven. We zien telkens significante bijkomende verklaarde variantie door motieven, bovenop prestatiegericht perfectionisme als voorspeller, behalve bij vitaliteit en examenresultaten, waar de motieven in dit onderzoek geen effect op hebben.

Tabel 6. *Bèta-coëfficiënten en proportie verklaarde variantie van de regressieanalyse met leeftijd als controlevariabele en met prestatiegericht perfectionisme, gecontroleerde motivatie en autonome motivatie als voorspellers van zelfkritisch perfectionisme en de uitkomstvariabelen.*

	Zelfkritisch perfectionisme		Depressieve symptomen		Vitaliteit		Behoeft-frustratie		Behoeft-satisfactie		Zelfregulatie-problemen		Leer-strategieën		Examen-resultaten	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Leeftijd	.31***	.23***	.19**	.15*	.04	.06	.38***	.30***	-.13*	-.10	.30***	.26***	-.23**	-.28***	-.08	-.07
Prestatiegericht perfectionisme	.18*	.12	-.19**	-.22**	.25***	.30***	-.06	-.12	.41***	.27***	-.09	-.15	.20**	.14	.16*	.19*
Gecontroleerde motivatie		.42***		.20**		-.10		.42***		-.09		.21**		.30***		-.06
Autonome motivatie		-.02		-.01		-.06		-.03		.29***		.04		.01		-.02
R ²	.10	.26	.07	.11	.05	.05	.15	.31	.20	.27	.10	.13	.10	.18	.03	.02

Noot. * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$. Stap 1 = leeftijd en prestatiegericht perfectionisme als voorspellers. Stap 2 = Invloed van de motieven werd mee in rekening gebracht.

Regressieanalyses: Mediatie

De derde hypothese bouwt voort op de voorgaande hypotheses. We stellen dat zelfkritisch perfectionisme een mediator is tussen gecontroleerde motivatie voor prestatiegericht perfectionisme en psychosociale aanpassing. We hanteren de methode van Baron en Kenny (1986) om de mediatie te testen. Deze methode bestaat uit vier stappen. Eerst gaan we na of er een verband is tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele. Daarna beschouwen we het verband tussen de onafhankelijke variabele en de mediator. Vervolgens kijken we of er een verband is tussen de mediator en de afhankelijk variabelen, na controle voor het effect van de onafhankelijke variabele. Tenslotte kijken we terug naar het verband tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele, uitgezuiverd voor het effect van de mediator. We kunnen dan besluiten of er sprake is van partiële of volledige mediatie.

In de analyses die tot hier toe werden uitgevoerd vonden we dat enkel gecontroleerde motivatie (maar niet autonome motivatie of prestatiegericht perfectionisme op zich) samenhangt met zelfkritisch perfectionisme. Aangezien prestatiegericht perfectionisme en autonome motivatie geen correlatie vertonen met onze mediator, zullen we deze factoren niet opnemen in de mediatie-analyse. In de eerste stap voeren we een lineaire regressieanalyse uit om effecten van gecontroleerde motivatie op de uitkomstvariabelen na te gaan. We zien dat enkele uitkomstvariabelen geen verband houden met gecontroleerde motivatie. Vitaliteit, behoeftesatisfactie en examenresultaten voldoen niet aan Stap 1 (alle p -waarden $> .05$) en zullen dus niet verder meegenomen worden in de mediatie-analyse. De bèta-coëfficiënten van de andere uitkomstvariabelen staan in Tabel 7. Stap 2 is het verband tussen de onafhankelijke variabele en de mediator, oftewel tussen gecontroleerde motivatie en zelfkritisch perfectionisme. Deze bèta-coëfficiënt is steeds hetzelfde want de onafhankelijke variabele en de mediator zijn constanten. Stap 3 betreft het verband tussen de mediator en de uitkomstvariabelen. Zowel depressieve symptomen, behoeftefrustratie, zelfregulatieproblemen als leerstrategieën zijn significant positief gecorreleerd met zelfkritisch perfectionisme. In de laatste stap gaan we na of er een volledige of partiële mediatie plaatsvond. Gecontroleerde motivatie heeft geen effect meer op depressieve symptomen en zelfregulatieproblemen wanneer er gecontroleerd wordt voor het effect van

zelfkritisch perfectionisme. Dit wil zeggen dat het verband volledig gemedieerd wordt door zelfkritisch perfectionisme. Bij behoeftefrustratie en leerstrategieën is er sprake van een partiële mediatie. Het effect van gecontroleerde motivatie wordt namelijk kleiner wanneer de invloed van zelfkritisch perfectionisme in rekening wordt gebracht (maar blijft wel significant).

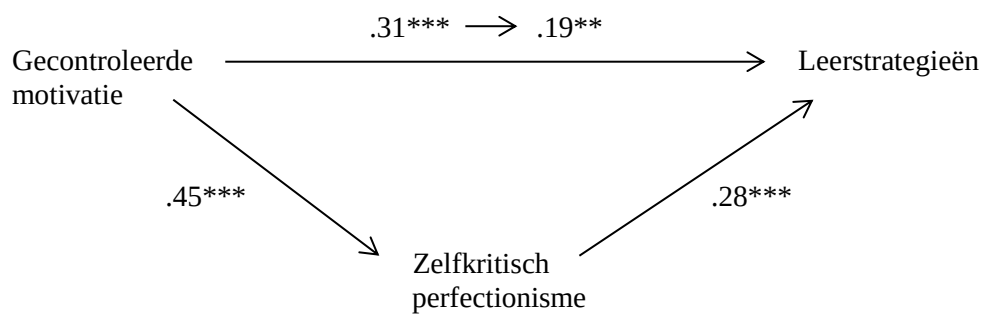
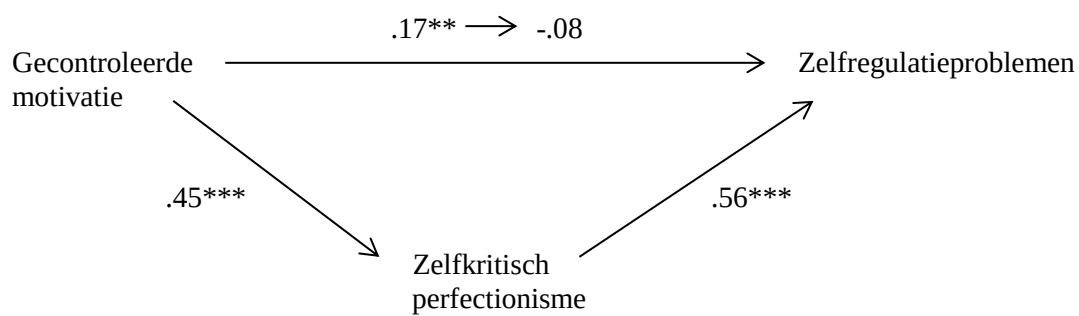
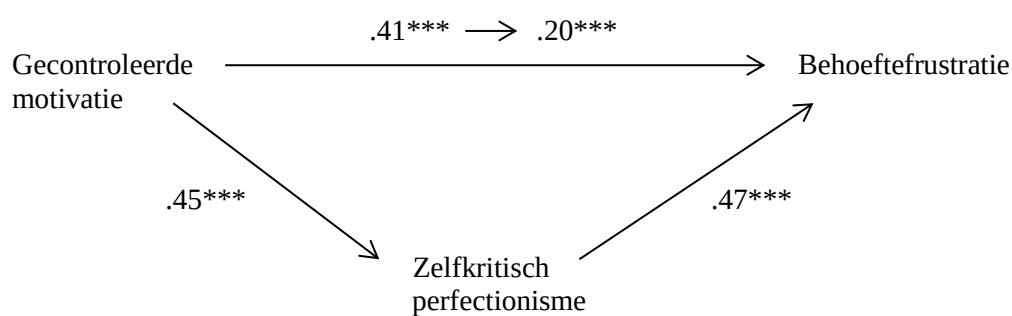
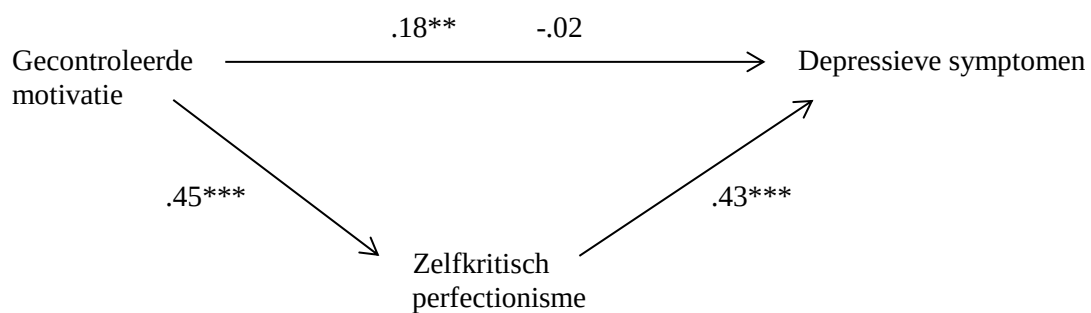
Tabel 7. *Bèta-coëfficiënten van de mediatie-analyse volgens de methode van Baron & Kenny (1986) en de Sobel-test*

Afhankelijke variabele	Baron & Kenny				Sobel Test
	1	2	3	4	
Depressieve symptomen	.18**	.45***	.43***	-.02	4.83***
BehoeftEFRustratie	.41***	.45***	.47***	.20***	5.62***
Zelfregulatie- problemen	.17**	.45***	.56***	-.08	5.87***
Leerstrategieën	.31***	.45***	.28***	.19**	3.55***

Noot. * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$. Methode Baron & Kenny Stap 1 = effect van OV op AV. Stap 2 = effect van OV op zelfkritisch perfectionisme. Stap 3 = effect van zelfkritisch perfectionisme op AV. Stap 4 = effect van OV op AV, uitgezuiverd voor effect van zelfkritisch perfectionisme.

We hebben de significantie van het indirect effect ook formeel getoetst in die gevallen waar er sprake was van partiële of volledige mediatie. De Sobel test (Sobel, 1982) gaat na of het indirecte verband tussen gecontroleerde motivatie en de uitkomstvariabelen, via zelfkritisch perfectionisme als mediator, significant is. De berekening gebeurt aan de hand van de ongestandaardiseerde bèta-coëfficiënten uit Stap 2 en 3, met hun respectievelijke standaardfouten. Uit de Sobel test blijkt dat de vier mediatie-effecten, gevonden aan de hand van de methode van Baron en Kenny (1986), significant zijn. Figuur 2 geeft deze verbanden grafisch weer.

Figuur 2: Grafische weergave van de mediatie-analyses met bijhorende bètacoëfficiënten



Discussie

Huidig Onderzoek

Relatie tussen de soort motivatie en zelfkritisch perfectionisme.

In dit onderzoek hebben we drie grote onderzoeksvragen behandeld. Ten eerste wilden we onderzoeken wanneer het streven naar perfectie geassocieerd is met zelfkritisch perfectionisme. Zelfkritisch perfectionisme hebben we gedefinieerd als een irrationele angst voor het maken van fouten en het continu twijfelen over de kwaliteit van prestaties (Frost et al., 1993). We poneerden dat de motivatie achter het nastreven van perfectie mede bepalend is voor het al dan niet bestaan van een verband met zelfkritisch perfectionisme. Zoals verwacht is het nastreven van perfectie omwille van gecontroleerde motieven positief gecorreleerd met zelfkritisch perfectionisme. De correlatie tussen zelfkritisch perfectionisme en gecontroleerde motivatie vonden we ook terug in het onderzoek van Vansteenkiste, Smeets, et al. (2010). Volgens hen ervaren studenten met een hoge score op zelfkritisch perfectionisme het doel om beter te presteren dan anderen als een bedreiging die veel druk met zich meebrengt. Dit gevoel van druk kan een verklaring zijn voor de correlatie met gecontroleerde motivatie. Nguyen en Deci (2016) stellen dat gecontroleerde motivatie de moderator zou kunnen zijn tussen prestatiegericht perfectionisme en zelfkritisch perfectionisme. Ze toonden aan dat het nastreven van perfectie gepaard gaat met het leveren van meer inspanningen en moeite om de vooropgestelde doelen te bereiken. Het doen van meer moeite kan echter voortkomen uit gevoelens van angst en schuld omdat men niet voldoet aan de hoge eisen. Dit duidt op gecontroleerde motivatie. Wanneer prestatiegericht perfectionisme om gecontroleerde redenen wordt nagestreefd, ontstaat er een verband met meer symptomen van zelfkritisch perfectionisme. Dit bevestigt de correlatie die wij vonden.

Hoewel het gekund had dat autonome motivatie een bufferende rol speelde ten aanzien van zelfkritisch perfectionisme en er dus een negatief verband was, is er in deze steekproef geen correlatie tussen autonome motieven voor prestatiegericht perfectionisme en zelfkritisch perfectionisme. Mensen kunnen dus perfectionistisch zijn zonder zelfkritisch te worden. Toekomstig onderzoek zou kunnen toetsen welke factoren hier mede bepalend zijn. De copingstrategie bij het maken van fouten kan

bijvoorbeeld een rol spelen in de verhouding tussen prestatiegericht perfectionisme en zelfkritisch perfectionisme (Dunkley, Zuroff & Blankstein, 2003). Zo is zelfkritisch perfectionisme gerelateerd aan een vermijdende copingstijl, terwijl prestatiegericht perfectionisme hier geen verband mee houdt. Andere potentiële beïnvloedende factoren zijn de opvoedingsstijl van de ouders, sociale steun en persoonlijkheidskenmerken zoals neuroticisme en conscientieusheid. Onderzoek van Stoeber, Otto en Dalbert (2009) wees uit dat conscientieusheid een voorspellende rol speelt in de ontwikkeling van prestatiegericht perfectionisme. Misschien is het mede door de gewetensvolheid dat prestatiegericht perfectionisme niet samenhangt zelfkritisch perfectionisme. Het is mogelijk dat behoeftesatisfactie ook een belangrijke factor is. In deze studie hangt zelfkritisch perfectionisme positief samen met behoeftefrustratie en negatief samen met behoeftesatisfactie. In aanmerking genomen dat autonome motivatie vaker optreedt bij behoeftesatisfactie (Kaap-Deeder et al., 2014), en meer behoeftesatisfactie leidt tot minder zelfkritisch perfectionisme, zou behoeftesatisfactie de mediator kunnen zijn tussen autonome motivatie en zelfkritisch perfectionisme. Deze stelling heeft verder onderzoek.

Invloed van de soort motivatie op psychosociaal functioneren.

De tweede hypothese betreft de relatie tussen de soort motivatie en de psychosociale aanpassing van jongeren. We hebben het effect onderzocht van autonome dan wel gecontroleerde motivatie voor perfectionisme op depressieve symptomen, vitaliteit, behoeftefrustratie, behoeftesatisfactie, zelfregulatieproblemen, leerstrategieën en examenresultaten. Er werd steeds gecontroleerd voor de effecten van leeftijd. De resultaten waren grotendeels in lijn met de verwachtingen, al waren sommige verbanden ook minder eenduidig dan verwacht. Gecontroleerde motivatie vertoonde, bovenop het effect van prestatiegericht perfectionisme, een positief verband met depressieve symptomen, behoeftefrustratie en zelfregulatieproblemen. Tegen de verwachtingen in vonden we ook een positief verband met leerstrategieën. Gecontroleerde motivatie kan dus ook leiden tot betere planning van het schoolwerk, een meer diepgaande verwerking van de leerstof en een grondiger zelfevaluatieproces achteraf. De interpretatie beoogt wel enige voorzichtigheid, leerstrategieën vertoonden immers ook een correlatie met autonome motivatie. Aangezien beide soorten regulatie vaak samen in één persoon voorkomen (Vansteenkiste et al., 2009), kan er achter

deze strategieën een mix van motieven zitten. Een andere mogelijkheid is dat sommige studenten deze strategieën omwille van meer autonome redenen inzetten en andere studenten omwille van meer gecontroleerde redenen. Afhankelijk van het type motivatie zou de effectiviteit van de leerstrategieën kunnen verschillen, waarbij enkel autonoom gereguleerde strategieën bijdragen tot succesvolle prestaties. Dit is een mogelijkheid die in toekomstig onderzoek zou kunnen getoetst worden. Vitaliteit en behoeftesatisfactie worden niet ondermijnd door gecontroleerde motivatie, maar ook niet ondersteund.

Autonome motivatie voor het nastreven van persoonlijke standaarden leverde een unieke bijdrage aan slechts één uitkomstvariabele, namelijk behoeftesatisfactie. Autonome motivatie heeft dus een positieve correlatie met behoeftesatisfactie, zelfs na inclusie van het effect van prestatiegericht perfectionisme. Dit is een belangrijk verband omdat autonome motivatie onrechtstreeks, via behoeftesatisfactie, zou kunnen geassocieerd zijn met positieve uitkomsten. Voorgaand onderzoek (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000b) toonde immers de positieve effecten aan van behoeftesatisfactie en dus zou de indirecte rol hiervan in de relatie tussen autonome motivatie en psychosociaal functioneren verder bestudeerd kunnen worden. Zo zou autonome motivatie een indirect effect kunnen hebben op vitaliteit, aangezien behoeftefrustratie positief samenhangt met vitaliteit (Reinboth & Duda, 2006). Tussen autonome motivatie en vitaliteit hadden we een positieve correlatie verwacht (Grow & Ryan, 1995), maar we vonden geen verband in deze studie. Bovengenoemd indirect verband, via behoeftesatisfactie, kan verder onderzocht worden. Een andere potentiële verklaring voor deze nulcorrelatie betreft het feit dat de vragenlijst slechts een momentopname is. De vragen refereren duidelijk naar de huidige situatie, bijvoorbeeld ‘Op dit moment voel ik me wakker en alert’, wat misschien niet overeenkomt met de gemiddelde mate van vitaliteit van de deelnemers. In verder onderzoek zou een meer globale meting van vitaliteit of een longitudinaal design gebruikt kunnen worden. We vonden geen unieke bijdragen van autonome motivatie aan leerstrategieën. Misschien zijn de leerstrategieën niet zo adaptief als we beoogd hadden, aangezien alleen gecontroleerde motivatie hiermee verband houdt na controle voor prestatiegericht perfectionisme. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen een planning of een samenvatting maken omdat ze

het gevoel hebben dat dit moet. Ze kunnen verplicht worden door de ouders om dit te doen, of doen dit louter om hun ouders trots te maken. Het is belangrijk om te vermelden dat autonome motivatie geen beschermende factor is voor depressieve symptomen, behoeftefrustratie of zelfregulatieproblemen.

Geen van beide soorten motivatie houdt verband met de examenresultaten. Onze hypothese luidde nochtans dat gecontroleerde motivatie zou leiden tot minder goede cijfers. Prestatiegericht perfectionisme vertoonde wel een klein significant positief verband met examenresultaten. Louter het streven naar perfectie zou kunnen leiden tot een hogere score, waarbij de achterliggende motivatie is ondergeschikt is. Dit zou evenwel een verband in de omgekeerde richting kunnen zijn, leerlingen die het goed doen leggen de lat steeds hoger en hoger voor zichzelf. Een andere mogelijke reden is dat niet alle leerlingen school-gerelateerde doelstellingen naar voor schoven op onze open vraag naar perfectionistische doelen. Sommige leerlingen kozen voor meer sociale of hobby-gerelateerde doelen, we verwachten natuurlijk niet dat de motieven achter deze doelen voorspellend zijn voor de examenresultaten op school. Een studie die meer specifiek peilt naar motieven achter school-gerelateerd perfectionisme zou dus misschien wel verbanden met examenscores kunnen vinden.

Zelfkritisch perfectionisme als mediator.

Tenslotte voerden we een mediatie-analyse uit. Onze hypothese luidde dat zelfkritisch perfectionisme de mediator is in de relatie tussen de soort motivatie en psychosociaal functioneren. We hanteerden zowel de methode van Baron en Kenny (1986) als de Sobel test (Sobel, 1982). In dit onderzoek werd de relatie tussen gecontroleerde motivatie en depressieve symptomen volledig gemedieerd door zelfkritisch perfectionisme. Dit wil zeggen dat zonder het effect van zelfkritisch perfectionisme, gecontroleerde motivatie geen invloed heeft op depressieve symptomen. De relatie tussen gecontroleerde motivatie en zelfregulatieproblemen werd ook volledig gemedieerd door zelfkritisch perfectionisme. Een partiële mediatie trad op tussen gecontroleerde motivatie en behoeftefrustratie. Gecontroleerde motivatie is ook voorbij het verband met zelfkritisch perfectionisme geassocieerd met behoeftefrustratie, een deel van het verband kan dus gewoon rechtstreeks zijn. Uit een experimentele studie (Hodgins, Liebeskind & Schwartz, 1996) blijkt dat mensen met gecontroleerde

motivatie meer liegen en bedriegen, wat hun behoefte naar verbondenheid ondermijnt. Dit kan een voorbeeld zijn van het verband dat blijft bestaan, na uitzuivering voor het effect van zelfkritisch perfectionisme. Daarnaast werd ook de relatie tussen gecontroleerde motivatie en leerstrategieën gedeeltelijk gemedieerd door zelfkritisch perfectionisme. Leerstrategieën bestonden in dit onderzoek uit drie componenten, namelijk planning, diepgaande leerstrategieën en zelfevaluatie proces. In verder onderzoek kan onderzocht worden of de mate van mediatie varieert naargelang de component van leerstrategieën. Zelfkritische perfectionisten twijfelen veel over hun prestaties en bij het zelfevaluatieproces stelt men zich vragen zoals ‘Heb ik dit op een goede manier gedaan?’ Verder onderzoek kan dus uitwijzen of de relatie tussen gecontroleerde motivatie en het zelfevaluatie proces volledig gemedieerd wordt door zelfkritisch perfectionisme.

Sterktes En Beperkingen

Een sterkte van dit onderzoek is de steekproef. Er is een evenwichtige verdeling tussen jongens en meisjes. Daarnaast zijn ook alle leerjaren van het secundair onderwijs vertegenwoordigd in de steekproef. Bovendien liggen de twee scholen die zijn bevraagd in een andere provincie. Dit komt de geografische spreiding ten goede. Natuurlijk zouden er in verder onderzoek nog meer scholen uit andere streken bevraagd moeten worden. In dit onderzoek namen alleen leerlingen uit ASO en TSO deel, de generaliseerbaarheid van de resultaten naar KSO en BSO is daarom niet gegarandeerd.

Het feit dat de hele vragenlijst uit zelfrapportage bestaat, is een beperking van dit onderzoek. Sommige mensen hebben namelijk de neiging om alles beter of net slechter te scoren dan de werkelijkheid (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Omdat alle aspecten door dezelfde persoon zijn ingevuld, kan dit leiden tot een overschatting van de effecten. In de toekomst zouden ook belangrijke anderen, zoals leerkrachten of de ouders, ondervraagd kunnen worden. Het combineren van verschillende onderzoeksmethodes, zoals vragenlijsten en observatie, zou de gedeelde methode variantie kunnen drukken. De examenscores werden eveneens bevraagd via zelfrapportage, maar niet getoetst aan de werkelijk behaalde cijfers. Onderzoek van Kuncel, Credé en Thomas (2005) wijst uit dat hier een discrepantie tussen kan zijn. Bij leerlingen met sterke cognitieve vaardigheden en hoge

cijfers is de zelfrapportage van de schoolresultaten een goede weerspiegeling van de werkelijke cijfers. De zelfgerapporteerde examenscores zijn minder accuraat bij leerlingen die minder goede resultaten behalen op school. Dit kan mede de oorzaak zijn waarom er geen verband is gevonden tussen de soort motivatie en examenscores.

Bij de afname van ongeveer 100 vragenlijsten was ik aanwezig, de andere 160 vragenlijsten werden afgenomen zonder mijn aanwezigheid en dus met minder controle over het afnamemoment. Het merendeel van de vragenlijsten die zichtbaar niet au sérieux waren ingevuld, kwamen uit deze tweede groep. Wellicht was er op deze momenten meer rumoer en zijn er nog vragenlijsten die minder accuraat zijn ingevuld. Dit kan geleid hebben tot minder grote effecten.

Deze studie is een correlatieel en cross-sectioneel onderzoek, we kunnen dus niets zeggen over de causaliteit van de verbanden. Daarvoor zou een longitudinaal onderzoek moeten opgezet worden. Een experimentele studie, waarbij bijvoorbeeld het type motivatie gemanipuleerd wordt, zou ons ook meer kunnen vertellen over de richting van de verbanden. Boone, Soenens, Vansteenkiste en Braet (2012) voerden een experimentele studie uit betreffende de invloed van perfectionisme op eetstoornissymptomen. Toekomstig onderzoek kan het effect op psychosociaal functioneren nagaan.

Het zou interessant zijn om dit onderzoek te repliceren in een klinische sample. De dynamiek tussen motivatie, zelfkritisch perfectionisme en psychosociaal functioneren is bijvoorbeeld zeker relevant bij eetstoornispatiënten (Bardone-Cone et al., 2007).

Praktische Implicaties

Dit onderzoek toont aan dat de soort motivatie een belangrijke factor is met betrekking tot het bestaan van zelfkritisch perfectionisme en psychosociaal welzijn. Zelfkritisch perfectionisme hangt samen met diverse negatieve variabelen, zoals depressie, angststoornissen, eetstoornissen... (Antony et al., 1998; Blatt, 1995; Frost et al., 1993; Soenens et al., 2008) en kan zelfs de behandeling van depressie ondermijnen (Blatt, 1995; Egan, Wade & Shafran, 2011). Onderzoek (Glover, Brown, Fairburn & Shafran, 2007) toont aan dat cognitieve gedragstherapie een succesvolle behandelingsvorm

kan zijn om zelfkritisch perfectionisme te reduceren. We denken dat het zinvol kan zijn om bij de behandeling van zelfkritisch perfectionisme de focus te verleggen naar de vraag waarom men streeft naar hoge standaarden, in plaats van enkel te focussen op het verlagen van de standaarden. In eerste instantie is het cruciaal dat de patiënt zich bewust wordt van de redenen waarom hij/zij zichzelf hoge eisen oplegt en perfectie nastreeft. Daarnaast is het aanbieden van een autonomie-ondersteunende omgeving een belangrijk aspect. Dit kan onder de vorm van keuzes aan te bieden, duidelijke uitleg te geven over de verschillende mogelijkheden... Door middel van Motivational Interviewing of Mindfulness Training kan de gecontroleerde motivatie dalen en de autonome motivatie toenemen (Ryan & Deci, 2008). Gezien autonome motivatie niet gerelateerd is aan zelfkritisch perfectionisme, komt dit ook het psychosociaal functioneren ten goede.

We moeten ons echter niet blind staren op klinische groepen. Nguyen en Deci (2016) tonen aan dat prestatiegericht perfectionisme adaptief kan zijn op school, bij het sporten of in andere domeinen, mits nagestreefd om autonome redenen.

Conclusie

Deze studie behandelde drie grote onderzoeksvragen. We wouden nagaan of autonome motivatie en gecontroleerde motivatie differentieel samenhangen met zelfkritisch perfectionisme. Daarnaast hebben we onderzocht of bij het nastreven van perfectie de soort motivatie bijkomende variantie verklaart in de psychosociale aanpassing van jongeren. Tenslotte stelden we dat zelfkritisch perfectionisme de mediator is tussen het type motivatie en de psychosociale aanpassing. We vonden, in lijn met onze verwachtingen, dat gecontroleerde motivatie positief samenhangt met zelfkritisch perfectionisme, terwijl autonome motivatie hier geen verband mee vertoont. Gecontroleerde motivatie voor het nastreven van hoge standaarden was ook geassocieerd met aspecten van disfunctioneren, waaronder depressieve symptomen, behoeftefrustratie en zelfregulatieproblemen (al was er ook een verband met leerstrategieën). Deze verbanden werden ofwel volledig ofwel partieel gemedieerd door zelfkritisch perfectionisme. De reden waarom gecontroleerde motivatie voor het nastreven van hoge standaarden dus ondermijnend is voor het functioneren van adolescenten is dat dit type motivatie

geassocieerd is met een neiging tot bijtende zelfkritiek. Omdat dit een cross-sectionele studie was, is er echter longitudinaal en experimenteel onderzoek nodig om deze sequentie verder te toetsen.

Toekomstig onderzoek kan deze verbanden ook nagaan in een klinische setting. Het inspelen op de motieven achter het perfectionisme, in plaats van op het stellen van hoge eisen aan sich, kan een interessante piste zijn voor de behandeling van zelfkritisch perfectionisme.

Referenties

- Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V., & Swinson, R. P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 36(12), 1143-1154.
doi:10.1016/s0005-7967(98)00083-7
- Bardone-Cone, A. M., Wonderlich, S. A., Frost, R. O., Bulik, C. M., Mitchell, J. E., Uppala, S., & Simonich, H. (2007). Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions. *Clinical psychology review*, 27(3), 384-405.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bastiani, A. M., Rao, R., Weltzin, T., & Kaye, W. H. (1995). Perfectionism in anorexia-nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 17(2), 147-152. doi:10.1002/1098-108x(199503)17:2<147::aid-eat2260170207>3.0.co;2-x
- Beel, V. (2016, 12 februari). Weg met al dat MOETEN. *De Standaard*. Geraadpleegd op 5 januari 2017, van http://www.standaard.be/cnt/dmf20160211_02122845
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism - Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020. doi:10.1037/0003-066x.50.12.1003
- Boone, L., Soenens, B., & Braet, C. (2011). Een kritische analyse van het begrip perfectionisme in relatie tot eetstoornissen. *Tijdschrift klinische psychologie*, 41(2), 117-128.

- Boone, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Braet, C. (2012). Is there a perfectionist in each of us? An experimental study on perfectionism and eating disorder symptoms. *Appetite*, 59(2), 531-540.
- Bostic, T. J., Rubio, D. M., & Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52(3), 313-324.
- Bulik, C. M., Tozzi, F., Anderson, C., Mazzeo, S. E., Aggen, S., & Sullivan, P. F. (2003). The relation between eating disorders and components of perfectionism. *American Journal of Psychiatry*, 160(2), 366-368. doi:10.1176/appi.ajp.160.2.366
- Burns, D. D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34-&.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., . . . Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 237-253.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2016). The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3).
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-626.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Depreeuw, E., & Lens, W. (1998). *Vragenlijst aangaande Studie-Organisatie Vaardigheden [Questionnaire concerning study management abilities]*. Katholieke Universiteit Leuven, Centre for Motivational Psychology. Leuven.

- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Masheb, R. M., & Grilo, C. M. (2006). Personal standards and evaluative concerns dimensions of "clinical" perfectionism: A reply to Shafran et al. (2002,2003) and Hewitt et al. (2003). *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 63-84. doi:10.1016/j.brat.2004.12.004
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 234.
- Egan, S. J., Wade, T. D., & Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review. *Clinical psychology review*, 31(2), 203-212.
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (1999). Perfectionism and depression symptom severity in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37(8), 783-794. doi:10.1016/s0005-7967(98)00188-0
- Enns, M. W., Cox, B. J., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33(6), 921-935. doi:10.1016/s0191-8869(01)00202-1
- Finet, C. (2012). *Wanneer wordt het stellen van hoge standaarden maladaptief perfectionisme? Het belang van de kwaliteit van motivatie*. (Master), Universiteit Gent, Gent.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of 2 measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119-126. doi:10.1016/0191-8869(93)90181-2
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi:10.1007/bf01172967
- Gaudreau, P. (2015). Self-assessment of the four subtypes of perfectionism in the 2 × 2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 84, 52-62. doi:10.1016/j.paid.2014.10.039

- Gliem, R. R., & Gliem, J. A. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales.*
- Glover, D. S., Brown, G. P., Fairburn, C. G., & Shafran, R. (2007). A preliminary evaluation of cognitive-behaviour therapy for clinical perfectionism: A case series. *British Journal of Clinical Psychology, 46*(1), 85-94.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology, 52*(5), 890.
- Grow, V., & Ryan, R. (1995). Autonomy and relatedness as predictors of health, vitality, and psychological well-being for elderly individuals in a nursing home facility. *Unpublished manuscript, University of Rochester.*
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*(1), 27-33.
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology, 54*(4), 353.
- 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*(3), 456-470. doi:10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hodgins, H. S., Liebeskind, E., & Schwartz, W. (1996). Getting out of hot water: Facework in social predicaments. *Journal of personality and social psychology, 71*(2), 300.
- Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J., Boone, L., & Smets, J. (2014). Fostering self-endorsed motivation to change in patients with an eating disorder: The role of perceived autonomy support and psychological need satisfaction. *International Journal of Eating Disorders, 47*(6), 585-600.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of educational research, 75*(1), 63-82.

- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 423.
- Nguyen, T. V. T., & Deci, E. L. (2016). Can it be good to set the bar high? The role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences, 45*, 245-251. doi:10.1016/j.lindif.2015.12.020
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology, 88*(5), 879.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement.*
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(3), 269-286.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology, 57*(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 186.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality, 65*(3), 529-565.

- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906. doi:10.1016/s0272-7358(00)00072-6
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*: Simon and Schuster.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13(1982), 290-312.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Vandereycken, W., Luyten, P., Sierens, E., & Goossens, L. (2008). Perceived parental psychological control and eating-disordered symptoms - Maladaptive perfectionism as a possible intervening variable. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(2), 144-152. doi:10.1097/NMD.0b013e318162aabf
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 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(4), 363-368.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389. doi:10.1016/j.paid.2006.10.015
- Terryshort, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). POSITIVE AND NEGATIVE PERFECTIONISM. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668. doi:10.1016/0191-8869(94)00192-u
- Vandavelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 407-425. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.09.002

- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B., & Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among Chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? *Motivation and Emotion*, 30(4), 273-282.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16A, *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*, 105-165. doi:10.1108/S0749-7423(2010)000016A007
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology*, 101(3), 671.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34(4), 333-353. doi:10.1007/s11031-010-9188-3
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie: Acco*.
- Vantyghe, P. (2016, 2 december). Student mist zelfdiscipline. *De Standaard*. Geraadpleegd op 5 januari 2017, van http://www.standaard.be/cnt/dmf20161201_02603608
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect - The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation.

Wimberley, T. E., & Stasio, M. J. (2013). Perfectionistic Thoughts, Personal Standards, and Evaluative Concerns: Further Investigating Relationships to Psychological Distress. *Cognitive Therapy and Research*, 37(2), 277-283. doi:10.1007/s10608-012-9462-7

Bijlage



Hallo,

Wij doen al een tijdje onderzoek over jongeren. Deze vragenlijst gaat over de persoonlijkheid van jongeren en een aantal aspecten van wat jongeren voelen en denken. We vragen je vandaag om mee te werken aan dit onderzoek.

Lees telkens goed de instructies die bij de stellingen worden vermeld. De meeste stellingen moet je beantwoorden door een cijfer te omcirkelen dat weergeeft in welke mate een stelling voor jou waar is.

Wij vragen je de stellingen **eerlijk** te beantwoorden. Er zijn geen goede of foute antwoorden, enkel je persoonlijk aanvoelen en je persoonlijke overtuiging telt.

Het invullen van deze vragenlijsten verloopt **anoniem**: je identiteit wordt dus niet bekend gemaakt aan de onderzoekers.

Gelieve eerst de volgende gegevens over jezelf in te vullen (of het antwoord dat bij jou past aan te kruisen):

JONGEN OF MEISJE? Schrijf voluit:.....

MIJN LEEFTIJD: jaar

STUDIEJAAR:e middelbaar

STUDIERICHTING: ☐ ASO
 ☐ TSO
 ☐ BSO
 ☐ Andere: _____

In welk LAND ben je geboren?

☐ België
 ☐ Een ander land, namelijk (vul in):.....

MIJN OUDERS: ☐ zijn getrouwd en wonen samen
 ☐ zijn niet getrouwd maar wonen samen
 ☐ zijn gescheiden
 ☐ Eén van mijn ouders is overleden
 ☐ andere: _____

We bedanken je van harte om mee te doen aan ons onderzoek!

Isabelle Buyens

Prof Dr. Bart Soenens

MIJN DOELEN

Mensen stellen zichzelf soms bepaalde doelen voorop. Terwijl sommigen zich bijvoorbeeld tot doel stellen om goed te worden in een bepaalde sport, proberen anderen het goed te doen op school. We vragen je om hieronder een paar doelen te noteren waarbij je voor jezelf de lat hoog legt en de perfectie nastreeft:

Gelieve in de volgende stellingen aan te geven in welke mate je de hierboven genoteerde doelen nastreeft, aan de hand van de volgende schaal:

1	2	3	4	5
helemaal niet				helemaal wel

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ik probeer zo goed mogelijk te zijn in het behalen van mijn doelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ik leg de lat hoog bij het nastreven van deze doelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ik streef ernaar om deze doelen perfect waar te maken | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ik stel voor mezelf hoge verwachtingen in het nastreven van deze doelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nu vragen we je ook waarom je voor jezelf de lat hoog legt bij deze doelen, opnieuw aan de hand van de onderstaande schaal:

1	2	3	4	5
helemaal niet				helemaal wel

Als ik perfectie nastreef bij deze doelen, is dat omdat...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. mijn familie en vrienden me onder druk zetten om dit te doen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ik dit persoonlijk zinvol vind | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ik het leuk vind om dit te doen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. ik me dan pas trots kan voelen over mezelf | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ik er plezier in schep om dit te doen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. anderen me anders zouden bekritisieren | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. ik dit persoonlijk belangrijk vind | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. anderen me hiertoe dwingen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. ik hier volledig kan achter staan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. ik dit een leuke uitdaging vind | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. ik dit aan mezelf verplicht ben | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

IN MIJN LEVEN

De volgende vragen gaan over ervaringen die je kan hebben in je leven. Gelieve de stellingen te beoordelen aan de hand van de volgende schaal:

1	2	3	4	5
helemaal niet				helemaal wel
1. heb ik een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik onderneem	1	2	3	4 5
2. voel ik me uitgesloten uit de groep waar ik bij wil horen	1	2	3	4 5
3. heb ik er vertrouwen in dat ik dingen goed kan doen	1	2	3	4 5
4. voelen de meeste dingen die ik doe aan alsof 'het moet'	1	2	3	4 5
5. voel ik dat de mensen waar ik om geef, ook geven om mij	1	2	3	4 5
6. heb ik ernstige twijfels over de vraag of ik de dingen wel goed kan doen	1	2	3	4 5
7. voel ik dat mijn beslissingen weerspiegelen wat ik echt wil	1	2	3	4 5
8. voel ik dat mensen die belangrijk voor me zijn afstandelijk zijn tegen mij	1	2	3	4 5
9. voel ik me bekwaam in wat ik doe	1	2	3	4 5
10. voel ik me gedwongen om dingen te doen waar ik zelf niet voor zou kiezen	1	2	3	4 5
11. voel ik me verbonden met mensen die om mij geven en waar ik ook om geef	1	2	3	4 5
12. voel ik me teleurgesteld in veel van mijn prestaties	1	2	3	4 5
13. voel ik dat mijn keuzes weergeven wie ik werkelijk ben	1	2	3	4 5
14. heb ik de indruk dat mensen waarmee ik tijd doorbreng een hekel aan me hebben	1	2	3	4 5
15. voel ik me in staat om mijn doelen te bereiken	1	2	3	4 5
16. voel ik me verplicht om te veel dingen te doen	1	2	3	4 5
17. voel ik me nauw verbonden met andere mensen die belangrijk voor me zijn	1	2	3	4 5
18. voel ik me onzeker over mijn vaardigheden	1	2	3	4 5
19. voel ik dat wat ik tot nu toe gedaan heb me oprecht interesseert	1	2	3	4 5
20. voel ik dat de relaties die ik heb slechts oppervlakkig zijn	1	2	3	4 5
21. voel ik dat ik moeilijke taken met succes kan voltooien	1	2	3	4 5
22. voelen mijn dagelijkse activiteiten aan als een aaneenschakeling van verplichtingen	1	2	3	4 5
23. heb ik een warm gevoel bij mensen waarmee ik tijd doorbreng	1	2	3	4 5
24. voel ik me als een mislukking omwille van de fouten die ik maak	1	2	3	4 5

GEDURENDE DE VOORBIIJE WEEK

Hieronder vind je een lijst met gevoelens die je de voorbije week kunt gehad hebben. Duid bij elke uitspraak aan hoe vaak je je zo hebt gevoeld gedurende de voorbije week.

0	1	2	3
zelden of nooit (minder dan 1 dag)	een paar keer (1 tot 2 dagen)	nu en dan of regelmatig (3 tot 4 dagen)	meestal of de hele tijd (5 tot 7 dagen)

Gedurende de voorbije week ...

1. ... voelde ik me net zo goed als anderen	0	1	2	3
2. ... kon ik er moeilijk mijn gedachten bijhouden als ik met iets bezig was	0	1	2	3
3. ... voelde ik me gedeprimeerd (depressief)	0	1	2	3
4. ... kostte alles wat ik deed moeite	0	1	2	3
5. ... had ik vertrouwen in de toekomst	0	1	2	3
6. ... heb ik slecht geslapen	0	1	2	3
7. ... was ik goedgezind	0	1	2	3
8. ... waren de mensen onvriendelijk	0	1	2	3
9. ... genoot ik van het leven	0	1	2	3
10. ... had ik huilbuien	0	1	2	3
11. ... had ik het gevoel dat men een hekel aan mij had	0	1	2	3
12. ... geraakte ik niet op gang	0	1	2	3

HOE ZIE IK MEZELF?

1	2	3	4	5
helemaal niet waar				helemaal waar

1. Wanneer ik slecht begin te presteren op een taak, heb ik de neiging om het op te geven	1	2	3	4	5
2. Als ik kan kiezen heb ik de neiging eerder om een gemakkelijke taak te kiezen zodat ik een kleinere kans heb om te falen	1	2	3	4	5
3. Als ik faal op een taak, ben ik er nog sterker van overtuigd dat ik gewoon de capaciteiten niet bezit om de taak aan te kunnen	1	2	3	4	5
4. Ik heb vaak het gevoel dat ik wel voldoende voorbereid ben op een taak, maar dat ik onder druk niet goed presteer op de taak	1	2	3	4	5
5. Ik span me gewoonlijk sterk in voor een taak hoewel ik vaak weet dat deze inspanning niet hoogstaand is	1	2	3	4	5
6. Soms denk ik dat je beter helemaal niet kan proberen dan dat je probeert en dan faalt	1	2	3	4	5
7. Als ik een uitdagende taak aanpak, denk ik automatisch terug aan mijn vroegere mislukkingen	1	2	3	4	5
8. Ik vermijd vaak een bepaalde taak omdat ik bang ben fouten te zullen maken	1	2	3	4	5
9. Ik merk dat ik wel kan leren om een taak goed uit te voeren maar dat ik aan de druk van de situatie tenonder ga waardoor ik minder goed presteer dan wat ik zou kunnen	1	2	3	4	5

HOE BESCHRIJF IK MEZELF?

Welke van de volgende vier uitspraken beschrijft het best jezelf? Gelieve eerst de 4 uitspraken grondig te lezen. Plaats daarna een cirkeltje rond de letter (A, B, C, of D) bij de uitspraak die jou het best beschrijft. Kies altijd één letter, ook al klopt de bijhorende beschrijving niet helemaal. Omcirkel ook niet meer dan één letter.

A

Ik ben iemand die de lat hoog legt en perfectie nastreeft. Ik doe dit omdat ik dit zelf wil: ik beleef er plezier aan en vind dat deze manier van leven voor mij persoonlijk nuttig en zinvol is

B

Ik ben iemand die de lat hoog legt en perfectie nastreeft. Ik doe dit omdat ik dit aan mezelf verplicht ben. Ik vind dat ik mezelf moet bewijzen. Ik zou me schuldig voelen als ik niet steeds probeer de perfectie te bereiken.

C

Ik ben iemand die de lat hoog legt en perfectie nastreeft. Ik doe dit omdat anderen dit van mij verwachten. Er zijn mensen in mijn leven die me onder druk zetten om mezelf te bewijzen en om steeds te proberen de perfectie te bereiken.

D

Ik ben niet iemand die de lat hoog legt of perfectie nastreeft in het leven.

Geef nu ook aan in welke mate elk van de bovenstaande beschrijvingen van toepassing is op jou.

	helemaal niet van toepassing		een beetje van toepassing			helemaal van toepassing	
Beschrijving A	1	2	3	4	5	6	7
Beschrijving B	1	2	3	4	5	6	7
Beschrijving C	1	2	3	4	5	6	7
Beschrijving D	1	2	3	4	5	6	7

IK OP SCHOOL

Omcirkel een cijfer van 1 (helemaal niet waar) tot en met 4 (helemaal waar) achter elke stelling.

1	2	3	4	
Helemaal niet waar	Niet echt waar	Een beetje waar	Helemaal waar	
1. Ik doe erg mijn best om het goed te doen op school.	1	2	3	4
2. Ik werk zo hard als ik kan in de klas.	1	2	3	4
3. Ik neem actief deel aan het klasgebeuren.	1	2	3	4
4. Ik luister aandachtig in de klas.	1	2	3	4
5. Ik let op in de klas.	1	2	3	4
6. Wanneer ik in de klas ben, denk ik aan andere dingen.	1	2	3	4
7. Wanneer ik in de klas ben, dwalen mijn gedachten af.	1	2	3	4
8. Wanneer ik in de klas ben, doe ik maar alsof ik werk.	1	2	3	4
9. Ik doe niet echt mijn best op school.	1	2	3	4
10. Ik kom vaak onvoorbereid naar de klas.	1	2	3	4
11. Wanneer ik in de klas ben, voel ik me goed.	1	2	3	4
12. Wanneer we aan iets werken in de klas, ben ik geïnteresseerd.	1	2	3	4
13. Ik vind het leuk om in de klas te zijn.	1	2	3	4
14. Ik vind het fijn om nieuwe dingen te leren in de klas.	1	2	3	4
15. Wanneer we aan iets werken in de klas, voel ik mij betrokken.	1	2	3	4
16. Wanneer we aan iets werken in de klas, verveel ik mij.	1	2	3	4
17. Wanneer ik een taak maak in de klas, verveel ik mij.	1	2	3	4
18. Wanneer een leerkracht iets nieuws uitbrengt, verveel ik mij.	1	2	3	4
19. Wanneer ik in de klas ben, maak ik me zorgen.	1	2	3	4
20. Wanneer we met iets nieuws beginnen in de klas, voel ik me zenuwachtig.	1	2	3	4
21. Wanneer ik vastloop op een probleem, maak ik me zorgen.	1	2	3	4
22. Wanneer we aan iets werken in de klas, voel ik me ontmoedigd.	1	2	3	4

STUDEREN EN TOETSEN

Hier volgen enkele vragen over gevoelens die je kan hebben bij het werken voor school of het maken van toetsen. Gelieve elke vraag te beoordelen aan de hand van de volgende schaal:

1	2	3	4	5	
helemaal niet van toepassing				helemaal wel van toepassing	
1. Ik maak me er zorgen over dat mijn schoolloopbaan wel eens in het gedrang zou komen	1	2	3	4	5
2. Ik begin later met studeren voor dit vak dan ik me voorgenomen had	1	2	3	4	5
3. Ik geraak ontmoedigd door lage studieresultaten.	1	2	3	4	5
4. Ik steek teveel tijd in activiteiten zoals de krant of een tijdschrift lezen, bezoekjes, winkelen, muziek beluisteren, TV kijken, enzovoort	1	2	3	4	5
5. Tijdens het schooljaar ben ik zeer gespannen als ik studeer	1	2	3	4	5
6. Dikwijls realiseer ik me 's avonds dat ik tijdens de dag weinig of niets heb gedaan voor school	1	2	3	4	5
7. Zelfs als ik goed voorbereid ben voor een toets, voel ik me ongerust	1	2	3	4	5
8. Ik prul in de plaats van te studeren	1	2	3	4	5
9. Als ik aan een examen begin, heb ik er tamelijk veel vertrouwen in dat ik het goed zal doen.	1	2	3	4	5
10. Mijn goede voornemens om mijn best te doen voor school bij het begin van het schooljaar verwateren geleidelijk	1	2	3	4	5
11. Mijn concentratie tijdens een toets wordt verstoord, omdat ik mij zorgen maak over mogelijk zwakke uitslagen	1	2	3	4	5
12. Ik verdoe mijn tijd om te studeren zonder het te beseffen	1	2	3	4	5
13. Ik ben erg paniekerig als ik een belangrijke toets heb	1	2	3	4	5
14. Ik werk met vlagen voor school, soms heel intens en dan doe ik weer niets	1	2	3	4	5
15. Als ik een examen afleg, word ik zo zenuwachtig en verward, dat ik er niet in slaag de vragen zo goed als ik kan te beantwoorden	1	2	3	4	5
16. Lange tijd denk ik genoeg tijd te hebben om te studeren en dan is het ineens te laat	1	2	3	4	5
17. Ik zou moeten leren harder werken voor school	1	2	3	4	5
18. Ik studeer niet op de momenten dat ik het eigenlijk van plan was	1	2	3	4	5
19. Ik stel schoolwerk uit tot op het laatste moment zodat ik kan zeggen dat dit de reden is als ik het niet goed doe	1	2	3	4	5
20. Ik doe opzettelijk niet hard mijn best zodat ik kan zeggen dat ik niet geprobeerd heb als ik het niet goed doe	1	2	3	4	5
21. Op de avond voor een toets verdoe ik mijn tijd zodat ik kan zeggen dat dit de reden is als ik het niet goed doe op de toets	1	2	3	4	5
22. Ik houd me opzettelijk met veel zaken bezig. Als mijn schoolwerk dan minder goed is dan verwacht kan ik zeggen dat ik met teveel andere zaken bezig ben	1	2	3	4	5
23. Ik laat me afleiden door mijn vrienden. Als ik het dan niet goed doe op school kan ik zeggen dat het komt door mijn vrienden	1	2	3	4	5

MIJN LEERGEWOONTES

WAT DOE JIJ VOOR JE AAN JOUW SCHOOLWERK BEGINT?

Duid voor elke vraag aan hoe vaak je dit doet. Omcirkel op elke lijn één getal.

1	2	3	4	5		
Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd		
1. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik wat ik eerst ga doen en wat ik daarna ga doen.	1	2	3	4	5	
2. Als ik mijn schoolwerk moeilijk vind, plan ik er meer tijd voor.	1	2	3	4	5	
3. Bij een grote taak of les, begin ik enkele dagen vooraf en doe ik elke dag een stukje.	1	2	3	4	5	
4. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik hoelang ik zal werken.	1	2	3	4	5	
5. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, denk ik na hoe ik te werk kan gaan en kies dan de beste manier.	1	2	3	4	5	

WAT DOE JIJ TIJDENS HET MAKEN VAN JOUW SCHOOLWERK?

Duid voor elke vraag aan hoe vaak je dit doet. Omcirkel op elke lijn één getal.

1	2	3	4	5	
Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd	
6. Tijdens het leren, probeer ik wat ik moet leren in mijn eigen woorden na te vertellen.	1	2	3	4	5
7. Tijdens het leren, maak ik een samenvatting.	1	2	3	4	5
8. Tijdens het leren, gebruik ik geheugensteuntjes of trucjes om iets beter te onthouden.	1	2	3	4	5
9. Ik zoek voorbeelden bij wat ik moet leren.	1	2	3	4	5
10. Ik maak zelf vraagjes en na het leren los ik deze vraagjes op.	1	2	3	4	5
11. Tijdens het leren, maak ik een schema of een mind map (woordenspin).	1	2	3	4	5
12. Tijdens het leren, duid ik de belangrijkste dingen aan of schrijf ik ze op.	1	2	3	4	5
13. Tijdens het leren, kijk ik wat belangrijk en wat minder belangrijk is.	1	2	3	4	5
14. Tijdens het leren, zoek ik naar de betekenis van moeilijke woorden.	1	2	3	4	5

WAT DOE JIJ NA HET MAKEN VAN JOUW SCHOOLWERK?

Duid voor elke vraag aan hoe vaak je dit doet. Omcirkel op elke lijn één getal.

1	2	3	4	5	
Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd	
15. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Heb ik dit op een goede manier gedaan?’	1	2	3	4	5
16. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Zal ik het de volgende keer op dezelfde manier doen of kies ik beter een andere manier?’	1	2	3	4	5
17. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Is het goed gegaan?’	1	2	3	4	5
18. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Wat vond ik ervan (leuk, moeilijk, saai, interessant. ...)?	1	2	3	4	5

HOE IK ME VOEL

Hieronder vind je een aantal uitspraken over hoe je je voelt. Gelieve aan te geven in welke mate je akkoord gaat met de onderstaande uitspraken door een getal tussen 1 en 5 te omcirkelen.

1	2	3	4	5
Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Onbeslist	Eerder akkoord	Helemaal akkoord

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Op dit moment voel ik me springlevend en dynamisch. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ik voel me momenteel niet erg energiek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tegenwoordig zit ik barstensvol leven en energie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Op dit ogenblik, heb ik energie en levenslust. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ik kijk naar uit naar elke nieuwe dag. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Op dit moment voel ik me wakker en alert. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ik voel me nu krachtig. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

JE HOUDING TEGENOVER JEZELF

Hieronder vind je een aantal uitspraken omtrent jezelf en je ouders. Gelieve elke uitspraak nauwkeurig te lezen en aan te geven in welke mate de uitspraak voor jou waar is.

1	2	3	4	5
helemaal niet waar				helemaal waar

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Als ik aan mezelf niet de hoogste eisen stel, zal ik waarschijnlijk eindigen als een tweederangspersoon | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Het is belangrijk voor mezelf dat ik heel erg bekwaam ben in alles wat ik doe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Als ik faal op school, ben ik een mislukkeling | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ik zou moeten erg vinden als ik een fout bega | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ik stel mezelf hogere doelen dan de meeste andere mensen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Als iemand op school een taak beter uitvoert dan mij, dan heb ik het gevoel dat ik gefaald heb op de hele taak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Als ik gedeeltelijk faal, is dat even slecht als volledig falen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ik ben erg goed in het richten van mijn inspanningen op het bereiken van een doel | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Zelfs wanneer ik iets erg zorgvuldig doe, heb ik vaak het gevoel dat ik het niet volledig juist doe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ik haat het om in iets niet de beste te zijn | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ik stel mezelf extreem hoge doelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Andere mensen zullen me waarschijnlijk minder waarderen als ik een fout bega | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

	1	2	3	4	5
	helemaal niet waar				helemaal waar
13. Als ik het niet zo goed doe als andere mensen, dan betekent dit dat ik een minderwaardig mens ben	1	2	3	4	5
14. Andere mensen lijken voor zichzelf lagere verwachtingen te hanteren dan ikzelf	1	2	3	4	5
15. Als ik niet voortdurend goed presteer zullen de mensen me niet respecteren	1	2	3	4	5
16. Ik heb vaak twijfels over de eenvoudige, alledaagse dingen die ik doe	1	2	3	4	5
17. Ik verwacht betere prestaties voor mezelf dan de meeste andere mensen	1	2	3	4	5
18. Ik heb de neiging achterop te geraken op school omdat ik bepaalde dingen steeds weer zit te herhalen	1	2	3	4	5
19. Het vraagt me veel tijd om iets "juist" te doen	1	2	3	4	5
20. Hoe minder fouten ik maak, hoe liever de mensen me zullen zien	1	2	3	4	5

MIJN SCHOOLRESULTATEN

Welk percentage behaalde jij op het einde van vorig schooljaar in totaal? (Vul in:) ____%

Welk percentage behaalde jij op het einde van vorig schooljaar voor Wiskunde? ____%

Welk percentage behaalde jij op het einde van vorig schooljaar voor Nederlands? ____%

DAT WAS HET. HARTELIJK BEDANKT VOOR JE MEDEWERKING!!