

## رابطه بین کمال گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش آموزان

### Relationship between Perfectionism and Academic Self-efficacy with Students Achievement Goals

Mojdeh Davari, M.Sc. \*

Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D.,

Javad Ejei, Ph.D.

مژده داوری<sup>ا</sup>

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی<sup>ا</sup>

دکتر جواد اژه‌ای<sup>ا</sup>

#### Abstract

The purpose of this study was to evaluate relationship between perfectionism dimensions and academic self-efficacy with achievement goals among high school students. The sample consisted of 302 third grade high school students (151 males and 151 females). Participants answered the Elliot & McGregor Achievement Goal Questionnaire, Try-Short et al Perfectionism Scale and McIlroy & Bunting Academic Self-efficacy Questionnaire. The result showed positive perfectionism had significantly related to mastery-approach and performance-approach positively and negative perfectionism had significantly related to mastery-avoidance, performance-avoidance and performance-approach positively. Also academic self-efficacy had significantly related to mastery-approach positively and performance-avoidance negatively. Further analysis by multiple regression test showed the positive perfectionism, negative perfectionism, academic self-efficacy and gender variables could count for 19% of variance of the mastery-approach, 19% of variance of the mastery-avoidance, 16% of variance of performance-approach and 0/07% of variance of performance-avoidance achievement goals. According to these results achievement goals were predicted by perfectionism dimensions and academic self-efficacy.

**Keywords:** perfectionism, academic self-efficacy, achievement goals, high school, students

#### چکیده

هدف این پژوهش شناخت رابطه کمال گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش آموزان دبیرستانی است. به همین منظور 302 دانش آموز پایه سوم دبیرستان (151 پسر و 151 دختر) در هر سه رشته (ریاضی-فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی) به روش نمونه گیری خوشه‌ای انتخاب و مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی تری شورت و همکاران (1995)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ (2001) و پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور (2001) را تکمیل نمودند. نتایج پژوهش نشان داد که کمال گرایی مثبت به صورت مثبت، سهم معنی داری در پیش بینی اهداف رویکرد-تبحری و رویکرد-عملکردی داشت و کمال گرایی منفی بطور مثبت سهم معنی داری در پیش بینی اهداف رویکرد-عملکردی، اجتناب-تبحری و اجتناب-عملکردی داشت. همچنین خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت با اهداف رویکرد-تبحری رابطه داشت و سهم معنی داری در پیش بینی آن داشت و به صورت منفی با اهداف اجتناب-عملکردی ارتباط داشته و سهم معنی داری در پیش بینی این بعد از اهداف پیشرفت داشت. اما جنس در پیش بینی هیچ یک از ابعاد اهداف پیشرفت سهم معنی داری نداشت.

**کلیدواژه‌ها:** کمال گرایی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت، دانش آموزان

i

i

i

o Department of Educational Psychology and Counseling  
University of Tehran, I.R. Iran.

\* Email: mojdeh\_davari@yahoo.com

دریافت مقاله: 1390/4/8 تصویب نهایی: 1390/10/11  
a گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

«اهداف پیشرفت»<sup>۱</sup> از جمله روز آمدترین موضوعاتی است که در حوزه انگیزش پیشرفت توجه نظریه پردازان و محققان را به خود معطوف ساخته است. ایمز (1992) در تشریح این سازه بیان می‌کند که اهداف پیشرفت بیان‌کننده الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری او را تعیین می‌کند و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها، گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل کند. به همین دلیل آرچر (1994) معتقد است نحوه برداشت و واکنش فرد به دنیای پیرامون تحت تاثیر اهداف پیشرفت قرار دارد.

در سال‌های اخیر، حجم وسیعی از پژوهش‌های نظری و تجربی، این سازه و علل و پیامدهای آن را تبیین کرده‌اند. از آنجا که اهداف و ارزش‌های هر فرد متأثر از عوامل «درون فردی» مانند: باورها، علایق، انگیزش‌ها، صفات شخصیتی، انتظارات و «برون فردی» یا موقعیتی می‌باشد؛ پژوهش حاضر با نگاهی تربیتی و با رویکردی شناختی - اجتماعی ارتباط «کمال‌گرایی»<sup>۲</sup> را به عنوان سازه‌ای شخصیتی و «خود کارآمدی تحصیلی»<sup>۳</sup>، به عنوان سازه‌ای انگیزشی را با اهداف پیشرفت که آن هم سازه‌ای انگیزشی می‌باشد در گروهی از دانش آموزان پایه سوم دبیرستان مورد بررسی قرار داده است.

دانش آموزان در برخورد با تکالیف آموزشی گاهی به شیوه‌های مختلف واکنش نشان می‌دهند، این واکنش در برخی همراه با انگیزه و اشتیاق جهت یادگیری و در برخی همراه با اکراه و امتناع می‌باشد. برخی از آنان با مسائل تحصیلی درگیر شده و برای هر چه بیشتر شدن یادگیری تلاش می‌کنند، در صورتی که برخی دیگر تنها به نتیجه یادگیری و سرآمد یا بهتر از همه بودن، اهمیت می‌دهند. مسئله این است که چرا برخی از دانش آموزان، خواهان یادگیری برای یادگیری بوده در حالی که برخی دیگر دائم در حال مقایسه خود با دیگران هستند و سعی دارند شایستگی خود را به وسیله با هوش جلوه دادن نزد همکلاسی‌ها، والدین و معلمان به اثبات برسانند؟ با مرور پژوهش‌های انجام شده در حیطه تعلیم و تربیت متوجه این نکته خواهیم شد، که اکثر تحقیقات در توجیه این مسئله بر چگونگی آموزش، روش‌های مختلف آموزشی، طبقه بندی دانش آموزان و مسائلی از این قبیل متمرکز بوده و نقش فعال دانش آموز و

فرایندهای انگیزشی که در حین یادگیری، به وجود می‌آیند را کمتر مورد توجه قرار داده‌اند. پژوهش در مورد جنبه‌های مختلف انگیزش و هیجان در تعلیم و تربیت از حیطه‌های مورد علاقه روانشناسان تربیتی است که جنبه‌های کاربردی فراوان دارد؛ این حوزه در پی آن است که علت‌های رفتار را از دیدگاه‌های مختلف بررسی کرده و طبعا برای تحقق این هدف به تحقیقات زیاد و جدیدی نیازمند است. با توجه به گفته‌ی ایمز (1992) اهداف پیشرفت، الگوی یکپارچه‌ای از باورهایی را ارائه می‌دهد که به روش‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخدهی به موقعیت‌های پیشرفت منجر می‌گردد. در کل می‌توان گفت که نظریه‌ی اهداف پیشرفت، مناسب‌ترین و کاربردی‌ترین نظریه برای فهم و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری است. فرض شده اهدافی که برای آن پیشرفت تحصیلی صورت می‌گیرد، باعث سازماندهی دامنه‌ای از باورها درباره پیشرفت می‌شود که خود، رفتار و تصمیم‌گیری‌های بعدی را هدایت می‌کند (دوئک، 1986؛ دوئک و لگت، 1988؛ نیکولز، 1984؛ استپک و گراینسکی، 1996).

ایمز (1992) با مروری بر پیشینه تحقیقات دو نوع از اهداف پیشرفت را که محور بیشترین توجهات بوده‌اند، شناسایی کرده است: اهداف «تبحری»<sup>۴</sup> و اهداف «عملکردی»<sup>۵</sup>. در بیان تفاوت بین این دو نوع هدف باید گفت که دانش‌آموزان «تبحری»، ارزش بیشتری برای فهم درس و یادگیری مطلب دارند و در پی توسعه مهارت‌های جدید و به دست آوردن معنایی از تبحرند. یادگیری با این هدف یک پیامد مطلوب و مبتنی بر کوشش است؛ در مقابل دانش‌آموزان عملکردی، دائم در تلاشند تا خود را نزد دیگران باهوش جلوه داده و نگران عقب ماندن از دیگرانند؛ این دانش‌آموزان تنها زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر در کلاس توانا ببینند. در پژوهش حاضر با توجه به مدل چهاربخشی الیوت و مک‌گریگور (2001) که در آن تمایز بین «رویکرد»<sup>۶</sup> و «اجتناب»<sup>۷</sup> در هر دو هدف تبحری و عملکردی صورت گرفته است، اهداف پیشرفت را مورد بررسی قرار خواهیم داد. از سوی دیگر کمال‌گرایی به عنوان ویژگی شخصیتی، باعث می‌شود که دانش‌آموزان انتظارات بالایی از خود داشته و دائم تلاش کنند، عملکرد بهتری داشته باشند و به طور مداوم از خود، ارزیابی انتقادی داشته باشند. این انتظارات بالا از خود و ارزیابی انتقادی

از عملکرد را کمال‌گرایی گویند (فروست و روزنبلات، 1990). در واقع کمال‌گرایی می‌تواند هم سازنده و مفید (مثبت) و هم مخرب و ویرانگر (منفی) باشد. از دیگر متغیرهای انگیزشی مورد بررسی در پژوهش حاضر، «خودکارآمدی تحصیلی» است. بندورا (2001) معتقد است که باورها و قضاوت‌های افراد از توانائی‌هایشان در انجام تکالیف مربوط به موقعیت‌های تحصیلی را خودکارآمدی تحصیلی گویند.

محققین مختلفی از جمله بوفارد و همکاران (2005)؛ گرین و همکاران (2004)؛ لایم، لایو و نای (2008)؛ ورنر-فیلون و گائودریئو (2010) و هانچون (2010) هر کدام به نوعی به روابط میان متغیرهای سه‌گانه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و کمال‌گرایی اشاره کرده‌اند. به طور مثال: بوفارد و همکاران (2005) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که هر چه دانش‌آموز باورهای خودکارآمدی قوی‌تری داشته باشد، اهداف یادگیری (تبحری) را برمی‌گزیند؛ بنابراین خودکارآمدی در دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی دارند، متفاوت خواهد بود. گرین و همکاران (2004) در مطالعه خود با استفاده از روش تحلیل مسیر به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی بر اهداف تبحری و رویکرد - عملکردی اثر مستقیم دارد. در تحقیقی که لایم، لایو و نای (2008) با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی اثر مستقیمی بر هر سه نوع اهداف تبحری، رویکرد - عملکردی و اجتناب - عملکردی دارد. در مورد رابطه کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت، هانچون (2010) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که «کمال‌گرایان انطباقی»<sup>۸</sup> (مثبت)، یک رجحان برای اهداف تبحری دارند و «کمال‌گرایان غیر انطباقی»<sup>۹</sup> (منفی)، اهداف عملکردی بالاتری را گزارش می‌دهند. ورنر فیلون و گائودریئو (2010) به این نتیجه رسیدند که «کمال‌گرایی خودمدار»<sup>۱۰</sup> با پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری اهداف رویکرد - عملکردی، ارتباط مثبت جزئی داشت؛ ولی زمانی که اهداف «رویکرد - تبحری» به عنوان واسطه در نظر گرفته شد رابطه مثبت کامل بین کمال‌گرایی خودمدار و پیشرفت تحصیلی وجود داشت؛ از سوی دیگر هدف رویکرد - تبحری، به عنوان یک واسطه جزئی در رابطه منفی بین «کمال‌گرایی جامعه‌مدار»<sup>۱۱</sup> و «رضایت تحصیلی»<sup>۱۲</sup> نمایان شد.

نظر به اهمیت مسئله کنکور به عنوان یکی از مسائل مهم تحصیلی در کشور

ایران، بررسی عوامل موثر در نیل به موفقیت دانش آموزان در این خصوص، مهم به نظر می‌رسد. دانش آموزان برای رفتارهای مربوط به تحصیل و رسیدن به پیشرفت تحصیلی، اهدافی را برای خود در نظر می‌گیرند که سبک ویژه آنها در برخورد با مسائل تحصیلی را نشان می‌دهد. این تفاوت در اهداف پیشرفت دانش آموزان تابع عوامل گوناگونی است، اما چگونه می‌توان علل و عوامل این تفاوت را تبیین نمود؟ به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، تفاوت در اهداف پیشرفت تنها تحت تاثیر آموزشی و تربیتی نیست؛ بلکه مبتنی بر ویژگی‌های روانی، شخصیتی و تفاوت‌هایی است که در باور دانش آموزان نسبت به خود وجود دارد. مطابق با دیدگاه‌های شناختی - اجتماعی و با توجه به بُعد انگیزشی در تبیین رویکردهای متفاوت دانش آموزان به امور تحصیلی دو متغیر مرتبط با اهداف پیشرفت دانش آموزان، «خودکارآمدی تحصیلی» و ویژگی شخصیتی «کمال‌گرایی» در آنان می‌باشد که این دو متغیر، دلایل دانش آموزان را برای مطالعه روشن ساخته و پاسخی را به این سوال که «چرا دانش آموزان مطالعه می‌کنند؟» را در بر دارد که در واقع مبین اهداف پیشرفت می‌باشد. محققان در پژوهش حاضر به بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش آموزان می‌پردازند. تا پاسخی برای فرضیات و سوالات پژوهش در رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهداف رویکرد و اجتناب - تبحری و عملکردی، خودکارآمدی تحصیلی و جنس باشند.

## ● روش

پژوهش حاضر غیر آزمایشی از نوع همبستگی است. «جامعه آماری» کلیه دانش آموزان سوم دبیرستان شهرستان فارس از توابع استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی 1389-1390 (حدود 1000 نفر) می‌باشد. نمونه مورد پژوهش 278 نفر (طبق جدول مورگان) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به دست آمده است. بدین صورت که با توجه به روند نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و امکان افت آزمودنی از میان دبیرستان‌های این شهر، تعداد 8 دبیرستان انتخاب و از هر دبیرستان 3 کلاس (ریاضی، تجربی و انسانی) به عنوان نمونه در نظر گرفته شد. در مجموع نمونه شرکت کننده در این پژوهش 310 نفر بودند (154 دختر و 156 پسر) که تعداد 302 فرم به شکل کامل پر شد (151 دختر و 151 پسر) و 8 فرم ناقص که حذف شدند.

## ● ابزارها

1- پرسشنامه اهداف پیشرفت<sup>۱۳</sup> الیوت و مک‌گریگور (2001) - این پرسشنامه برای سنجش نوع اهداف پیشرفت افراد بر طبق الگوی چهار وجهی (2×2) توسط الیوت و مک‌گریگور (2001) تهیه و مشتمل بر 12 ماده می‌باشد. سوالات 1، 7، 9 هدف رویکرد - عملکردی، سوالات 2، 8، 12 هدف رویکرد - تبحری، سوالات 3، 5، 10 هدف اجتناب - تبحری و سوالات 4، 6، 11 هدف اجتناب - عملکردی را مورد سنجش قرار می‌دهند. در مقابل هر ماده طیف لیکرتی 5 درجه‌ای از «کاملاً موافقم» (نمره 5) تا «کاملاً مخالفم» (نمره 1) قرار دارد. نمرات در این پرسشنامه از 12 تا 60 می‌باشند.

خرمایی و خیر (1386) جهت تعیین اعتبار این پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضرایب آلفا برای عامل رویکرد - تبحری 0/84، عامل رویکرد - عملکردی 0/78، عامل اجتناب - تبحری 0/81 و عامل اجتناب - عملکردی 0/66 را گزارش کردند. محققان در این پژوهش اعتبار این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده و ضرایب آلفای به دست آمده بدین شکل است: عامل رویکرد - عملکردی 0/79، عامل رویکرد - تبحری 0/71، عامل اجتناب - تبحری 0/78 و عامل اجتناب - عملکردی 0/64. الیوت و مک‌گریگور (2001) با استفاده از روش تحلیل عامل و با چرخش واریماکس، چهار عامل را از این پرسشنامه استخراج کردند، که عبارت بودند از: اهداف رویکرد - تبحری، رویکرد - عملکردی، اجتناب - تبحری و اجتناب - عملکردی که رویهمرفته 81/5 درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند.

2- مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی<sup>۱۴</sup> تری - شورت و همکاران (1995) این مقیاس دارای 40 سوال می‌باشد که 20 سوال آن کمال‌گرایی مثبت و 20 سوال دیگر کمال‌گرایی منفی را ارزیابی می‌نماید. سوالات در مقیاس 5 درجه‌ای لیکرتی، کمال‌گرایی آزمودنی‌ها را از نمره 1 تا 5 در دو زمینه مثبت و منفی می‌سنجد. حداقل نمره آزمودنی‌ها در هر یک از مقیاس‌ها 20 و حداکثر آن 100 می‌باشد.

این مقیاس توسط بشارت (1382) به فارسی ترجمه و جهت تعیین اعتبار آن در یک نمونه 212 نفری از دانشجویان از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و برای زیر مقیاس‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی به ترتیب 0/90 و 0/87 برای کل آزمودنی‌ها، 0/89 برای دانشجویان دختر و 0/86 برای دانشجویان پسر به دست آورد که نشانه

همسانی درونی بالای این مقیاس می‌باشد. محققان در این پژوهش اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ جهت: کمال‌گرایی مثبت 0/78 و رای کمال‌گرایی منفی 0/69 بدست آوردند. روایی مقیاس نیز از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین زیر مقیاس‌های این ابزار با زیر مقیاس‌های پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ<sup>۱۵</sup> (1972) و سیاهه عزت نفس کوپر اسمیت<sup>۱۶</sup> (1967) با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی مقیاس، بررسی شد که روایی این مقیاس را تایید می‌کند.

3- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ<sup>۱۷</sup> که به ارزیابی رفتارها، برنامه‌ها و سازماندهی تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان می‌پردازد و شامل 10 ماده و در مقیاس 7 درجه‌ای لیکرتی از «کاملاً موافقم» (نمره 1) تا «کاملاً مخالفم» (نمره 7) تنظیم شده است. امتیاز بالا در این پرسشنامه به منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. اعتبار، این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ 0/81 گزارش شده است. محققان پژوهش حاضر، اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه نموده و ضریب آلفای 0/62 را گزارش می‌نمایند.

## • نتایج

جهت بررسی رابطه میان کمال‌گرایی مثبت با اهداف رویکرد - تبحری، کمال‌گرایی منفی با اهداف اجتناب - تبحری، کمال‌گرایی منفی با اهداف اجتناب - عملکردی، خودکارآمدی تحصیلی با اهداف رویکرد - تبحری و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف اجتناب - عملکردی از آزمون معنی‌داری همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج مندرج در جدول 1 نشان‌دهنده نتایج این تحلیل می‌باشد. همانطور که یافته‌های این جدول نشان می‌دهد، بین «کمال‌گرایی مثبت» با «اهداف رویکرد - تبحری» رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین کمال‌گرایی منفی و اهداف رویکرد - عملکردی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین کمال‌گرایی منفی و اهداف اجتناب - عملکردی و اجتناب - تبحری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف رویکرد - تبحری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف اجتناب - عملکردی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. و معنی‌داری این روابط همگی در سطح  $p < 0/01$  می‌باشد.

جدول 1. ماتریس همبستگی بین متغیرهای کمال گرایی، خود کارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7
کمال گرایی مثبت	1						
کمال گرایی منفی	*0/11	1					
اهداف رویکرد-تبحری	**0/42	*0/12	1				
اهداف اجتناب-تبحری	*0/12	**0/41	**0/54	1			
اهداف رویکرد-عملکردی	**0/18	**0/36	**0/41	**0/40	1		
اهداف اجتناب-عملکردی	0/00	**0/27	**0/18	**0/18	-0/03	1	
خود کارآمدی تحصیلی	**0/30	**0/31	**0/23	0/07	-0/09	**0/22	1

\*\*p<0/01      \*p<0/05

جهت تعیین سهم هر یک از متغیرهای «کمال گرایی مثبت»، «کمال گرایی منفی» و «خودکارآمدی تحصیلی» در پیش بینی ابعاد اهداف پیشرفت، از تجزیه و تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد. نتایج جدول بیانگر یافته‌های حاصل از این تحلیل می‌باشد.

جدول 2- نتایج تحلیل رگرسیون همزمان کمال گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی تحصیلی و جنس بر ابعاد اهداف پیشرفت

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	Beta	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
رویکرد-تبحری	کمال گرایی مثبت	0/37	6/54	0/000	0/43	0/19	17/71	0/000
	کمال گرایی منفی	0/12	2/15	0/032				
	خودکارآمدی تحصیلی	0/14	2/43	0/02				
	جنس	0/03	0/32	0/532				
اجتناب-تبحری	کمال گرایی مثبت	0/14	2/53	0/012	0/44	0/19	18/49	0/000
	کمال گرایی منفی	0/34	6/11	0/000				
	خودکارآمدی تحصیلی	-0/03	-0/58	0/558				
	جنس	0/02	0/50	0/614				
رویکرد-عملکردی	کمال گرایی مثبت	0/15	2/55	0/011	0/40	0/16	14/78	0/000
	کمال گرایی منفی	0/33	5/81	0/000				
	خودکارآمدی تحصیلی	-0/05	-0/91	0/362				
	جنس	-0/10	-1/85	0/064				
اجتناب-عملکردی	کمال گرایی مثبت	0/04	0/67	0/497	0/27	0/07	6/23	0/000
	کمال گرایی منفی	0/29	4/78	0/000				
	خودکارآمدی تحصیلی	-0/16	-2/73	0/007				
	جنس	0/02	0/50	0/613				



همانگونه که در جدول 2 نشان داده شده، «کمال‌گرایی مثبت» به صورت مثبت سهم معنی داری در پیش بینی اهداف رویکرد-تبحری و رویکرد-عملکردی دارد. «کمال‌گرایی منفی» به صورت مثبت سهم معنی داری در پیش بینی اهداف رویکرد-عملکردی، اجتناب-تبحری و اجتناب-عملکردی دارد. «خودکارآمدی تحصیلی» به صورت مثبت سهم معنی داری در پیش بینی اهداف رویکرد-تبحری و به صورت منفی سهم معنی داری در پیش بینی اهداف اجتناب-عملکردی دارد. جنس در پیش بینی هیچ یک از ابعاد اهداف پیشرفت سهم معنی داری ندارد.

#### ● بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناخت رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان است. تحلیل آماری صورت گرفته در پژوهش حاضر، نشان داد که بین کمال‌گرایی مثبت با اهداف رویکرد-تبحری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته‌های بعضی از پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است همخوانی دارد. (از قبیل هانچون، 2010؛ ورنر-فیلون و گائودریئو، 2010؛ ائوم و رایس، 2010).

در مدل فرایند دو سویه اسلد و اونز (1998) به ارتباط معنی دار کمال‌گرایی خودمدار (مثبت) با اهداف رویکرد-تبحری اشاره شده است. ادبیات از این ادعای مطالعاتی حمایت می‌کند که کمال‌گرایان انطباقی (مثبت) یک رجحان برای اهداف تبحری همراه با نمایه‌ای خوب از عملکرد تحصیلی داشتند. (استوبر و استول، پسچک<sup>۱۸</sup> و اوتو<sup>۱۹</sup>، 2008؛ سالمی<sup>۲۰</sup> و تیکاجا<sup>۲۱</sup>، 2009؛ وان پیرین<sup>۲۲</sup>، 2006 به نقل از ورنر-فیلون و گائودریئو، 2010). از اینرو نتایج به دست آمده، بیانگر آن است که دانش‌آموزان دارای «کمال‌گرایی مثبت» که انتظارات و توقعات واقعی از توانایی‌ها و عملکرد خود دارند و زمانی که در انجام کارها، آزادی عمل داشته باشند، می‌کوشند تا به بهترین نحو ممکن عمل کنند اینان دانش‌آموزانی هستند که در امر تحصیل به احتمال زیاد اهداف «رویکرد-تبحری» را بر می‌گزینند؛ چرا که آنان تنها به فکر یادگیری مطالب هستند و نهایت تلاش خود را می‌کنند تا بتوانند نسبت به اهداف مورد نظر خود تبحر لازم را کسب نمایند و تنها نفس تلاش کردن برای رسیدن به هدف

برایشان مهم است و محدودیت‌های فردی و اجتماعی را می‌پذیرند. به نظر می‌رسد ویژگی‌های دانش‌آموزان «کمال‌گرای مثبت» با ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای اهداف «رویکرد-تبحری» همخوانی دارد.

نتایج دیگر این پژوهشی نشان داد که بین «کمال‌گرایی منفی» و «اهداف رویکرد-عملکرد» رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. در پژوهش‌های زیادی به روابط مختلف اهداف رویکرد-عملکردی با کمال‌گرایی اشاره شده است. به عنوان مثال استوبر و استول (2007)، اسلد و اونز (1998)، ائوم و رایس (2010) هال، کر، کوزوب و فاین<sup>44</sup> (2006) نشان دادند که کمال‌گرایی مثبت (انطباقی یا معیارهای شخصی) با هر دو اهداف تبحری و عملکردی ارتباط معنی‌دار دارند و کمال‌گرایی منفی (غیر انطباقی یا نگرانی افراطی برای اشتباهات) تنها با اهداف عملکردی مرتبط بودند. از سوی دیگر پژوهش‌های دیگری مانند هانچون (2010) و ورنر-فیلون و گائو دریاو (2010) تنها به رابطه کمال‌گرایی منفی (غیر انطباقی و جامعه‌مدار) با اهداف عملکردی اشاره نموده و بین این دو ارتباط مثبت و معنی‌داری یافته‌اند. نتایج همه این پژوهش‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر همسو می‌باشند. با بررسی یافته‌های پژوهش‌های متعدد متوجه رابطه کمال‌گرایی منفی با اهداف رویکرد-عملکردی می‌شویم و با بررسی ویژگی‌های مربوط به هر یک از متغیرها می‌توان روابط بین آنها را تبیین نمود.

دانش‌آموزان دارای اهداف «رویکرد-عملکردی» صفات منفی دارند که با دانش‌آموزان کمال‌گرای منفی همپوشی دارد. دانش‌آموزان دارای کمال‌گرایی منفی به دلیل در نظر گرفتن معیارهای بالا و غیر معقول برای خود، به طور مداوم با عواطف منفی حاصل از شکست روبرو بوده و از عملکرد خود ناخشنودند و حتی اگر بهتر از دیگران عمل کنند از عملکرد خود راضی نیستند، به همین سبک دانش‌آموزان دارای اهداف رویکرد-عملکردی همیشه در حال مقایسه عملکرد خود با دیگران بوده و انجام هیچ کاری به نظر آنها کاملاً خوب به نظر نمی‌رسد و برای آنها هر کار یا مسئولیتی گونه‌ای تهدید به نظر می‌رسد که باید در یک مسابقه در پی برنده شدن باشند، آنها هیچ‌گاه احساس رضایت از عملکرد را تجربه نمی‌کنند. از اینرو جنبه‌هایی از ویژگی‌های کمال‌گرایان منفی مطابق با برگزینندگان اهداف رویکرد-عملکردی می‌باشد. در خصوص این رابطه نیز مسئله «رقابت طلبی» به دلیل در آستانه کنکور بودن

نمونه پژوهشی ما، صادق است و کمال‌گرایان منفی در پی اثبات شایستگی در این رقابت سخت می‌باشند.

i افزودن بر این نتایج پژوهش حاضر، نشان دادند که «کمال‌گرایی منفی» با هر دو اهداف «اجتناب - تبصری» و «اجتناب - عملکردی» رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشگرانی چون اسلد و اونز (1998) و ائوم و رایس (2010) همسو می‌باشد. در مدل فرایند دوگانه کمال‌گرایی (اسلد و اونز، 1998) کمال‌گرایی منفی با شناخت‌ها و رفتارهای متمرکز بر اهداف اجتنابی رابطه دارد. همچنین ادبیات پژوهشی از این ادعا حمایت می‌کند که کمال‌گرایی منفی (جامعه‌مدار و غیر انطباقی) به طور مثبت با اهداف اجتنابی همبستگی دارد. (استوبر، استول، پسچک و اوتو، 2008؛ استوبر، استول، سالمی و تیکاجا، 2009؛ وان پیرین، 2006 به نقل از ورنر - فیلون و گائو دریئو، 2010).

i در تبیین نتایج قبلی ذکر شد که دانش‌آموزان دارای کمال‌گرایی منفی با عواطف منفی حاصل از شکست و تنیدگی و اضطراب ناشی از نرسیدن به اهداف نامعقول خود درگیرند و در یک دور باطل از معیارهای شخصی بالا و غیر منطقی و نگرانی افراطی از اشتباهات همراه با عواطف منفی و افسردگی ناشی از شکست، گیر کرده‌اند. دانش‌آموزان دارای اهداف «اجتناب - تبصری» نیز با اضطراب و اجتناب از هرگونه خطا و شکست درگیرند و نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی‌ها و با حافظه خود هستند، دانش‌آموزان دارای اهداف اجتناب - تبصری افرادی هستند که بر اجتناب از عدم فهم یا اجتناب از مهارت نیابی و عدم موفقیت در یادگیری دروس تأکید می‌ورزند و همانند کمال‌گرایان منفی درک درستی از شایستگی‌ها و توانایی‌های خود ندارند به همین دلیل دچار نوعی اضطراب همراه با عواطف منفی ناشی از آن خواهند شد که ترس از نرسیدن و به چالش افتادن قابلیت‌هایشان را دامن می‌زند. برخلاف دانش‌آموزانی که هدف رویکرد - تبصری دارند و می‌خواهند تکالیف را با توجه به معیار تکلیف یا معیارهای خود، «درست» انجام دهند، دانش‌آموزانی که هدف اجتناب - تبصری دارند، می‌خواهند با توجه به معیارهای تکلیف یا معیارهای خود، از «خطا» اجتناب کنند. هدف «اجتناب - تبصری» ممکن است انعکاسی از رویکردهای کمال‌گرایی منفی باشد که دانش‌آموزان به منظور حفظ معیارها یا انتظارات بسیار بالا و غیر

معقول از خود می‌پذیرند. از سوی دیگر دانش آموزان دارای اهداف اجتناب - عملکردی نیز با عواطف منفی، اضطراب و تنیدگی از ناشایسته به نظر رسیدن و اجتناب از شکست درگیر می‌باشند، بویژه دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش حاضر که با قرار گرفتن در آستانه کنکور، از اضطراب و تنیدگی بالاتری برخوردارند. مطابق با ویژگی‌های افراد دارای کمال‌گرایی منفی، دانش آموزانی که اهداف اجتناب - عملکردی را بر می‌گزینند، شایستگی را اجتناب از شکست می‌دانند. این افراد همیشه ترس از شکست دارند و نگرانند که مبادا از جانب دیگران مورد سرزنش قرار گیرند. یادگیری برای این افراد، وسیله‌ای است برای جلوگیری از شکست، زیرا آنها عقیده دارند با شکست، توانائی آنها نزد دیگران زیر سؤال می‌رود. این افراد تمایل به اجتناب و دوری از قضاوت منفی دیگران نسبت به خود دارند. و هسته اصلی در این هدف، توجه به مقایسه‌های اجتماعی و تأکید بر اجتناب از حقارت و به عنوان فردی کند آموز به نظر رسیدن می‌باشد. با بررسی ویژگی‌های فوق متوجه همخوانی بین دو سری خصوصیات کمال‌گرایان منفی و افراد دارای اهداف اجتناب - عملکردی خواهیم شد. هر دو با عواطف منفی، استرس و اضطراب ناشی از اجتناب از ناشایسته به نظر رسیدن و اجتناب از شکست درگیر می‌باشند. به ویژه گروه دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش حاضر که به دلیل در آستانه کنکور بودن از تنش و اضطراب بالاتری برخوردارند.

۱ همچنین دیگر نتایج نشان دادند که «خودکارآمدی تحصیلی» با اهداف «رویکرد -تبحری رابطه» مثبت و معنی دار دارد و با اهداف «اجتناب - عملکردی» رابطه منفی و معنی دار دارد. این یافته‌ها با یافته‌های برخی از پژوهشگرانی که در این رابطه مطالعه کرده‌اند همسو می‌باشد. به‌عنوان مثال: بوفارد و همکاران (2005)؛ میلر و همکاران (1996)؛ گرین و همکاران (2004)؛ چوینارد، کارستی و روی (2007)؛ لایم، لایو و نای (2008)؛ محسن پور (1384)؛ فرکی (1386)؛ محسن پور، حجازی و کیامنش (1386) و حجازی و نقش (1387) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با اهداف تبحری ارتباط مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین می‌می (2004)؛ الیوت و شلدون (1997)؛ آندرمن و آندرمن (1999)؛ میدلتن و میگلی (1997)؛ الیوت (1999) و در مطالعات خود به رابطه منفی و معنی‌دار خودکارآمدی

تحصیلی و اهداف اجتناب - عملکردی اشاره کرده‌اند.

i در فرآیند تعیین سهم هریک از متغیرهای پیش بین (کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی، خودکارآمدی تحصیلی و جنس) در پیش بینی ابعاد اهداف پیشرفت، نتایج نشان دادند که کمال‌گرایی مثبت، قدرت پیش بینی اهداف رویکرد-تبحری و رویکرد-عملکردی را بطور مثبت و معنی دار دارد. کمال‌گرایی منفی قدرت پیش بینی اهداف رویکرد-عملکردی و اهداف اجتنابی را بطور مثبت و معنی دار دارد. خودکارآمدی تحصیلی قدرت پیش بینی اهداف رویکرد-تبحری را بطور مثبت و معنی دار و اهداف اجتناب-عملکردی را بطور منفی و معنی دار دارد. جنس قدرت پیش بینی هیچ یک از ابعاد اهداف پیشرفت را ندارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهشگرانی چون هانچون (2010)، ورنر-فیلون و گائودریئو (2010)، اسلد و اونز (1998)، انوم و رایس (2010)، بوفارد و همکاران (2005)، لایم، لایو و نای (2008)، میدلتون و میگلی (1997) همسو می‌باشد.

i در خصوص تبیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی با ابعاد اهداف پیشرفت، باید گفت هنگامی که یک فرد علاقه مند به نشان دادن شایستگی و لیاقت بالا در یک تکلیف است، علاقه مند به یادگیری و ارتقاء توانائی‌های شخصی خود است و این را باور دارد که تلاش معنای گرانبهایی را برای بهبود توانائی‌ها در بر دارد. و هنگامی که فرد در خصوص توانائی‌های خود، ادراک ضعیف و پایینی دارد و شایستگی خود را باور ندارد، همیشه نگران به نظر می‌رسد و با اجتناب از شکست و ترس از عدم تایید از سوی دیگران درگیر می‌باشد.

i افراد با خودکارآمدی پایین، احتمالاً افکار منفی (مثل: تردید نسبت به خود یا سرزنش شرایط) را پرورش دهند که این باعث ترس و اجتناب از شکست در آنها می‌شود. دانش آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی را پرورش می‌دهند، توانائی بهتری در مدیریت یادگیری خود دارند و در مقابل فشارهای اجتماعی که باعث تحلیل موفقیت‌های آنان می‌شود، ایستادگی می‌کنند.

i از سوی دیگر دانش آموزانی که ادراک پایینی از خودکارآمدی تحصیلی دارند، به احتمال بیشتری درگیر مشکلاتی چون: اهمال کاری در تحصیل و شکست تحصیلی می‌شوند. به دلیل مقاومت پایین این دانش آموزان در برابر فشارهای اجتماعی، آنها

همیشه نگران مقایسه شدن با دیگران، ناشایسته به نظر رسیدن نزد دیگران و عدم تایید از سوی آنها می‌باشند. برای این دانش آموزان یادگیری صلاحی است جهت اجتناب از شکست و ترس از عدم تایید از جانب دیگران، پس آنها یادگیری را نه برای خود یادگیری و ارتقاء سطح دانش و شایستگی‌های خود، بلکه جهت اجتناب از اینکه در مقایسه‌های اجتماعی، بی کفایت و بی صلاحیت به نظر برسند، به کار می‌برند و این همان الگوی رفتاری افرادی است که اهداف اجتناب - عملکردی را بر می‌گزینند. در نتیجه این یافته پژوهش حاضر مبنی بر پیش بینی اهداف اجتناب - عملکردی به صورت منفی توسط خودکارآمدی تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد.

i به طور کلی نتایج تحقیق حاکی از آن بود که چنانچه باورهای دانش آموزان از موفقیت و شایستگی خود در امر تحصیل بالا رود و برای عملکرد خود معیارهای استاندارد و معقولی را برگزینند، به احتمال بیشتری به سمت گزینش اهداف رویکرد-تبحری قدم برداشته و یادگیری به معنای واقعی صورت خواهد گرفت.

i i i

#### یادداشت‌ها

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 1- achievement goals                                       | 2- perfectionism                  |
| 3- academic self-efficacy                                  | 4- mastery                        |
| 5- performance   | 6- approach                       |
| 7- avoidance   | 8- adaptive perfectionists        |
| 9- maladaptive perfectionists                              | 10-self-orientation perfectionism |
| 11-socialy-prescribed perfectionism                        | 12-academic satisfaction          |
| 13-Achievment Goals Questionnaire (AGQ)                    |                                   |
| 14-Positive and Negative Perfectionism Scale               |                                   |
| 15- General Health Questionnaire (Goldberg)                |                                   |
| 16-Coopersmith Self-Esteems Inventory (SEI)                |                                   |
| 17-McIllroy & Bunting Academic Self-Efficacy Questionnaire |                                   |
| 18-Pescheck  | 19- Otto                          |
| 20- Salmi  | 21- Tikkaja                       |
| 22- Van Yperen   |                                   |

#### منابع

- برجعلی لو، سمیه. (1386). تفکر انتقادی، سبک‌های هویت و تعهد هویت: پیش بینی خود کارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه سوم - دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران.
- بشارت، محمد علی. (1382). قابلیت اعتماد (پایایی) و اعتبار (روایی) مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی. مجله علوم روانشناختی، 8، ص 349-356

- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (1387). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. تازه‌های علوم شناختی، شماره 4، سال 10، ص 27-38.
- خرمايي، فرهاد و خير، محمد. (1386). بررسی رابطه هدف گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. مجله روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره 7، سال دوم.
- فرکی، داوود. (1386). رابطه اضطراب خصیصه‌ای و جهت گیری هدفی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه رشته‌های کار و دانش شهرستان شهریار. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیزضا. (1386). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره 16، سال پنجم.
- Ames, C, (1992). Class rooms: Goals, structure and student's motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors changes in student achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Archer, J, (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Bandura, A, (2001). Social cognitive theory: *Annual Review of Psychology*, 54 (1), 1-26.
- Bouffard, T, Bouchard, M, Goulet, G, Denoncourt, I, & Couture, N, (2005). Influence of achievement goals and self- efficacy on student's self- regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40 (6), 373-384.
- Chouinard, R. , Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 501-517.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach motivation and personality. *Psychology Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 34, 169-189.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal frame work. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3) , 501-519.
- Elliot, A., & Sheldon, K.M. (1997). Avoidance achievement motivation : A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Eum , K, Rice, K.G. (2010). Test anxiety , perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety , Stress and Coping*. 10, 37-41.
- Frost, R.O., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and*

*Research, 14, 449-468.*

- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 21, 462-482.*
- Hanchon, T.A. (2010). The relation between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Difference, 49, 885-890.*
- Hall, H.K., Kerr, A.W., Kozub, S.A., & Finnie, S.B. (2006). Motivational antecedents of obligatory exercise: The influence of achievement goals and multidimensional perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise, 8, 297-316.*
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33, 486-512.*
- Mimi, B. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientation and attribution belief. *Journal Educational Research, 8, 123-134.*
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goals theory. *Journal of Educational Psychology, 89, 710-718.*
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B., & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21, 388-422.*
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2001). Personality behavior and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology, 27, 326-337.*
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91, 328-346.*
- Stipek, D. & Gralinski, J.H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88, 397-407.*
- Slade, P.D., & Owens, G.R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior modification, 3, 372-390.*
- Stober, J., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientation in mastery and performance goals. *Journal of Psychology of Sport and Exercise, 10, 27-32.*
- Terry-Short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D., & Dewey, M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Difference, 18, 663-668.*
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Difference, 49, 181-186.*

i

i

i