

پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر مبنای ابعاد کمال‌گرایی در میان دانش‌آموزان سرآمد

تحصیلی

دیبا سیف

استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

پست الکترونیک: dseif@rose.shirazu.ac.ir

فاطمه ترابی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی.

پست الکترونیک: Ftorabi1385@gmail.com

چکیده

کمال‌گرایی اغلب به عنوان یک ویژگی برای افراد تیزهوش است و می‌تواند بر روی ویژگی‌های شخصیتی همانند خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر مبنای ابعاد کمال‌گرایی در میان دانش‌آموزان سرآمد تحصیلی انجام شد. این پژوهش توصیفی بر روی ۲۶۴ (۱۴۵ دختر و ۱۱۹ پسر) دانش‌آموز سرآمد تحصیلی سطح کلاسی نهم شهر شیراز انجام شد که در سال ۱۳۹۴ به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای ارزیابی کمال‌گرایی از مقیاس چند بعدی کمال‌گرایی فراست (MPS) و برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی سیف استفاده گردید. داده‌ها با محاسبه ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان با به کارگیری نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بین ابعاد مثبت کمال‌گرایی شامل معیارهای شخصی و سازمان‌دهی با همه ابعاد خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبت و بین ابعاد منفی کمال‌گرایی مشتمل بر انتقادگری والدین، تردید نسبت به اعمال، نگرانی درباره اشتباهات با ابعاد خودکارآمدی تحصیلی ارتباط منفی معناداری وجود داشت ($P < 0/01$) برقرار بود. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از میان ابعاد کمال‌گرایی تردید نسبت به اعمال، تمامی ابعاد خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. نتیجه پژوهش حاکی از نقش دوگانه ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان سرآمد تحصیلی بود. چنان که کمال‌گرایی مثبت منجر به فزونی خودکارآمدی تحصیلی شد و کمال‌گرایی منفی، نقصان خودکارآمدی تحصیلی را در پی داشت.

واژه‌های کلیدی: کمال‌گرایی، خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی، سرآمدی، سرآمدی تحصیلی.

در دنیای کنونی یکی از جنبه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان عملکردهای تحصیلی است (Mcilory & Buntig, 2002). عملکرد تحصیلی تحت تاثیر عوامل متعددی قرار می‌گیرد که می‌توان به هوش (Moore, 2006)؛ انگیزه تحصیلی (Ergene, 2011; Moore, 2006)؛ عادت‌های مطالعه (Ergene, 2011)؛ عزت نفس (Moor, 2006)؛ اضطراب تحصیلی (Dobson, 2012; Eum & Rice, 2011)؛ خودکارآمدی (Moore, 2006)؛ خودکارآمدی (Sarac, 2014; Shams, 2011; Pajares, 2006; Muris, 2001) و ... اشاره نمود. خودکارآمدی عاملی مهم در انگیزش یادگیری است. باورهای دانش‌آموزان در مورد یادگیری در پیشرفت تحصیلی آنان نقش مهمی ایفا می‌کند (Zimmerman, 2000).

برای بسیاری از افراد تمایل به بهترین بودن، به خصوص در حیطه تحصیلی انگیزه بسیار مهمی است (Witcher et al, 2007) استانداردها و اهداف شخصی، رقابت‌ها، مقایسه‌های بین فردی، انتظارات اجتماعی می‌تواند با خودکارآمدی افراد مرتبط باشد (Sarac, 2014; Sarac, 2014; McQuade, 2009; Stoeber et al, 2008; Hart et al, 1998). خودکارآمدی با پشتکار، سرسختی و موفقیت در حیطه آموزشی مرتبط است. نظریه شناختی- اجتماعی بندورا بر ماهیت و نقش این سازه در هدایت رفتار تأکید ویژه دارد (Bandura, 1986). خودکارآمدی تحصیلی یکی از انواع مهم خودکارآمدی است که با احساس توانمندی فرد در مدیریت فعالیت‌های یادگیری و تسلط بر موضوعات درسی مرتبط است (Muris, 2001). Sarac (۲۰۱۴) خودکارآمدی تحصیلی را بخشی از رفتارهای خودتنظیمی تحصیلی می‌داند که می‌تواند بر روی تنظیم راهبردهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در مراحل و موقعیت‌های مختلف یادگیری اثر بگذارد (Zimmerman, 1990). Bandura (۱۹۹۷) خودکارآمدی تحصیلی را دربرگیرنده باورهای دانش‌آموز درباره توانایی یادگیری و موفقیت در کارهای تحصیلی می‌داند. وضعیت خودکارآمدی هر فرد می‌تواند بر اساس اهداف و استانداردهای فردی باشد (Chan, 2007; Locicero & Ashby, 2000; Hart et al, 1998).

معیارها، اهداف شخصی، انگیزش و درک توانمندی در انجام تکالیف خودکارآمدی فرد را تبیین می‌کند (Bandura, ۱۹۹۳). به نقل از Sarac (۲۰۱۴).

در شکل‌گیری خودکارآمدی، کمال‌گرایی و باورهای کمال‌گرایانه می‌تواند نقش داشته باشد (Brandy et al, 2013). کمال‌گرایی رابطه قوی با بافت آموزشی دارد زیرا نقش اهداف و استانداردهایی که فرد در نظر می‌گیرد در انگیزش، عاطفه، شناخت و عملکرد دانش‌آموز نقش دارد (میلوسوا، ۲۰۱۲). کمال‌گرایی سازه‌ای شخصیتی است که تعاریف متعددی دارد. al et Frost (۱۹۹۰) اصطلاح کمال‌گرایی را به صورت تمایل فرد برای دستیابی به بالاترین استانداردهای عملکرد در ترکیب با ارزیابی‌های بیش از حد انتقادی از عملکرد خویش تعریف کردند. Frost et al (۱۹۹۰) ۶ بعد کمال‌گرایی را مطرح نمودند که عبارتند از تمایل به نشان دادن واکنش منفی به اشتباهات یا شکست‌ها (نگرانی از اشتباهات)، تمایل به شک و تردید در مورد کیفیت عملکرد (تردید در مورد کارها)، تمایل به وضع استانداردهای بسیار بالا و اهمیت زیادی برای خودارزیابی قائل شدن (استانداردهای شخصی)، تمایل به درک انتظارات بالای والدین (انتظارات والدینی)، تمایل به درک انتقادات بسیار بالای والدین (انتقادات والدینی) و تمایل به تأکید بر اهمیت نظم و سازمان‌دهی (سازمان‌یافتگی). Hewitt & Flett (۱۹۹۱) کمال‌گرایی سه بعدی را مطرح کردند: کمال‌گرایی خودمدار که شامل تعیین اهداف بالا برای خود و تلاش برای کامل شدن است؛ کمال‌گرایی دیگرمدار که شامل تمایل به استانداردهای کمال بالا برای سایر افراد است و کمال‌گرایی جامعه‌مدار که باوری است مبنی بر آن که دیگران از فرد انتظار کمال دارند (Walsh et al, 2002; Hewitt & Flett, 2004).

در اکثر مطالعات کمال‌گرایی به دو بعد کلیدی تقسیم می‌شود بعد مثبت، سالم و سازگارانه و بعد عصبی، ناسالم یا ناسازگارانه (Stoeber et al, 2007) که عبارتند از: کمال‌گرایی طبیعی و نوروپیک (Hamacheck, 1978)؛ کمال‌گرایی سازگار و ناسازگار (Walsh et al, 2002)؛ کمال‌گرایی مثبت و منفی (Terry-short et al, 1995) کمال‌گرایی فعال و منفعل (Adkins & Parker, 1996) و حتی کمال‌گرایی چند بعدی (Flett et al (1991) را نیز در ۲ بعد کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی اجتماعی مطرح کردند (فلت و همکاران، ۱۹۹۵). همچنین، کمال‌گرایی چند بعدی (Frost et al (1990) نیز در ۲ بعد کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار تعریف شده است. چنان‌که کمال‌گرایی خودمدار شامل ۴ بعد استانداردهای شخصی، نگرانی در مورد مشکلات شخصی، شک و تردید و سازمان‌دهی و کمال‌گرایی جامعه‌مدار دربرگیرنده دو بعد انتظارات و انتقادات والدینی می‌باشد (Flett et al, 1995). در واقع می‌توان مؤلفه‌های کمال‌گرایی



را به صورت کلی به دو بعد مثبت و منفی تفکیک نمود (Steober et al, 2007). در بعد مثبت کمالگرایی، فرد تلاش‌های فراوانی برای رسیدن به کمال از خود نشان می‌دهد و استانداردهای بالا و هدفمندی برای خود در نظر می‌گیرد تا کارها را به نحو احسن انجام دهد (Steober & Otto, 2006). بعد منفی کمالگرایی به جنبه‌هایی مربوط می‌شود که نشانگر نگرانی بیش از حد در باره اشتباه‌ها و نقصان‌های خود است. همچنین فرد نسبت به فعالیت‌های خود شک و تردید دارد، بین عملکرد و انتظارات خود شکاف می‌بیند و به خطاهای خود واکنش منفی نشان می‌دهد. خودکارآمدی یکی از ویژگی‌های مثبت شخصیتی است که بر فرآیندهای انگیزشی و عملکرد فرد تأثیر مثبت دارد (Sarac, 2014). زمانی که افراد خودکارآمدی پایینی دارند انتظارات و اهداف شخصی آنها در سطح پایینی قرار می‌گیرد و در مورد عملکردهای خود دچار شک و تردید زیادی می‌شوند و باور دارند که ناموفق هستند. در مقابل افراد با خودکارآمدی بالا مسئولیت بالایی را قبول می‌کنند و شکست خود را به نقص مهارت یا شرایط محیطی ربط می‌دهند. بنابراین می‌توان گفت ویژگی‌های مثبت شخصیتی همانند خودکارآمدی بالا با کمالگرایی مثبت و ویژگی‌های منفی شخصیتی با کمال‌گرایی منفی همراه است (Sarac, 2014).

مطالعات متعددی نشان می‌دهند که بین دو متغیر خودکارآمدی و کمالگرایی ارتباط معناداری وجود دارد. Sarac (2014) با مطالعه بر روی ۱۷۳ معلم در خصوص رابطه بین ابعاد کمالگرایی و خودکارآمدی به این نتیجه رسید که میان ابعاد کمالگرایی با خودکارآمدی رابطه معناداری وجود دارد. در پژوهش Bulina (2014) رابطه بین کمالگرایی سازگار و ناسازگار با خودکارآمدی بررسی شد، نتایج این مطالعه نشان داد کمالگرایی سازگار با خودکارآمدی بالا ارتباط معناداری دارد. در مطالعه Brandy et al (2013) تأثیر کمالگرایی بر خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه این مطالعه نشان داد کمالگرایی مثبت با سطح بالایی از خودکارآمدی همراه است. در مطالعه Mcquade (2009) نیز نشان داده شد که افراد با کمالگرایی مثبت خودکارآمدی بالا و اضطراب پایینی دارند. مطالعه Steober et al (2008) نشان داد کمالگرایی منفی که همراه با انتقاد از خود است با خودکارآمدی و عزت نفس پایین ارتباط دارد. Chan (2007) بر روی ۳۱۷ دانش‌آموز رابطه کمالگرایی مثبت و منفی را با عامل خودکارآمدی بررسی کرد و عنوان نمود دانش‌آموزان با کمالگرایی مثبت خودکارآمدی عمومی بالایی دارند. Locicero & Ashby (2000) در مطالعه بر روی دانشجویان نشان دادند بین خودکارآمدی و کمالگرایی سازگار ارتباط معنادار مثبتی وجود دارد. Hart et al (1998) در مطالعه خود بر روی ۲۷۱ دانشجو به این نتیجه رسیدند که کمالگرایی خودمحور و دیگر محور با خودکارآمدی رابطه منفی معناداری دارد. در ایران نیز دو مطالعه قهرمانی (۱۳۹۰) و عدنانی (۱۳۹۱) نشان دادند که رابطه‌ای مثبت بین خودکارآمدی و کمالگرایی مثبت وجود دارد.

کمالگرایی به عنوان یکی از ویژگی‌های افراد سرآمد مطرح شده است (Chan, 2009, 2010; Neumeister et al, 2007). دانش‌آموزان سرآمد نسبت به دانش‌آموزان عادی استانداردها و اهداف بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند. علاوه بر تعیین اهداف و استاندارد بالا برای خود، از سمت اجتماع نیز انتظاراتی را متحمل می‌شوند که روی عملکرد و موفقیت آن‌ها تأثیرگذار است (Neumeister et al, 2004; Neumeister, 2009). علاوه بر این افراد سرآمد با توجه به درک توانمندی خود در انجام کارها در شرایط خاص، توانمندی‌ها و قابلیت‌های بالا، داشتن پشتکار و رفع موانع و چالش‌ها در موقعیت‌های مختلف خودکارآمدی بالایی دارند (Cutler, 2005). افراد سرآمد از فرصت‌های خود به خوبی استفاده می‌کنند و به منظور افزایش کارایی تلاش می‌کنند موانع موجود در موقعیت‌های مختلف را رفع نمایند که نشان‌دهنده خودکارآمدی بالا است. Maslow (1970) بر این باور است که انسان‌ها نیاز دارند تا از تمام پتانسیل‌ها و توانایی‌های خود استفاده کنند و محدودیت‌ها و موانع را رفع نمایند تا تمام استعدادهای بالقوه خود را بالفعل سازند. برای افراد سرآمد شکوفا ساختن استعدادها اهمیت ویژه‌ای دارد که نمایانگر کمالگرایی این افراد است (zarenezhad et al, 2013).

با توجه به این که کمالگرایی یکی از سازه‌های شخصیتی مهم است، مطالعه چگونگی رابطه ابعاد آن با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان سرآمد که سرمایه ارزشمندی برای هر جامعه به شمار می‌آیند، ضرورت دارد با آگاهی از نقش ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی خودکارآمدی فراگیران سرآمد، می‌توان مداخلات تربیتی، مشاوره‌ای و آموزشی مناسبتری را برای آنان در نظر گرفت. مرور پیشینه در دسترس، حاکی از آن می‌باشد که اگرچه رابطه خودکارآمدی و کمالگرایی طی دو دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است، اما درباره سهم ابعاد کمالگرایی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان سرآمد مطالعه‌ای یافت نشد. لازم به ذکر است که خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش‌های پیشین، به عنوان یک سازه مستقل از سایر انواع خودکارآمدی در نظر گرفته نشده است. حال آن که در پژوهش حاضر این سازه به عنوان یک سازه مستقل که خود از مؤلفه‌های چندگانه‌ای تشکیل شده است، مورد بررسی قرار می‌گیرد. پژوهش حاضر در صدد است تا رابطه

ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان سرآمد تحصیلی مورد مطالعه قرار داده و تعیین نماید که سهم هر یک از ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی یکایک مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی این دانش‌آموزان به چه میزان است؟

روش تحقیق

روش پژوهش، توصیفی است. جامعه آماری متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های سازمان ملی استعدادهای درخشان و نمونه دولتی شیراز- ایران بود. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۶۴ دانش‌آموز کلاس نهم (۱۴۵ دختر و ۱۱۹ پسر) که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مدارس سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان و نمونه دولتی شیراز- ایران مشغول به تحصیل بودند به شیوه خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. شایان ذکر است که در ایران دانش‌آموزان مدارس سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان و نمونه دولتی از طریق آزمون‌های جامع هوش و استعداد تحصیلی به ترتیبی انتخاب می‌شوند که عملکرد دو انحراف معیار بالاتر از میانگین شرکت‌کنندگان در این آزمون‌ها را نشان دهند. افزون بر این سوابق تحصیلی این دانش‌آموزان در ابتدای ورود و آغاز هر سال مورد بررسی قرار می‌گیرد و منحصرآ دانش‌آموزانی در این مدارس می‌توانند ادامه تحصیل دهند که از بالاترین سطح عملکرد تحصیلی برخوردار باشند.

مقیاس چند بعدی کمال‌گرایی: این مقیاس توسط Frost et al در سال 1990 ساخته شده است و دارای ۳۵ گویه می‌باشد. مقیاس چند بعدی کمال‌گرایی بر اساس دیدگاه کمال‌گرایی Hamacheck (1978) تهیه شد و دارای ۶ بعد انتظارات والدین، انتقادگری والدین، تردید نسبت به اعمال، نگرانی درباره اشتباهات، معیارهای شخصی و سازمان‌دهی است (Siegle & Schuler, 2000). نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس مقیاس پنج بخشی لیکرت صورت می‌گیرد. چنان که نمره ۱ به گزینه کاملاً مخالفم و نمره ۵ به گزینه کاملاً موافقم تعلق می‌گیرد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس در پژوهش حاضر بر اساس مقیاس خودکفایتی در علوم تجربی (سیف و مرزوقی، ۱۳۹۱) تهیه شده و دارای ۳۶ گویه است. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس مقیاس پنج بخشی لیکرت صورت می‌گیرد. چنان که در گویه‌های مثبت به انتخاب گزینه کاملاً مخالفم نمره ۱ و به انتخاب گزینه کاملاً موافقم نمره ۵ تعلق می‌گیرد. در این مطالعه روایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از طریق تحلیل عاملی با چرخش واریمکس احراز شد و ارزش ویژه برای چهار عامل یادگیری دروس فعلی، موفقیت تحصیلی آینده، مقایسه با همسالان و کاربرد روزمره دروس به ترتیب برابر ۰/۱۰، ۰/۶۳، ۰/۹۵ و ۰/۲۰ حاصل آمد. این عوامل در مجموع ۴۹/۶۳ درصد از واریانس نمرات مقیاس خودکارآمدی را تعیین نمودند. پایایی این مقیاس از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ حاصل شد.

روش اجرا برای همه افراد یکسان بود. پس از هماهنگی با شرکت‌کنندگان مقیاس‌های مطرح شده به طور انفرادی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت ضمن برقراری ارتباط اولیه از آن‌ها خواسته شد تا گویه‌ها را به دقت بخوانند و در کمال صداقت گزینه‌ای را انتخاب کنند که با وضعیت آن‌ها بیشترین همخوانی را داشته باشد. همچنین بر این تاکید شد که هیچ پاسخ صحیح یا غلطی وجود ندارد و نیازی به درج نام و نام‌خانوادگی نیست. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق محاسبه ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه با به کارگیری نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ صورت گرفت.

یافته‌ها

اطلاعات جدول ۱ نمایانگر یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی شرکت‌کنندگان است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی

انحراف استاندارد	میانگین	ابعاد
۳/۶۹	۱۸/۵۷	انتظارات والدین
۳/۶۰	۱۰/۰۲	انتقادگری والدین
۳/۳۱	۱۲/۶۵	تردید نسبت به اعمال
۶/۴۸	۲۷/۸۳	نگرانی نسبت به اعمال
۳/۹۶	۲۷/۱۴	معیارهای شخصی
۴/۳۹	۲۴/۵۳	سازماندهی
۱۱/۷۰	۴۶/۰۲	یادگیری دروس فعلی
۵/۴۰	۳۳/۳۷	موفقیت تحصیلی آینده
۶/۱۸	۳۹/۲۱	کاربرد روزمره دروس
۳/۵۸	۱۸/۶۵	مقایسه با همسالان

به منظور بررسی رابطه بین ابعاد کمالگرایی و خودکارآمدی تحصیلی، ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول ۲). چنان که جدول ۲ نشان می‌دهد بین ابعاد انتقادگری والدین، تردید نسبت به اعمال، و نگرانی درباره اشتباهات با برخی از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی شرکت‌کنندگان (یادگیری دروس فعلی، موفقیت تحصیلی آینده، کاربرد روزمره دروس) رابطه منفی معناداری وجود دارد. بین ابعاد معیارهای شخصی و سازماندهی و تمامی ابعاد خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود داشت ($p < 0/01$).

جدول ۲: جدول همبستگی بین ابعاد کمال‌گرایی و ابعاد اضطراب کنکور و نمره کل

عوامل	یادگیری دروس فعلی	موفقیت تحصیلی آینده	کاربرد دروس	روزمره	مقایسه با همسالان
انتظارات والدین	- ۰/۱۱	۰/۰۴	- ۰/۰۲	- ۰/۱۱	۰/۱۱
انتقادگری والدین	- ۰/۵۰**	- ۰/۲۹**	- ۰/۲۷**	- ۰/۱۱	- ۰/۱۱
تردید نسبت به اعمال	- ۰/۳۷**	- ۰/۲۳**	- ۰/۲۲*	- ۰/۱۴*	- ۰/۱۴*
نگرانی درباره اشتباهات	- ۰/۲۹**	- ۰/۱۹*	- ۰/۱۹*	- ۰/۰۲	- ۰/۰۲
معیارهای شخصی	۰/۱۷*	۰/۴۰**	۰/۴۱**	۰/۳۸**	۰/۳۸**
سازماندهی	۰/۲۲*	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۲۱*	۰/۲۱*

* $p < 0/01$

** $p < 0/001$

به منظور بررسی رابطه عمیق‌تر ابعاد کمالگرایی و ابعاد خودکارآمدی تحصیلی مشتمل بر یادگیری دروس فعلی، موفقیت تحصیلی آینده، مقایسه با همسالان و کاربرد روزمره دروس تحلیل رگرسیون چندگانه اجرا شد که نتایج آن در جدولهای ۳، ۴، ۵ و ۶ نشان داده شده است. برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی، ابعاد کمالگرایی به رگرسیون چندگانه وارد شد و مورد تحلیل قرار گرفت. از میان ابعاد کمالگرایی، تردید نسبت به اعمال قابلیت پیش‌بینی همه ابعاد خودکارآمدی تحصیلی را داشتند.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون یادگیری دروس فعلی بر روی ابعاد کمال‌گرایی

P<	t	β	B	P<	F	R ²	R	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین
---	۰/۳۱	۰/۰۲	۰/۰۵						انتظارات والدین
/۰۰۰۱	-۴/۷۳	-۰/۳۳	-۱/۰۳	۰/۰۰۰۱	۱۵/۴۴	۰/۳۰	۰/۵۵	یادگیری	انتقادگری والدین
.									
/۰۰۰۱	-۴/۵۵	-۰/۳۰	-۱/۰۳					دروس	تردید نسبت به اعمال
.									
---	-۰/۴۷	-۰/۰۳	-۰/۰۵					فعلی	نگرانی درباره اشتباهات
---	۱/۶۳	۰/۱۱	۰/۳۱						معیارهای شخصی
---	۱/۲۷	۰/۰۹	۰/۲۱						سازماندهی

جدول ۴: تحلیل رگرسیون بعد موفقیت تحصیلی آینده بر روی ابعاد کمال‌گرایی

P<	t	β	B	P<	F	R ²	R	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین
---	۰/۲۴	۰/۰۱	۰/۰۲						انتظارات والدین
---	-۱/۴۸	-۰/۱۰	-۰/۱۶	۰/۰۰۰۱	۱۷/۵۹	۰/۳۳	۰/۵۷	موفقیت	انتقادگری والدین
.									
/۰۰۰۱	-۴/۱۲	-۰/۲۷	-۰/۴۳					تحصیلی	تردید نسبت به اعمال
.									
---	-۰/۸۴	-۰/۰۶	-۰/۰۵					آینده	نگرانی درباره اشتباهات
/۰۰۰۱	۴/۹۸	۰/۳۳	۰/۴۵						معیارهای شخصی
.									
۰/۰۰۱	۳/۳۰	۰/۲۲	۰/۲۷						سازماندهی

جدول ۵: تحلیل رگرسیون مقایسه با همسالان بر روی ابعاد کمال‌گرایی

P<	t	β	B	P<	F	R ²	R	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین
---	۱/۱۷	۰/۰۸	۰/۰۷						انتظارات والدین
---	-۰/۶۶	-۰/۰۵	-۰/۰۵	۰/۰۰۰۱	۱۰/۷۴	۰/۲۳	۰/۴۷	مقایسه	انتقادگری والدین
۰/۰۰۰۱	-۳/۸۰	-۰/۲۷	-۰/۲۹					با	تردید نسبت به اعمال
---	۰/۸۵	۰/۰۶	۰/۰۳					همسالان	نگرانی درباره اشتباهات
۰/۰۰۰۱	۵/۸۷	۰/۴۳	۰/۳۸						معیارهای شخصی
---	-۰/۰۹	-/۰۰	-۰/۰۰						سازماندهی

جدول ۶: تحلیل رگرسیون کاربرد روزمره درس بر روی ابعاد کمال‌گرایی

P<	t	β	B	P<	F	R ²	R	متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک
---	-0/15	-0/01	-0/01						انتظارات والدین
---	-0/45	-0/03	-0/05	0/0001	18/59	0/34	0/58	کاربرد	انتقادگری والدین
0/0001	-4/26	-0/27	-0/51					روزمره	تردید نسبت به اعمال
---	-1/30	-0/09	-0/08					درس	نگرانی درباره اشتباهات
0/0001	5/37	0/37	0/56						معیارهای شخصی
0/001	3/25	0/22	0/30						سازمان‌دهی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، در زمینه رابطه ابعاد کمال‌گرایی با خودکارآمدی تحصیلی، نشان داد که بین سه بعد انتقادگری والدین، تردید نسبت به اعمال و نگرانی درباره اشتباهات با خودکارآمدی همبستگی منفی برقرار است. سه بعد مطرح شده در تقسیم‌بندی دو بعدی کمال‌گرایی جنبه منفی کمال‌گرایی را در برمی‌گیرند. علاوه بر این بین دو بعد مثبت کمال‌گرایی که عبارتند از معیارهای شخصی و سازمان‌دهی با تمام ابعاد خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری مشاهده شد. برخی از پژوهشگران در مطالعات خود ارتباط معناداری بین دو متغیر کمال‌گرایی و خودکارآمدی را گزارش نموده‌اند. به گونه‌ای که کمال‌گرایی منفی با سطح پایینی از خودکارآمدی ارتباط دارد و کمال‌گرایی مثبت با سطح بالایی از خودکارآمدی همراه است که با نتایج این مطالعه همسو است. از جمله این مطالعات می‌توان به پژوهش‌های (Sarac, 2014); Bulina (2014); Brandy et al (2013), Mcquad (2009); Steober et al (2008); Chan (2007); Locicero & Ashby (2000); Hart et al (1998); و عدنانی (۱۳۹۱) اشاره کرد. در تبیین احتمالی این یافته می‌توان گفت کمال‌گرایی اغلب به عنوان یک ویژگی برای افراد تیزهوش در نظر گرفته می‌شود (Schuler, 2000)، میزان کمال‌گرایی این افراد نسبت به سایر افراد بالاتر است (Neumeister et al, 2009; Stornelli et al, 2009; Parker et al, 2001; Locicero & Ashby, 2000; Schuler, 2000). کمال‌گرایی سازه‌ای چند بعدی است که شامل عناصر فردی و اجتماعی است. انتظارات فرد و جامعه‌ای که فرد در آن حضور دارد در شکل‌گیری کمال‌گرایی نقش دارند (Mor et al, 1995). افراد کمال‌گرا استانداردهای بالایی برای خود در نظر می‌گیرند و بیش از حد نسبت به خطاهای خود نگرانی دارند (Neumeister et al, 2009) که این امر می‌تواند بر روی تعیین اهداف و انگیزه‌ی تحصیلی فرد اثر بگذارد. کمال‌گرایی مثبت با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای قوی دارد (Miloseva, 2012). افراد با کمال‌گرایی مثبت تلاش می‌کنند که با استانداردهای بالا و هدفمند به کمال دست یابند و کارها را به نحو احسن انجام دهند (Steober & Otto, 2006). تلاش و تمایل برای رسیدن به اهداف، داشتن پشتکار برای انجام امور به بهترین شیوه و رفع موانع به عنوان خودکارآمدی مطرح می‌شود (Poyrazli et al, 2002). افراد با کمال‌گرایی منفی بیشتر در مورد اشتباهات خود نگرانی دارند و در مورد فعالیت‌های خود مردد هستند، بین عملکرد و انتظارات خود شکاف می‌بینند و نسبت به اشتباهات خود از واکنش‌های نامطلوب و هیجان مدار ناکارآمد استفاده می‌کنند (Sarac, 2014). با توجه به اظهار نظر Bandura (۱۹۹۷) افراد با خودکارآمدی بالا به خوبی می‌توانند وضعیت موجود را کنترل کنند و از راهبردهای مساله‌مدار و تکلیف‌محور استفاده کنند. کمال‌گرایی منفی باعث می‌شود فرد به این باور برسد که ناموفق است و علت شکست وی در حیطه‌های مختلف از جمله حیطه تحصیلی به علت ناکارآمدی شخصی است (Sarac, 2014). بنابراین می‌توان گفت کمال‌گرایی مثبت با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری دارد و کمال‌گرایی منفی با این متغیر رابطه منفی دارد.

به منظور بررسی عمیق‌تر رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی تحلیل رگرسیون انجام شد. یافته‌ها نشان داد که از میان ابعاد کمال‌گرایی تردید نسبت به اعمال به صورت منفی قابلیت پیش‌بینی همه ابعاد خودکارآمدی تحصیلی را داشت. افراد کمال‌گرا زمانی به رضایت خاطر می‌رسند که عملکرد آنها استانداردهای بالای آنها را رعایت کرده باشد. اگر این افراد قادر به پاسخگویی به انتظارات خود و دیگران نباشد رضایت خاطر ندارد (Antony et al, 1998). نگرانی درباره اشتباهات، وجود شک و تردید جنبه‌ی منفی کمال‌گرایی را مطرح می‌کند. کمال‌گرایی منفی روی انگیزه فرد اثر می‌گذارد. جنبه منفی کمال‌گرایی در فرد ایجاد ترس و ناامیدی می‌کند و انگیزه‌ی وی کاهش می‌یابد



(Neumeister, 2004). Zimmerman (2000) یکی از عوامل مهم انگیزه تحصیلی را خودکارآمدی می‌داند. زمانی که فردی هدف‌گرا باشد و اهداف واقع‌بینانه تعیین کند و به خود و توانمندی‌های خود باور داشته باشد خودکارآمدی وی در سطح بالایی خواهد بود. بدین معنا که شک و تردید به عنوان بعدی از جنبه منفی کمالگرایی با خودکارآمدی رابطه‌ی منفی دارد. بنابراین با افزایش شک و تردید و ایجاد حس ناامیدی در فرد خودکارآمدی فرد کاهش می‌یابد. لذا می‌توان گفت تردید نسبت به اعمال می‌تواند روی انگیزه، پشتکار و تمایل فرد اثر منفی وارد می‌کند و به طور منفی خودکارآمدی فرد را پیش‌بینی نماید.

در یک جمع بندی نهایی، بر اساس نتایج این پژوهش، اهمیت نقش کمال‌گرایی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی مورد تایید قرار گرفت و همبستگی میان ابعاد کمال‌گرایی با ابعاد خودکارآمدی تحصیلی مشخص شد. این پژوهش می‌تواند در افزودن توجه به نقش کمال‌گرایی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کمک شایانی نماید. در زمینه کاربرد پژوهش در حوزه عملی باید به این مساله توجه گردد که یکی از مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه افراد برجسته و سرآمد آن جامعه است. لذا توجه به جنبه‌های شخصیتی این گروه از افراد باید بیش از پیش مد نظر قرار گرفته شود. با توجه به نتیجه پژوهش حاضر و مرور بر پژوهش‌های پیشین، افراد تیزهوش بیشتر در معرض انواع کمال‌گرایی قرار می‌گیرند. از این رو برگزاری دوره‌های آموزشی و ارائه مداخلات آموزشی به منظور جهت‌گیری و شکل‌گیری صحیح این ویژگی شخصیتی می‌تواند کارساز باشد. برای بررسی دقیق‌تر رابطه ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی تاثیر ابعاد کمال‌گرایی بر خودکارآمدی تحصیلی گروه‌های دیگر با در نظر گرفتن عامل جنسیت و رشته تحصیلی بررسی شود. هم‌چنین نقش سایر ویژگی‌های شخصیتی در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی مورد مطالعه قرار گیرد. پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان تیزهوش تحصیلی بود بنابراین پیشنهاد می‌شود که مقایسه‌ای بین ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش تحصیلی و دانش‌آموزان عادی انجام گیرد.

منابع

سیف، د. و مرزوقی، ر. (۱۳۹۱). تهیه و اعتباریابی مقیاس خودکفایتی در علوم تجربی برای دانش‌آموزان مقطع راهنمایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱، ۱۴۶-۱۲۵.

قهرمانی، م. (۱۳۹۰). تاثیر واسطه‌گری خودکارآمدی ورزشی و اضطراب رقابتی بر کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *مجله رشد*، ۳ (۸)، ۷۹-۴۵.
عدنانی، ف. (۱۳۸۴). اثربخشی آموزش گروهی خودکارآمدی بر میزان خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی هراس اجتماعی دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه اصفهان.

- Adkins, K., & Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64, 529-543.
- Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V., & Swinson, R. P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 1143-1154.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Brandy, M., Chufar, T. F., & Pettijohn, F. (2013). Meeting high standards: The effect of perfectionism on task performance, self-esteem, and self-efficacy in college students. *Psychology and Behavioral Sciences*, 2(3), 117-123.
- Bulina, R. (2014). Relations between adaptive and maladaptive perfectionism, self-efficacy, and subjective well-being. *Psychology Research*, 1, 2142-2159.
- Chan, D. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Chan, D. W. (2009). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31; 9-17.



- Chan, D. W. (2010). Healthy and unhealthy perfectionists among academically gifted Chinese students in Hong Kong: Do different classification schemes make a differences? *Roeper Review*, 32(2); 88-97.
- Cutler, C. G. (2005). Self-efficacy and social adjustment of patients with mood disorder. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11, 283-289.
- Dobson, C. (2012). Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school. *Master Theses*. Northern Michigan University: USA.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school students. *Education and Science*, 36(160); 320-330.
- Eum, K. & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, Perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 24(2); 167-178.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2004). The cognitive and treatment aspects of perfectionism: Introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy*, 22(4); 233-240.
- Flett, G. L., Greene, A. & Hewitt, P. L. (2004). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(1); 39-57.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1363–1381.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Endler, N. S., & Tassone, C. (1995). Perfectionism and components of state and trait anxiety. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 13, 326–350.
- Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.
- Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J., & Gfeller, J. D. (1998). The relationship between perfectionism and self- efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 109-113.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L. & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32; 1046-1061.
- Locicero, K. A. & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3); 182-185.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior and academic achievement: Principles for educators to indicate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- McQuade, C. M. (2009). An investigation of the relationships among performance anxiety, perfectionism, optimism, and self-efficacy in student performers. *Fordham University*, 336-368.
- Miloseva, L. Perfectionism, level of positive and negative affect and test performance following a midterm test in Developmental Psychology. *PEDAGOGIJA*, LXVII; 95-102.
- Moore, M. M. (2006). Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students. *Doctoral Theses*. University of Connecticut.
- Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L. & Hewitt, P. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2); 207-225.
- Muris, p. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4); 259-274.
- Neumeister, K. L. S., Williams, K. K. & Cross, T. L. (2007). Perfectionism in Gifted high-school students: Responses to academic challenge. *Roeper Review*, 29(5); 11.



- Neumeister, K. L. S., Williams, K. K. & Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31; 198-206.
- Pajares, F. (2006). Self- efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urda (Eds). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 339-367.
- Parker, W. D., Portesova, S. & Stumpf, H. (2001). Perfectionism in mathematically gifted and typical Czech students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2); 138-152.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 632-643.
- Sarac, A. G. (2014). Investigating the relationship between the dimensions of perfectionism and self-efficacy in undergraduate students. *US-China Education Review*, 4(7), 443-452.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 11(4); 183-196.
- Shams, F. (2011). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between personality traits and mathematics performance. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1689-1692.
- Siegle, D. & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1); 39-45.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J., Feast, A. R. & Hayward, J. A. (2009). Self-Oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 74; 423-428.
- Stoeber, J., Hutchfield, J., & Wood, K. V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45(4), 323-327.
- Stornelli, D., Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4); 267-283.
- Terry-Short, L., Owens, R., Slade, P., & Dewey, M. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Walsh, J. J. & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in Statistics anxiety: The roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33; 239-251.
- Witcher, L. A., Alexander, E. S., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., & Witcher, A. E. (2007). The relationship between psychology students' levels of perfectionism and achievement in a graduate level research methodology course. *Personality and Individual Differences*, 43, 1396-1405.
- Zarenezhad, M., Reisy, J., Shojaei, M., Sasani, S., & Naeimian monfared, P. (2013). Predicting academic adjustment based on perfectionism and emotional creativity in high school students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3 (6), 393-403.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychology*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.