

# نقش واسطه‌ای اسنادهای علی در رابطه بین کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش

## The mediating role of causal attributions on the relationship between perfectionism and academic well-being among gifted adolescents

Mojtaba Malek Jafarian  
M.A in School Counseling Shahid Beheshti  
University

Omid Shokri, PhD  
Shahid Beheshti University

امید شکری\*  
استادیار گروه روان‌شناسی کاربردی  
دانشگاه شهید بهشتی

مجتبی ملک جعفریان  
کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه  
دانشگاه شهید بهشتی

Masoud Sharifi, PhD  
Shahid Beheshti University

مسعود شریفی  
استادیار گروه روان‌شناسی کاربردی دانشگاه شهید بهشتی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای اسنادهای علی در رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش دختر و پسر انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری شامل ۳۵۲ دانش‌آموز تیزهوش (۲۰۰ دختر و ۱۵۲ پسر) بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به سیاهه شناختارهای کمال‌گرایانه چندبعدی (کوبوری، ۲۰۰۶)، پرسشنامه سبک اسنادی (پیترسون، سیمل، بی‌یر، أبرامسون، متالسکی و سلینگمن، ۱۹۸۲)، سیاهه مشغولیت مدرسه (سالمل-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲) و سیاهه فرسودگی مدرسه (سالمل-آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. به منظور ارزیابی اسنادهای علی در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش پسر و دختر، از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری چندگروهی استفاده شد. نتایج نشان داد که در کل نمونه و در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر، مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی اسنادهای علی در رابطه کمال‌گرایی و بهزیستی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج تخصیص گروهی روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه نشان داد روابط بین کمال‌گرایی، اسنادهای علی و بهزیستی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر، هم‌ارز بودند. در نهایت، نتایج نشان داد که در مدل‌های مفروض چندگانه، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در این مدل‌ها بین ۴۱ و ۳۲ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق متغیرهای مکنون کمال‌گرایی و اسنادهای علی تبیین شد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کمال‌گرایی مثبت و منفی از طریق شکل‌دهی به اسنادگزینی‌های علی مثبت و منفی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر، در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی آنها موثر واقع می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** اسنادهای علی، کمال‌گرایی، بهزیستی تحصیلی، روان‌شناسی تیزهوشی، تفاوت‌های جنسی

### Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of causal attributions on the relationship between perfectionism and academic well-being among male and female gifted adolescents. The research method was descriptive-correlational and the statistical population included 352 gifted students (152 male and 200 female) was selected by a convenience sampling method and responded to the Multidimensional Perfectionism Cognitions Inventory (Kabari, 2006), the Attributional Style Questionnaire (Peterson, Semel, von Beayer, Abramson, Metalsky & Seligman, 1982), the School Engagement Inventory (Salmela-Aro & Upadaya, 2012) and the School Burnout Inventory (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009). Multi-group structural equation modeling was used to assess causal attributions on the relationship between positive and negative perfectionism and academic well-being among male and female gifted student. Results indicated that for total sample and for male and female gifted students, the partially mediated model of positive and negative causal attributions on the relationship between positive and negative perfectionism and academic well-being fitted well with the data. The results of the group specificity of structural relations showed that the relationship between perfectionism, causal attributions and academic well-being were equivalent for both groups. Furthermore, all of the regression weights in the hypothesized model were statistically significant and model' predictors accounted for 41% and 32% of the variance in academic engagement and academic burnout, respectively. According to the findings, the positive and negative perfectionism affect academic well-being of male and female gifted students through affecting on adaptive and nonadaptive causal attributions.

**Keywords:** causal attributions, perfectionism, academic well-being, gifted psychology, sex differences

received: 23 September 2020

accepted: 8 March 2021

دریافت: ۹۹/۰۷/۰۲

پذیرش: ۹۹/۱۲/۱۸

\*Contact information: oshokri@yahoo.com

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

در دهه گذشته موضوع تحول هیجانی افراد تیزهوش<sup>۱</sup> به طور خاص توجه پژوهشگران مختلف را جلب کرده است (پاسبانی، شکری و پورشهریار، ۲۰۱۵؛ رضوی علوی، شکری و پورشهریار، ۲۰۱۷؛ صوفی، شکری، فتح‌آبادی و قنبری، ۲۰۱۸؛ صوفی، شکری، فتح‌آبادی و قنبری، ۲۰۱۹). بر اساس شواهد نظری و تجربی تمایل پژوهشگران به کندوکاو در حیات روان‌شناختی تیزهوشان با تاکید بر برخی ویژگی‌های شخصیتی مانند بیش‌تحریک‌پذیری<sup>۲</sup>، حساسیت مفرط به خود<sup>۳</sup>، حساسیت شدت‌یافته به انتظارات القاشده به وسیله دیگران مهم<sup>۴</sup>، خودتردیدی<sup>۵</sup>، خودانتقادگری<sup>۶</sup>، درون‌گردی<sup>۷</sup> و، به طور خاص و حتی بیش از دیگر قلمروهای مفهومی، کمال‌گرایی<sup>۸</sup> همراه بوده است (استویبر، ۲۰۱۸؛ استویبر و هاتام، ۲۰۱۳؛ سیلورمن، ۲۰۰۷؛ گیوز، پیری، کام، گاوریت و راموس، ۲۰۱۸؛ ماتا، گریتی و لانگ، ۲۰۱۹). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در قلمرو مطالعاتی تیزهوشی، کمال‌گرایی خصیصه غالب و شاخص افراد تیزهوش معرفی شده و این موضوع نشان می‌دهد که این کیفیت هیجانی/اجتماعی در جامعه تیزهوشان شایع‌تر است (چان، ۲۰۱۰). البته گروه دیگری از پژوهشگران، با تردید در این مفروضه، تاکید کرده‌اند که شواهدی مکفی در مورد شیوع بیشتر این خصیصه در گروه تیزهوشان وجود ندارد و نمی‌توان خصیصه کمال‌گرایی را منحصراً به عنوان ویژگی تیزهوشی برای شناسایی تیزهوشان استفاده کرد (منداگلو، ۲۰۰۷). سیلورمن (۲۰۰۷) هم یادآوری می‌کند که کمال‌گرایی بیشترین کثر فهمی را در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی سبب شده به منفی‌ترین طریق و به عنوان عامل صرفاً بازدارنده خودشکوفایی<sup>۹</sup> و تحول‌یافتگی<sup>۱۰</sup> افراد تیزهوش مورد توجه قرار گرفته است. در سال‌های گذشته مرور ویژگی‌های

کارکردی خصیصه کمال‌گرایی در یادگیرندگان تیزهوش، با هدف مشخص ساختن توان تبیینی آن در قلمروهای مطالعاتی مختلف مورد توجه پژوهشگران بوده است (زیناسنی، موگایس، نلسون، ماتر و میزکوسکی، ۲۰۱۶؛ شیم، رابنستین و دراپیو، ۲۰۱۶؛ ویرتوین، برگولد، پریکل و استینمایر، ۲۰۱۹).

طبق دیدگاه توماس (۲۰۱۸)، چان (۲۰۱۰)، ریچاردسون، ریس و دیوینی (۲۰۱۴)، سیلورمن (۲۰۰۷)، وانگ، فو و ریس (۲۰۱۲)، وانگ، یوئن و اسلانی (۲۰۰۹) و هیارد و داویس (۲۰۱۱) کمال‌گرایی با تاکید بر افکار و رفتارهای مربوط به استانداردها و انتظارات بسیار بالا برای عملکرد فردی به عنوان ویژگی هیجانی متعارف تیزهوشی ارزیابی می‌شود. وضع تحقق هدف‌های سطح بالا و همچنین، خودمطالبه‌گری<sup>۱۱</sup>، به صورت مثبت یا منفی بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد (کاشانکی، بشارت و رجبان‌تابش، ۲۰۱۸؛ منوچهری، بهروز، شهنی‌بیلاق و مکتبی، ۲۰۱۹) و تمایز بین کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی گریزناپذیر می‌شود (سیانگ و چانگ، ۲۰۲۱). کمال‌گرایی گرایش فرد به انجام کامل کارهاست و در دانش‌آموزان تیزهوش ویژگی رایج تلقی می‌شود (نیومیستر، ۲۰۰۷؛ هیربرت، ۲۰۱۰). بر اساس پیشینه موجود کمال‌گرایی برای یادگیرندگان تیزهوش هم می‌تواند کیفیت روانی مثبت باشد و هم خصیصه روان‌شناختی آسیب‌زننده (هیربرت، ۲۰۱۰).

پژوهشگران، در مورد طبقه‌بندی ناظر بر تمیز کمال‌گرایی سالم از کمال‌گرایی ناسالم یا عصبی توافق کامل دارند. طبق دیدگاه سیلورمن (۱۹۹۹) کمال‌گرایی مثبت ویژگی مثبت، تسهیل‌گر پیشرفت، حرمت خود و تحرک برای ممتاز بودن است و در مقابل کمال‌گرایی ناسالم پیشرفت و مفهوم خود را در دانش‌آموزان تضعیف می‌کند و اهمال‌کاری، اضطراب، تنیدگی و رفتارهای

1 - gifted

2 - overexcitability

3 - hypersensitivity toward yourself

4 - hypersensitivity toward induced expectations by significant others

5 - self-doubt

6 - self-critical

7 - introversion

8 - perfectionism

9 - self-actualization

10 - development

11 - self-demanding

اجتنابی را در یادگیرندگان موجب می‌شود. در حالی که کمال‌گرایان سالم از مواجهه با تکالیف چالش‌انگیز و جست‌جوگر ممتاز بودن لذت می‌برند، کمال‌گرایان ناسالم، به دلیل وضع انتظارات غیرواقع‌نگر و همچنین غیرمکفی دانستن عملکرد خویشتن برای محقق کردن هدف‌های افراطی خودگزینش شده، هیچ‌گاه نمی‌توانند احساسات مثبت مشابه با کمال‌گرایان سالم داشته باشند (کلاسان و باتیلیر، ۲۰۱۷؛ استوبر، اسمیت، سافلفسکی و شیر، ۲۰۲۰؛ استوبر، لالوا و لاملی، ۲۰۲۰؛ تادیک، آکا و آربوی، ۲۰۱۷؛ کارنس، فارلیس، گاردینر و مارشال، ۲۰۰۸؛ هیربرت، ۲۰۱۰؛ لوین و میلیاوسکایا، ۲۰۱۸).

پژوهشگران تأکید می‌کنند دستیابی به هدف‌های فردی و استانداردهای بالای عملکرد برای غالب تیزهوشان همواره گزینشی خوشایند بوده است (استالبرگ، تامینن، پالکا و نیمیویرتا، ۲۰۱۹). در غالب موارد، پژوهشگران کمال‌گرایی را به تیزهوشی مربوط دانسته‌اند (آشوبوی و ریس، ۲۰۰۲؛ آپتزیگر و بایر، ۲۰۱۳؛ اسپیرس نیومیستر، ۲۰۰۷؛ اسپیرس نیومیستر و فینچ، ۲۰۰۶؛ مالفیلد، پارکر پیترس، ۲۰۱۵) و در مطالعات زیادی تأکید شده که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با یادگیرندگان غیرتیزهوش، سطوح بالاتری از کمال‌گرایی سالم/سازش‌یافته<sup>۱</sup> را نشان می‌دهند (وندیور و واریل، ۲۰۰۲). به طور کلی، نتایج مطالعات متمرکز بر خصیصه کمال‌گرایی در جامعه تیزهوشان نشان می‌دهد که تیپ‌شناسی مبتنی بر سه گروه کمال‌گرایان سالم، کمال‌گرایان ناسالم و غیرکمال‌گرایان، از نظر تجربی با حمایت همراه شد (چان، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹، ۲۰۱۲؛ مافیلد و پارکر و پیترس، ۲۰۱۵). در سال‌های اخیر، اسپیرس نیومیستر (۲۰۱۶) در قلمرو مطالعاتی تیزهوشی، با تأکید بر تمیز دو تیپ‌شناسی تلاش‌های مثبت و نگرانی‌های ارزیابانه، بر ضرورت معنایابی برای سازه بسیط کمال‌گرایی اصرار ورزید. کمال‌گرایی مبتنی بر نگرانی‌های ارزیابانه و کمال‌گرایی مبتنی بر تلاش‌های مثبت، ضمن نمایش وضعیت‌های انگیزشی

متفاوت، پیامدهایی مثبت و منفی را نیز باعث می‌شود. اگر تلاش فرد برای کامل بودن بر فاصله‌گیری از انگیزاننده‌هایی مانند ترس از شکست یا تداوم احساس خودارزشمندی مبتنی باشد، به احتمال زیاد رفتار پیشرفت بر اجتناب از تکالیف چالش‌انگیز مبتنی خواهد بود. این بُعد سازش‌نیافته<sup>۲</sup> کمال‌گرایی، که اساساً از طریق نگرانی‌های ارزیابانه منفی فرد تعریف می‌شود، با پسایندهایی مانند افسردگی (براون و بک، ۲۰۰۲)، اضطراب (کاوامورا، هانت، فراست و دیبارتولو، ۲۰۰۱) و مقابله اجتنابی (دیکسون، لاپسلی و هانچان، ۲۰۰۴؛ موفیلد، پارکر پیترس و چاکرابورتیگوش، ۲۰۱۶) رابطه نشان می‌دهد. در مقابل، اگر تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه فردی ریشه در امید برای موفقیت و تأمین نیازهای درونی تسلط‌محوری و رشد فردی داشته باشد، رفتارها با پیامدهای مثبتی مانند وظیفه‌شناسی، رضامندی از زندگی، پیشرفت و مقابله فعالانه رابطه نشان خواهد داد (کارنیلام و اینلی، ۲۰۰۵؛ استوبر و آتو، ۲۰۰۶؛ استوبر و رامبو، ۲۰۰۷؛ گیونالی، اسپیرانزا، لویس، فارنرت و بالیتی، ۲۰۱۵؛ چان، ۲۰۰۷). از طرف دیگر، اگر کمال‌گرایی سازش‌یافته بالا با سطوح بالایی از کمال‌گرایی سازش‌نیافته همراه شود، افراد بیشتر در معرض تبعات کمال‌گرایی منفی مانند احساس ایمنی کمتر، خودپنداشت ضعیف‌تر و مقابله بدکارکرد قرار خواهند گرفت (دیکسون و دیگران، ۲۰۰۴). بنابراین ممکن است فرد علاوه بر استانداردهای سالم ممتاز بودن<sup>۳</sup> به طور واضح تمایلات خودانتقادگرانه<sup>۴</sup> منفی نیز نشان دهد (استوبر، مادیگان و گانیدیس، ۲۰۲۰؛ کاستیجان، گیلار، مینانو و گنزالز، ۲۰۱۶؛ گیوگنارد، جککویت و لبارت، ۲۰۱۲؛ لی و آندرمین، ۲۰۲۰؛ لی، جونس و دای، ۲۰۱۷؛ مافیلد و دیگران، ۲۰۱۶).

نتایج پژوهش میر، وگل و پریکل (۲۰۱۴)، کارکر (۲۰۱۴)، پیری، راموس، میلچیر و فورهام (۲۰۱۶)، لی، لان و جو (۲۰۱۵)، رالولف، فلت و هویت (۲۰۰۷) و مافیلد و دیگران (۲۰۱۶) نشان داد که در بین نوجوانان تیزهوش

بعد نگرانی‌های ارزیابانه به عنوان بُعد سازش‌نیافته کمال‌گرایی با جهت‌گیری‌های مبتنی بر اجتناب از مطالبه‌گری‌های تحصیلی و وجه تلاش‌های مثبت با رویارویی سازنده با تجارب تنیدگی‌زای تحصیلی رابطه نشان می‌دهد. در بین تیزهوشان اجتناب‌کننده از چالش‌ها، انتخاب رفتارهایی مانند تخصیص ندادن ساعاتی به پژوهش به دلیل ترس از گرفتن نمره «ب» و پرهیز از رویارویی با شکست به طور مشخص باعث می‌شود افراد با از دست دادن فرصت‌های پژوهش، دریافت بازخوردهای ارزیابانه و همچنین مواجهه با چالش‌ها، همه مؤلفه‌های مورد نیاز برای تحقق پیشرفت را از دست بدهند و این فرصت‌های از دست‌رفته ممکن است پیشرفت نکردن معنا شود و از این طریق گسست بین ظرفیت‌های بالقوه و عملکرد نوجوانان تیزهوش را بیشتر کند. نتایج پژوهش شیه (۲۰۱۱) نیز نشان داد که در بین دانش‌آموزان تیزهوش پایه هشتم تایوانی، کمال‌گرایی سازش‌نیافته به طور مثبت با باورهای افزایشی، هیجانات مثبت و خودنظم‌بخشی رفتاری و درمقابل کمال‌گرایی سازش‌نیافته به طور مثبتی با باورهای ایستایی، هیجانات منفی، خودناتوان‌سازی و خودارزشمندی مشروط رابطه دارد. چان (۲۰۱۲) نیز نشان داد در بین دانش‌آموزان تیزهوش چینی پایه‌های پنجم تا دوازدهم، دانش‌آموزان گروه کمال‌گرایان سالم در مقایسه با گروه کمال‌گرایان ناسالم، در شادکامی و رضامندی از زندگی نمرات بالاتر و کمال‌گرایان سالم در مقایسه با کمال‌گرایان ناسالم در آمیبه ذهنی رشدمحور و در مقابل، کمال‌گرایان ناسالم در مقایسه با کمال‌گرایان سالم در آمیبه ذهنی تثبیت‌شده نمرات بالاتری داشتند پژوهش چان (۲۰۱۲)، با هدف مقایسه رضامندی از زندگی، شادکامی و آمیبه‌های ذهنی رشدی و تثبیت‌شده در دانش‌آموزان تیزهوش چینی، نشان داد که کمال‌گرایان سالم در مقایسه با غیرکمال‌گرایان و کمال‌گرایان ناسالم، شادکامی و رضامندی بیشتری از زندگی و کمال‌گرایان ناسالم در مقایسه

با کمال‌گرایان سالم و غیرکمال‌گرایان در آمیبه ذهنی تثبیت‌شده نمره بالاتری دارند. در پژوهش مافیلد و پیترس (۲۰۱۸) مقایسه آمیبه‌های ذهنی، کمال‌گرایی و نگرش به پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش، پیشرفته و عادی نشان داد که بین گروه‌ها از نظر آمیبه ذهنی رشدمحور و تثبیت‌شده درباره هوش تفاوتی دیده نمی‌شود و یادگیرندگان تیزهوش و یادگیرندگان با کنش‌وری تحصیلی بالا (پیشرفته) در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در استانداردهای فردی و مفهوم خود تحصیلی، نمرات بالاتر دارند. در مدل‌های رگرسیون سلسله‌مراتبی، تیزهوشی برای نگرانی در برابر اشتباهات و استانداردهای فردی به عنوان پیش‌بینی معنادار و عضویت در گروه یادگیرندگان تیزهوش و یادگیرندگان با کنش‌وری تحصیلی بالا (پیشرفته)، نیز برای مفهوم خود تحصیلی به عنوان پیش‌بین معنادار نقش آفرینی کردند. علاوه بر این، مدل‌های مختلف نشان می‌دهد که بین آمیبه ذهنی رشدمحور و وجه تلاش‌های مثبت در کمال‌گرایی سازش‌نیافته و نگرش‌های پیشرفت‌مدار و همچنین بین آمیبه ذهنی تثبیت‌شده و وجه نگرانی‌های مربوط بر ارزیابی در کمال‌گرایی منفی، رابطه مثبت وجود دارد و دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با گروه‌های دیگر درباره توسعه آمیبه‌های ذهنی تثبیت‌شده آسیب‌پذیری بیشتری نشان نمی‌دهند. اگرچه مرور پژوهش‌های مختلف از توان تبیینی وجوه سازش‌یافته و سازش‌نیافته کمال‌گرایی در پیش‌بینی ابعاد چندگانه زندگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش به طور تجربی حمایت می‌کند، جست‌وجوی سازوکارهای اثر سازه چندوجهی کمال‌گرایی نیز اهمیت ویژه دارد. بر این اساس، پژوهشگران در این پژوهش با اطلاع از فقر اطلاعاتی ناظر بر سازوکارهای اثر کمال‌گرایی مثبت و منفی و با هدف تقویت توان تفسیری دانش تجربی موجود در قلمرو همبسته‌های مفهومی کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش، بر نقش واسطه‌ای اسنادهای

علی تاکید می‌کنند (کامرچرو و فارتوگنا، ۲۰۱۳؛ فلسفین و شکر، ۲۰۱۴). نیومیستر (۲۰۰۴) بررسی رابطه بین کمال‌گرایی خودمحور و کمال‌گرایی اجتماع‌محور با اسنادهای علی در یادگیرندگان تیزهوش نشان داد که کمال‌گرایان اجتماع‌محور اغلب تجارب موفقیت‌آمیز خود را کوچک می‌شمرند، در مواجهه با تجارب شکست از اسنادهای درونی استفاده می‌کنند و پیامدهای این تجارب ناکام‌کننده را به طرز مبالغه‌آمیز به موقعیت‌های دیگر نیز تعمیم می‌دهند. در مقابل، کمال‌گرایان خودمحور پس از کسب تجارب موفقیت‌آمیز احساس غرور و اطمینان می‌کردند و مستعد استفاده از اسنادهای علی درونی بودند. علاوه بر این، کمال‌گرایان خودمحور، ضمن استفاده از اسنادهای علی موقعیتی پس از رویارویی با تجارب شکست، در جست‌وجوی اسنادهای علی، بر ویژگی کنترل‌پذیری در خویشتن نسبت به این علل تأکید دارند. این افراد در مواجهه با تجارب شکست، هیجاناتی مانند خشم و ناکامی گزارش می‌کنند، اما ترکیب ویژگی‌های اسنادهای علی جست‌جو شده آن‌ها همچنان سبب می‌شود که با حفظ انتظار تجارب موفقیت‌آمیز آتی برای خویشتن، برای تحقق بخشیدن به هدف‌های پیشرفت‌مدارانه خود سخت تلاش کنند. در پژوهش هارپر، ادینگتن و سیلیویا (۲۰۲۰) نتایج مربوط به روش‌شناسی نمونه‌برداری تجربه<sup>۱</sup> نشان داد که کمال‌گرایی اجتماع‌محور و کمال‌گرایی فردمحور با سبک‌های اسنادی ویژه<sup>۲</sup> رخداد<sup>۲</sup> رابطه دارد و کمال‌گرایی فردمحور پراکنش مشترک بین اسنادهای علی منفی و احساس ناراحتی را در بطن تعاملات اجتماعی تعدیل می‌کند و کمال‌گرایی اجتماع‌محور با نسبت تعاملات اجتماعی منفی رابطه مثبت دارد.

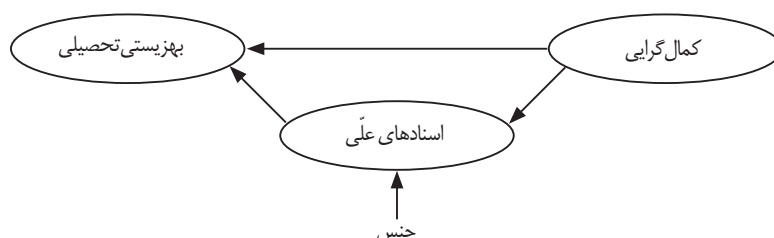
علاوه بر این، مرور شواهد تجربی مربوط به همبسته‌های مفهومی کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تیزهوش به طور واضح فقر اطلاعاتی در مورد توان

تفسیری تفاوت‌های جنسی را در این حوزه نشان می‌دهد (گراس، رین و جامیسون، ۲۰۰۷)، بنابراین اطلاع از ویژگی‌های کارکردی همبسته‌های مفهومی کمال‌گرایی در تیزهوشان دختر و پسر در پژوهش‌های روان‌شناسی کمال‌گرایی مرتبط با دانش‌آموزان تیزهوش اهمیت بسیار دارد. پژوهش پرونی، جکسون، رایت، کاسیازاک و پرونی (۲۰۰۷) نشان داد که در زنان و مردان تیزهوش کمال‌گرایی وابسته به نقش با پیشرفت در نقش‌های چندگانه شامل تحصیلی، زناشویی و اجتماعی رابطه دارد. اسنادهای موفقیت زنان و مردان تیزهوش در همه نقش‌های چندگانه شامل حرفه‌ای، تحصیلی، زناشویی و اجتماعی مشابه است. در پژوهش‌های متعدد بر مشابهت ویژگی‌های کارکردی ابعاد مختلف کمال‌گرایی در بین افراد مختلف اعم از تیزهوش و غیرتیزهوش تاکید شده، اما نتایج پژوهش اسپانگلر و برنس (۱۹۹۹) نشان داد تمایلات کمال‌گرایانه در دو جنس برای نقش‌های مختلف متفاوت است. سیگلی و شالتر (۲۰۰۰) نشان دادند که زنان درباره نظم و مردان درباره انتظارات والدینی سطوح متمایزی از تمایلات کمال‌گرایانه را نشان می‌دهند. بارکی (۱۹۹۹) هم دریافت که زنان در مقایسه با مردان، در محیط‌های کاری سطوح بالاتری از کمال‌گرایی و سطوح پایین‌تری از رضامندی زندگی را گزارش کرده‌اند. پژوهش بیر (۱۹۹۹) هم نشان داد که، در موقعیت‌های تحصیلی، مردان بیشتر از اسناد علی توانایی و زنان بیشتر از عنصر اسنادی تلاش استفاده کرده‌اند.

به طور کلی، با وجود تعدد منابع اطلاعاتی درباره نقش پیش‌بینی‌کننده کمال‌گرایی مثبت و منفی در قلمروهای مفهومی چندگانه زندگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کمبود اطلاعات در مورد سازوکارهای زیربنایی توضیح‌دهنده پیوند علی کمال‌گرایی و شاخص‌های بهزیستی و

ضرورت تحلیل نقش واسطه‌ای اسنادهای علی تیزهوشان و درعین حال نبود اطلاعات کافی درمورد نقش تعدیل‌کننده جنس در پیش‌بینی همبسته‌های چندگانه کمال‌گرایی در تیزهوشان،

ضرورت آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری را در مدل مفروض واسطه‌مندی اسنادهای علی در رابطه کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی را نشان می‌داد (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفروض پژوهش

## روش

در این پژوهش توصیفی، که از نوع پژوهش‌های همبستگی است، از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری یا مدل‌یابی علی استفاده شد. جامعه آماری دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر دامغان در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند و نمونه آماری، شامل ۳۵۲ دانش‌آموز (۲۰۰ دختر و ۱۵۲ پسر)، با استفاده از روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شد. کلاین (۲۰۰۵) تأکید می‌کند در استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، حجم نمونه بر اساس تعداد پارامترهای برآورده‌شده مدل مشخص می‌شود. طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵)، حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در مدل مفروض این پژوهش، طبق دیدگاه کلاین (۲۰۰۵)، ۳۵ پارامتر اندازه‌گیری می‌شود. بنابراین، برای دستیابی به نتایج قابل قبول نمونه‌ای برابر با ۳۵۲ شرکت‌کننده انتخاب و از قاعده ۱۰ به ۱ استفاده شد و پژوهشگران، با پیش‌بینی ریزش تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مرحله غربالگری داده‌ها، به تعداد برآورده‌شده بر اساس منطق پیشنهادی کلاین

۲ مشارکت‌کننده افزودند. البته، در مرحله غربالگری داده‌ها، هیچ‌یک از مشارکت‌کنندگان از تحلیل حذف نشدند.

## سیاهه شناخت‌های کمال‌گرایی

چندبُعدی<sup>۱</sup> (کابوری، ۲۰۰۶). سیاهه شناخت‌های کمال‌گرایی چندبُعدی ۱۵ ماده‌ای با هدف سنجش فراوانی شناخت‌های مربوط به کمال‌گرایی گرایش<sup>۲</sup> همراه با سه بُعد استانداردهای فردی<sup>۳</sup>، پیگیری کمال<sup>۴</sup> و نگرانی مفرط درباره اشتباهات<sup>۵</sup> توسعه یافت. در این سیاهه، شرکت‌کنندگان به هر ماده روی طیف ۴ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) پاسخ می‌دهند. پژوهش‌های ژاپنی (کوبوری، ۲۰۰۶؛ کوبوری و تاننو، ۲۰۰۵، ۲۰۰۴) و انگلیسی (کوبوری، ۲۰۰۶) از روایی عاملی، همگرا و واگرایی مقیاس شناخت‌های کمال‌گرایی چندبُعدی را به طور تجربی تأیید کرده‌اند. در پژوهش معتمدیگانه و شکری (۲۰۱۳) نتایج تحلیل تأییدی نشان داد که مدل سه‌بُعدی سیاهه شناخت‌های کمال‌گرایی چندبُعدی مدل اندازه‌گیری قابل قبولی است. در این پژوهش ضرایب همسانی درونی ابعاد استانداردهای فردی، بیش‌نگرانی درباره اشتباهات و پیگیری کمال به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۱ و ۰/۸۰ به دست آمد.

1 - Multidimensional Perfectionism Cognitions Inventory (MPCI)

2 - approach perfectionism

3 - personal standards

4 - pursuit of perfection

5 - concern over mistakes

## پرسش‌نامه سبک اسنادی<sup>۱</sup> (پیترسون و

دیگران، ۱۹۸۲). هدف از این پرسش‌نامه سنجش الگوهای اسنادی افراد است. نمرات سبک تبیینی افراد بر اساس حوادث خوب و حوادث ناگوار در سه بعد علی درونی در مقابل بیرونی<sup>۲</sup>، پایدار در مقابل ناپایدار<sup>۳</sup> و عام در مقابل خاص<sup>۴</sup> به دست می‌آید. در این پرسشنامه ۱۲ موقعیت فرضی، که نیمی موقعیت خوب (مثبت)، و نیمی موقعیت بد (منفی) بیان شده است. نیمی از موقعیت‌ها مربوط به روابط میان فردی و نیمی دیگر مربوط به موقعیت‌های پیشرفت است. از مشارکت‌کننده خواسته می‌شود تصور کند در هر موقعیت قرار گرفته و سپس به چهار پرسش درمورد آن پاسخ دهد. اولین پرسش در مورد عمده‌ترین علت واقعه است و از آن در نمره‌گذاری پرسش‌نامه استفاده نمی‌شود. ترتیب توالی سه ماده بعد برای همه موقعیت‌ها یکسان است و ابعاد اسنادهای علی را می‌سنجد. پرسش دوم در مورد بُعد درونی بودن یا بیرونی بودن الگوی اسنادی، پرسش سوم بعد پایداری در برابر ناپایداری الگوی اسنادی و پرسش چهارم در مورد بُعد فراگیر یا اختصاصی الگوی اسنادی را می‌سنجد. در این پرسش‌نامه هر یک از ماده‌ها روی طیف هفت‌درجه‌ای از «۱» تا «۷» پاسخ داده می‌شود و هر پاسخ نمره‌ای با دامنه ۱ تا ۷ دارد. برای هر کدام از وقایع مثبت، نمره ۱ پایین‌ترین یا بدترین و نمره ۷ بالاترین یا بهترین نمره و برای موقعیت‌های منفی نمره ۱ بهترین و نمره ۷ بدترین نمره است. برای همه وقایع مثبت بالاترین نمره ممکن ۲۱ و پایین‌ترین نمره ممکن ۳ است. در این پرسش‌نامه نمره وقایع مثبت و منفی به طور مجزا محاسبه می‌شود. در پژوهش شکری، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۲۰۱۵) نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار عاملی پرسشنامه سبک

اسنادی برای موقعیت‌های مثبت و منفی شامل سه بُعد درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/ویژه است. در این پژوهش هم ضرایب همسانی درونی برای وجه مثبت مقیاس‌های درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/خاص به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ و برای وجه منفی مقیاس‌های درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/خاص به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۶۹ و ۰/۶۷ به دست آمد.

## سیاهه مشغولیت مدرسه<sup>۵</sup> (سالمالا- آرو و

آپادایا، ۲۰۱۲). سیاهه مشغولیت تحصیلی را سالمالا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت (اسچافیلی، ماتینز، مارکویس - پینتو، سالانوا و باکر، ۲۰۰۲) کامل کردند. سیاهه ۹ ماده‌ای تکالیف درسی سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفستگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی طیف هفت‌درجه‌ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش سالمالا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد به تکالیف درسی و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در پژوهش عبدالله‌پور و شکری (۲۰۱۶) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد سیاهه مشغولیت تحصیلی از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد به تکالیف و شیفستگی نسبت به تکالیف تشکیل شده است. شاخص‌های برآزش تحلیل تأییدی وجود این عوامل سه‌گانه را در نمونه دانشجویان ایرانی تأیید کرد. در این پژوهش مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی، تعهد و دلبستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۵، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمده است.

## سیاهه فرسودگی مدرسه<sup>۶</sup> (سالمالا- آرو،

کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی

1 - Attributional Style Questionnaire (ASQ)

2 - internal versus external

3 - stable versus unstable

4 - general versus specific

5 - School Engagement Inventory (SEI)

6 - School Burnout Inventory (SBI)

تحصیلی را سالملا- آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس ۱۵ نشانه فرسودگی برگن برای زندگی حرفه‌ای<sup>۱</sup> (سالملا- آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴؛ ناتانن، آرو، ماتیزن و سالملا- آرو، ۲۰۰۳) تدوین کردند. ۱۵ نشانه فرسودگی برگن (BBI-15) شامل ۱۵ ماده است که سه بُعد خستگی کاری<sup>۲</sup>، بدگمانی به کار<sup>۳</sup> و احساس بی‌کفایتی<sup>۴</sup> در کار را می‌سنجد. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه و احساس بی‌کفایتی در مدرسه/دانشگاه را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به همه ماده‌ها روی طیف شش‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. در پژوهش عبدالله‌پور، درتاج و

احدی (۲۰۱۵) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد در نمونه دانشجویان ایرانی سیاهه فرسودگی از سه عامل احساس خستگی، بدگمانی و احساس بی‌کفایتی فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برآزش تحلیل تأییدی وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. در این پژوهش مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی برای عوامل احساس خستگی، بدگمانی و احساس بی‌کفایتی فردی و نمره کلی فرسودگی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به دست آمد.

### یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در تیزهوشان دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	M	SD	M	SD
		دختر		پسر	
کمال‌گرایی	کمال‌گرایی سازش‌یافته: استانداردهای فردی	۱۵/۷۸	۲/۷۷	۱۱/۴۲	۲/۴۵
	کمال‌گرایی سازش‌نیافته: بیش‌نگرانی درباره اشتباهات	۱۰/۱۲	۲/۲۱	۱۰/۱۲	۲/۲۱
	کمال‌گرایی سازش‌نیافته: پیگیری کمال	۲۷/۰۶	۶/۶۸	۲۷/۰۶	۶/۶۸
اسنادهای علی	اسناد درونی/بیرونی مثبت	۲۷/۸۹	۶/۲۴	۲۷/۳۹	۶/۴۴
	اسناد پایدار/ناپایدار مثبت	۲۶/۲۷	۶/۳۵	۲۶/۲۷	۶/۳۵
	اسناد فراگیر/خاص مثبت	۲۷/۹۲	۶/۶۶	۲۷/۹۲	۶/۶۶
	اسناد درونی/بیرونی منفی	۵/۸۶	۱/۹۰	۵/۸۶	۱/۹۰
مشغولیت تحصیلی	تهد	۴/۵۴	۲/۰۶	۴/۵۴	۲/۰۶
	دلبستگی	۵/۰۲	۲/۲۱	۵/۰۲	۲/۲۱
	انرژی	۴/۵۱	۲/۳۳	۴/۵۱	۲/۳۳
	احساس خستگی در مدرسه	۶/۲۶	۲/۵۱	۶/۲۶	۲/۵۱
فرسودگی تحصیلی	احساس بی‌کفایتی در مدرسه	۶/۳۸	۲/۴۹	۶/۳۸	۲/۴۹
	احساس بدگمانی در مدرسه	۶/۴۹	۲/۲۱	۶/۴۹	۲/۲۱

معنادار و در هر دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش رابطه بین کمال‌گرایی سازش‌نیافته با اسنادهای منفی، مثبت معنادار و با اسنادهای مثبت، منفی معنادار است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در هر دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش رابطه بین کمال‌گرایی سازش‌یافته با اسنادهای مثبت، مثبت معنادار و با اسنادهای منفی، منفی

1 - Bergen Burnout Indicator 15 (BBI-15) for working life  
2 - exhaustion at work

3 - cynicism toward the meaning of work  
4 - sense of inadequacy at work



گروه	درونی/ایبرونی مثبت	پایدار/ناپایدار مثبت	فراگیر/خاص مثبت	درونی/ایبرونی منفی	پایدار/ناپایدار منفی	فراگیر/خاص منفی
استانداردهای فردی	۰/۱۶*	۰/۲۳**	۰/۱۹**	-۰/۲۳**	-۰/۲۰**	-۰/۲۴**
بیش‌نگرانی درباره‌ی اشتباهات پسر	-۰/۱۷*	-۰/۲۲**	-۰/۲۰**	۰/۲۲**	۰/۲۱**	۰/۱۵*
پیگیری کمال	-۰/۱۹**	-۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۲۴*	۰/۲۵**	۰/۲۰**
استانداردهای فردی	۰/۱۹**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	-۰/۲۶**	-۰/۲۵**	-۰/۲۶**
بیش‌نگرانی درباره‌ی اشتباهات دختر	-۰/۱۶*	-۰/۲۰**	-۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۱۸*
پیگیری کمال	-۰/۲۱**	-۰/۲۵**	۰/۲۷**	۰/۲۱*	۰/۲۸**	۰/۲۶**

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$ 

با فرسودگی تحصیلی منفی و معنادار و رابطه‌ی بین کمال‌گرایی سازش‌نیافته با فرسودگی تحصیلی مثبت معنادار و با مشغولیت تحصیلی منفی معنادار است.

نتایج جدول ۳ نیز نشان می‌دهد در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر رابطه‌ی بین کمال‌گرایی سازش‌یافته با مشغولیت تحصیلی مثبت و معنادار و

جدول ۳

همبستگی ابعاد کمال‌گرایی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر

گروه	تعهد	دلبستگی	انرژی	احساس خستگی	احساس بی‌کفایتی	احساس بدگمانی
استانداردهای فردی	۰/۲۱**	۰/۱۷*	۰/۱۷*	-۰/۱۵*	-۰/۱۸*	-۰/۲۰**
بیش‌نگرانی درباره‌ی اشتباهات پسر	-۰/۱۸*	-۰/۲۰**	-۰/۲۲**	۰/۱۶*	۰/۲۳**	۰/۲۰**
پیگیری کمال	-۰/۱۶*	-۰/۲۰**	-۰/۱۹*	۰/۱۸*	۰/۲۲**	۰/۲۴**
استانداردهای فردی	۰/۲۴**	۰/۲۲**	-۰/۲۲**	-۰/۳۰**	-۰/۲۹**	-۰/۲۲**
بیش‌نگرانی درباره‌ی اشتباهات دختر	-۰/۱۸*	-۰/۱۸*	-۰/۱۹*	۰/۲۴**	۰/۲۸**	-۰/۲۶**
پیگیری کمال	-۰/۲۲**	-۰/۲۱**	-۰/۲۵**	۰/۲۶**	۰/۳۱**	-۰/۲۳**

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$ 

جدول ۴

همبستگی اسنادهای علی‌مثبت و منفی با فرسودگی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی

گروه	تعهد	دلبستگی	انرژی	احساس خستگی	احساس بی‌کفایتی	احساس بدگمانی
اسناد درونی/ایبرونی مثبت	۰/۲۸**	۰/۳۵**	۰/۳۰**	-۰/۲۳*	-۰/۲۴**	-۰/۲۲*
اسناد پایدار/ناپایدار مثبت	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۰/۲۴**	-۰/۲۶*	-۰/۲۴**	-۰/۱۹*
اسناد فراگیر/خاص مثبت	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۱۹*	-۰/۳۱**	-۰/۲۹**	-۰/۳۱**
اسناد درونی/ایبرونی منفی پسر	-۰/۲۱**	-۰/۱۵*	-۰/۲۷**	۰/۲۶**	۰/۲۲**	۰/۲۲**
اسناد پایدار/ناپایدار منفی	-۰/۱۶*	-۰/۲۱**	-۰/۲۱**	۰/۱۵*	۰/۲۴**	۰/۱۶*
اسناد فراگیر/خاص منفی	-۰/۱۵*	-۰/۲۲**	-۰/۲۶**	۰/۱۷*	۰/۲۰**	۰/۲۰**
اسناد درونی/ایبرونی مثبت	۰/۲۵**	۰/۳۳**	۰/۳۱**	-۰/۲۰**	-۰/۲۴**	-۰/۲۱**
اسناد پایدار/ناپایدار مثبت	۰/۲۹**	۰/۴۹**	۰/۳۸**	-۰/۱۷*	-۰/۲۲**	-۰/۲۵**
اسناد فراگیر/خاص مثبت دختر	-۰/۴۵**	-۰/۳۵**	-۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۳۹**	۰/۳۳**
اسناد درونی/ایبرونی منفی	-۰/۱۷*	-۰/۲۳**	-۰/۲۶**	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۲۴**
اسناد پایدار/ناپایدار منفی	-۰/۳۰**	-۰/۴۲**	-۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۳۸**	۰/۳۲**
اسناد فراگیر/خاص منفی	-۰/۲۷**	-۰/۲۴**	-۰/۲۶**	۰/۳۸**	۰/۴۳**	۰/۴۳**

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$

جدول ۴ نتایج همبستگی بین ابعاد اسنادهای مثبت و منفی را با فرسودگی و مشغولیت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر نشان می‌دهد. در این پژوهش پیش از تحلیل داده‌ها، به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی، بهنجاری چندمتغیری به کمک ضریب مردیا<sup>۱</sup> و مقادیر پرت از طریق روش فاصله‌ی ماهالانوبیس<sup>۲</sup> آزمون و تأیید شد. علاوه بر این در این پژوهش نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده‌شده در جدول‌های ۲ و ۴، نشان می‌دهد مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. در این پژوهش هم به منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش بیشینه و برای برآورد مدل از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۳</sup> استفاده شد.

در بخش اول مدل مفروض روابط ساختاری بین کمال‌گرایی و بهزیستی تحصیلی با واسطه‌مندی هیجانات پیشرفت در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون شد و نتایج مربوط به شاخص‌های برآزش مدل مفروض در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۴</sup>، شاخص برازندگی<sup>۵</sup>، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته<sup>۶</sup> و ریشه دوم واریانس خطای تقریب<sup>۷</sup> به ترتیب ۲۸۷/۵۶، ۳/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۷، ۰/۸۸ و ۰/۰۹ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیکران (۲۰۱۳) ارزش عددی بالاتر از ۳ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۸ (RMSEA) و کمتر از ۰/۹۰ برای CFI، GFI، AGFI ضرورت اصلاح

مدل مفروض را، با هدف افزایش برازندگی آن با داده‌های جمع‌آوری‌شده، تأیید کرد.

آزمون برازندگی مدل با داده‌ها با انتخاب گام اصلاح مدل نشان داد که در متغیر کمال‌گرایی سازش‌نیافته از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «بیش‌نگرانی درباره اشتباهات و پیگیری کمال»، در متغیر نهفته کمال‌گرایی سازش‌یافته از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «بسته اول و بسته دوم»، در متغیر نهفته اسناهای علی مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «درونی/بیرونی مثبت و پایدار/ناپایدار مثبت»، «پایدار/ناپایدار مثبت و فراگیر/خاص مثبت»، در متغیر اسناهای علی منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «درونی/بیرونی منفی و پایدار/ناپایدار منفی»، «پایدار/ناپایدار منفی و فراگیر/خاص منفی» و «درونی/بیرونی منفی و فراگیر/خاص منفی»، در متغیر مشغولیت تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «دلبستگی و تعهد» و «انرژی و دلبستگی» و در نهایت، در متغیر فرسودگی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های «احساس خستگی در مدرسه و احساس بی‌کفایتی در مدرسه» و «احساس خستگی در مدرسه و احساس بدگمانی در مدرسه»، پس از کاهش ۱۱ واحد در درجه آزادی مدل اصلاح‌شده، مقدار ۱۴۲/۶۵ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این مدل کم شد (شکل ۲).

نتایج مربوط به شاخص‌های برآزش نسخه اصلاح‌شده مدل مفروض در کل نمونه دانش‌آموزان دختر و پسر شامل  $\chi^2/df$ ، CFI،

1- mardia's coefficient

2 - Mahalanobis distance

3 - maximum likelihood

4 - Comparative Fit Index(CFI)

5 - Goodness of Fit Index (GFI)

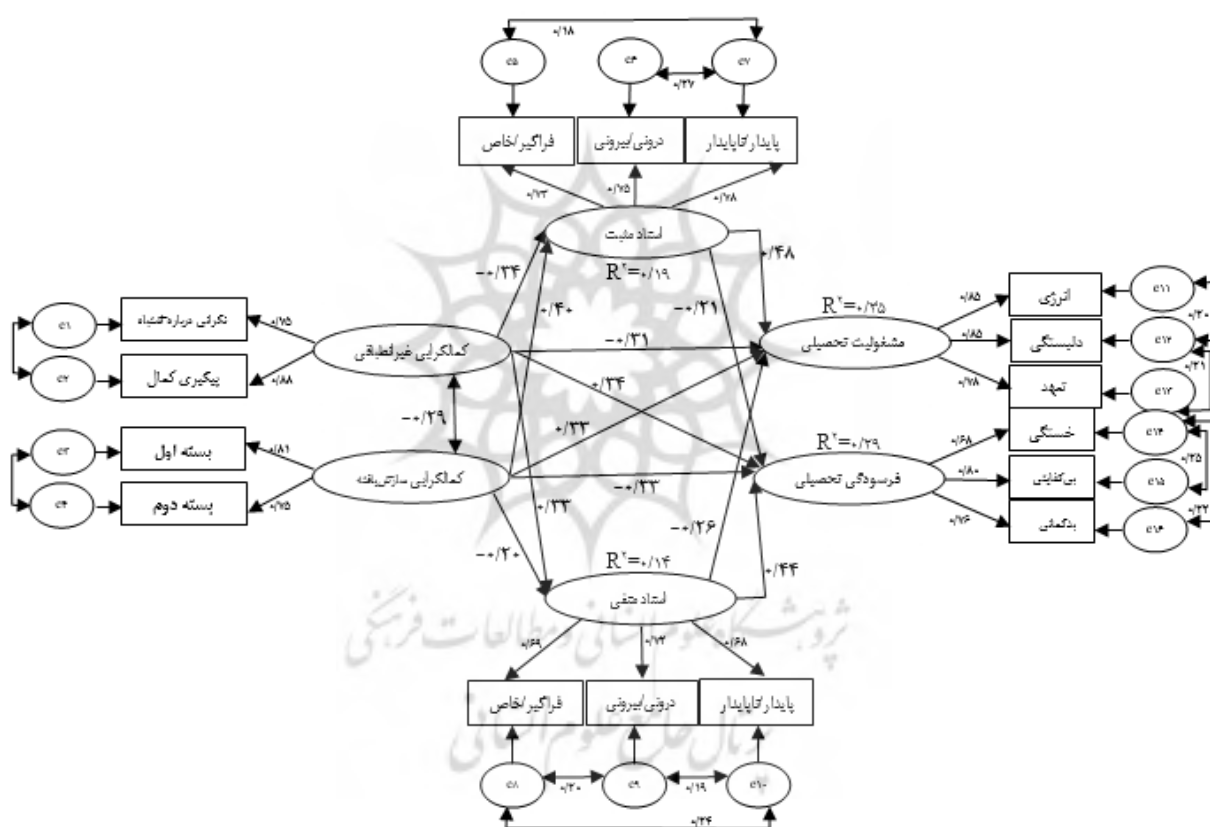
6 - Adjusted Goodness of Fit Index(AGFI)

7 - Root Mean Square Error of Approximation(RMSA)

AGFI، GFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۱ و ۰/۰۵۲ به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶)، واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برآزش در نسخه اصلاح مدل مفروض نشان می‌دهد که در کل نمونه دانش‌آموزان پسر و دختر مدل پیشنهادی با داده‌ها برآزش مطلوبی دارد.

شکل ۳ نشان می‌دهد که در مدل مفروض، ۱۹ درصد از پراکندگی نمرات اسنادهای علی مثبت و ۱۴ درصد از پراکندگی اسنادهای علی منفی از

طریق متغیرهای نهفته کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نیافته تبیین شد. همچنین، در این مدل، ۳۵ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و ۲۹ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق متغیرهای نهفته کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نیافته و اسنادهای علی مثبت و منفی پیش‌بینی شد. در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی در کل گروه نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر همه ضرایب مسیر بین متغیرهای نهفته از لحاظ آماری معنادار بود.



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی نسبی در کل نمونه دانش‌آموزان پس از اصلاح

نکته ۱: در متغیر نهفته کمال‌گرایی سازش‌یافته نشانه بسته اول از تجمیع ماده‌های ۵، ۱۴ و ۱۰ و نشانه دوم از تجمیع ماده‌های ۸، ۳ و ۱۱ به دست آمد. در این مدل، با استفاده از روش بوت‌استرپ اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌نیافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر به ترتیب ۰/۱۶- و ۰/۰۸ و اثر

غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌نیافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی منفی در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر به ترتیب ۰/۱۵ و ۰/۰۹- به دست آمد، که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت به ترتیب ۰/۲۰ و ۰/۰۸- و اثر

غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی منفی در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر به ترتیب ۰/۰۷ و ۰/۰۹- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ).

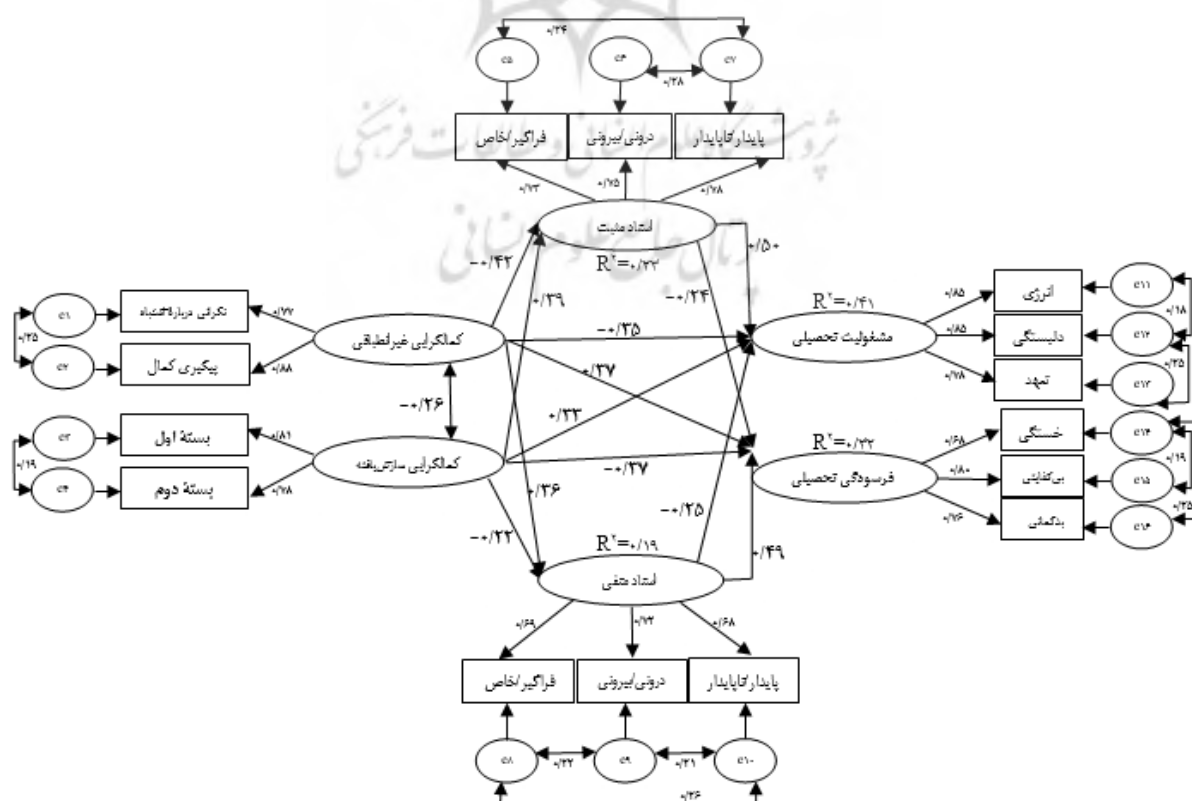
همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت به ترتیب ۰/۲۰ و ۰/۰۸- و اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی منفی در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر به ترتیب ۰/۰۷ و ۰/۰۹- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ).

در این بخش، قبل از تحلیل تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی، برازندگی مدل مفروض با داده‌ها به تفکیک برای دو گروه جنسی آزمون می‌شود، بنابراین مدل مفروض روابط ساختاری بین کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نیافته

و مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با واسطه‌مندی اسنادهای علی مثبت و منفی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر آزمون شد (شکل ۳).

در این بخش نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در کل نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر شامل  $\chi^2/df$ ، GFI، CFI،  $\chi^2$ ، RMSEA و AGFI به ترتیب ۱۲۷/۰۲، ۲/۱۵، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۵۹ به دست آمد. بر اساس دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) مقادیر نیکویی برازش در نسخه اصلاح مدل مفروض نشان می‌دهد که در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوب دارد.

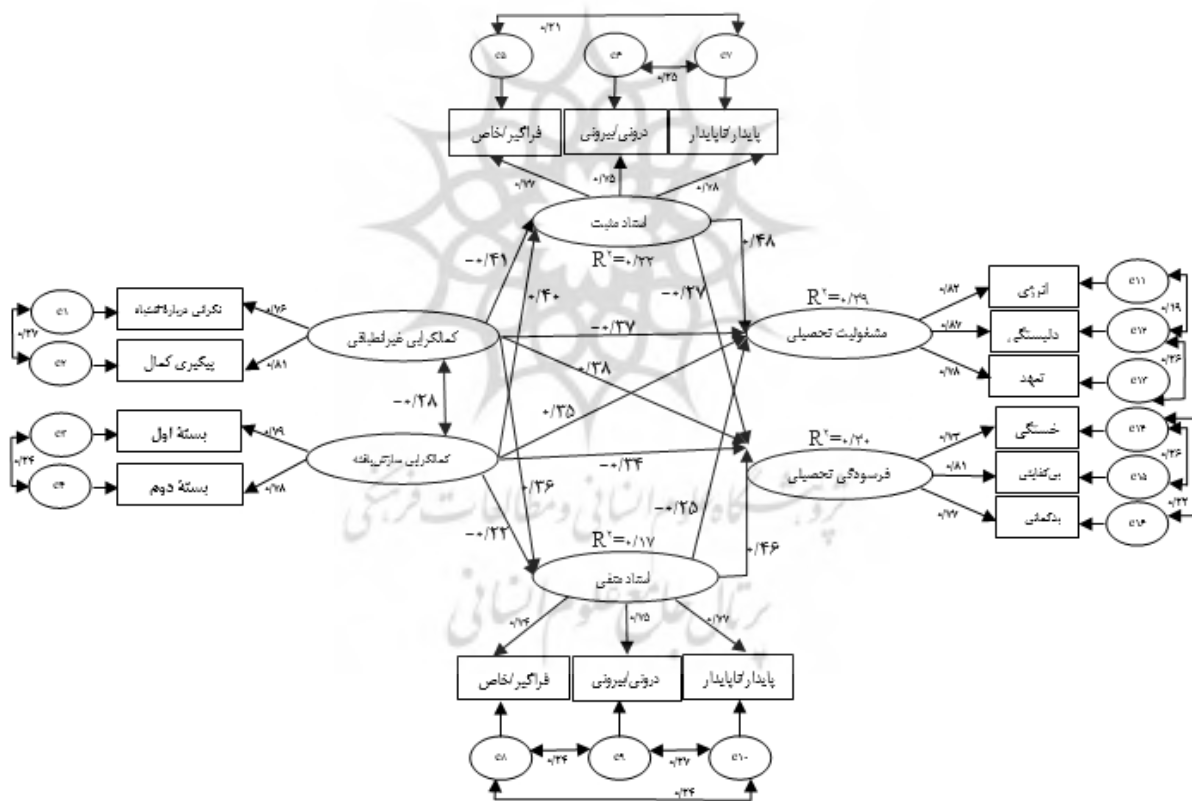
در این مدل، اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌نیافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر ۰/۲۱- و ۰/۱۰- و اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی منفی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر



شکل ۳. مدل واسطه‌مندی در نمونه دانش‌آموزان دختر پس‌ازاصلاح

و ۰/۱۸ و ۰/۰۹- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین در این مدل اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت به ترتیب ۰/۲۰ و ۰/۰۹- و اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی منفی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش دختر ۰/۰۶ و ۰/۱۱- به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). در ادامه، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات متغیرهای مکنون مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق کمال‌گرایی سازش‌یافته

و سازش‌نیافته با میانجی‌گری اسنادهای علی مثبت و منفی در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در این بخش نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر شامل  $\chi^2/df$ ، AGFI، GFI، CFI،  $\chi^2$  و RMSEA به ترتیب ۱۳۵/۶۴، ۲/۳۹، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۰ و ۰/۰۶۳ به دست آمد. بر اساس دیدگاه میرز و دیگران (۲۰۱۶) واحد مقداری اندازه‌های نیکویی برازش در نسخه اصلاح مدل مفروض نشان می‌دهد که در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوب دارد.



شکل ۴. مدل واسطه‌مندی در نمونه دانش‌آموزان دختر پس از اصلاح

نمرات مشغولیت تحصیلی و ۳۰ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق متغیرهای نهفته کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نیافته و اسنادهای علی مثبت و منفی پیش‌بینی شده است. در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی در نمونه دانش‌آموزان

شکل ۴ نشان می‌دهد که در مدل مفروض ۲۲ درصد از پراکندگی نمرات اسنادهای علی مثبت و ۱۷ درصد از پراکندگی اسنادهای علی منفی از طریق متغیرهای نهفته کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نیافته تبیین و ۳۹ درصد از پراکندگی

تیزهوش پسر، همه ضرایب مسیر بین متغیرهای نهفته از لحاظ آماری معنادار بود و اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌نایافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت در نمونه دانش آموزان تیزهوش دختر  $0/19-$  و  $0/09+$  و اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌نایافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی منفی در نمونه دانش آموزان تیزهوش دختر  $0/16+$  و  $0/08-$  به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). همچنین، در این مدل، اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی مثبت  $0/18+$  و  $0/10-$  و اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی سازش‌یافته بر مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از طریق اسنادهای علی منفی در نمونه دانش آموزان تیزهوش دختر  $0/08+$  و  $0/10-$  به دست آمد که از نظر آماری معنادار بود ( $P < 0/05$ ). با توجه به این که در این پژوهش توجه به آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض بوده، در این بخش روابط ساختاری در مدل مفروض به تفکیک برای هر یک از دو گروه دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون و ابتدا یک الگوی پایه و بدون محدودیت تساوی در دو گروه دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر ایجاد شد.

جدول ۵

تغییرناپذیری جنسی مدل مفروض

شاخص‌های برازش مدل ساختاری بدون محدودیت شامل  $\chi^2/df$ ، AGFI، GFI، CFI،  $\chi^2$  و RMSEA  $212/87$ ،  $1/79$ ،  $0/955$ ،  $0/936$ ،  $0/907$  و  $0/055$  به دست آمد. طبق دیدگاه میرز و دیکران (۲۰۱۶) ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش در مدل بدون محدودیت نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبول دارد.

سپس تغییرناپذیری مدل اندازه‌گیری در دو گروه دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون شد. در یکی از مدل‌های معادله ساختاری چندگروهی، دو گروه از طریق تساوی همه بارهای عاملی آزاد در دو گروه محدود شدند. نتایج نشان داد برازش این مدل با داده‌ها مطلوب است (جدول ۵). در جدول ۵، مقدار  $\Delta\chi^2$  - که با هدف آزمون تفاوت بین مقادیر  $\chi^2$  در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت محاسبه شد - نشان می‌دهد که وزن‌های اندازه‌گیری در دو گروه دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر مساوی است [ $0/78 = \Delta\chi^2(7) = 8/38, p$ ]. سپس دو گروه از طریق ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۵ مقدار  $\Delta\chi^2$  نشان می‌دهد که در مدل بامحدودیت و مدل بدون محدودیت وزن‌های ساختاری برای دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر مساوی است [ $0/61 = \Delta\chi^2(15) = 17/34, p$ ].

مدل	بامحدودیت / بدون محدودیت	$\chi^2$	$\chi^2/df$	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	df $\Delta$	p
مدل بدون محدودیت	مدل بدون محدودیت	212/87	1/79	0/955	0/936	0/907	0/055	-	-	-
مدل‌های بامحدودیت	مدل وزن‌های اندازه‌گیری	221/25	1/55	0/946	0/925	0/907	0/041	8/38	7	0/78
مدل‌های بامحدودیت	مدل وزن‌های ساختاری	212/70	1/55	0/942	0/921	0/901	0/041	17/34	15	0/61

## بحث

این پژوهش با هدف آزمون واسطه‌مندی اسنادهای علی مثبت و منفی در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی با بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر انجام شد.

نتایج آزمون واسطه‌مندی نسبی اسنادهای علی مثبت و منفی در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر نشان داد که نسخه اصلاح‌شده مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبول دارد. نتایج

آزمون هم‌ارزی جنسی مدل روابط مفروض نیز با تأکید بر معنادار نبودن مدل‌های با محدودیت و بدون محدودیت بر اساس وزن‌های اندازه‌گیری و وزن‌های ساختاری، شواهد متقنی در دفاع از تغییرناپذیری جنسی در مدل پیشنهادی فراهم کرد. نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پیری و دیگران (۲۰۱۶)، رضوی علوی و دیگران (۲۰۱۷)، صوفی و دیگران (۲۰۱۹)، لی و دیگران (۲۰۱۵) و وانگ و دیگران (۲۰۰۹)، شواهد مضاعفی را در دفاع از نقش تفسیری کمال‌گرایی به مثابه سازه‌ای پیچیده و چندوجهی در پیش‌بینی کنش‌وری دانش‌آموزان تیزهوش فراهم کرد و، همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، نشان داد چگونه ابعاد انطباقی و غیرانطباقی سازه پیچیده کمال‌گرایی با تسهیل‌گری یا بازدارندگی در مسیر گزینش‌های رفتاری مثبت و منفی در موقعیت‌های تحصیلی در شکل‌دهی به سبک ارجح زندگی تحصیلی آن‌ها موثر واقع می‌شود و همسو با شیم و دیگران (۲۰۱۶)، کلاسان و باتیلیر (۲۰۱۷)، لوین و میلیاوسکایا (۲۰۱۸) و مویلر (۲۰۰۹) نشان می‌دهد کمال‌گرایان غیرانطباقی در مقایسه با کمال‌گرایان انطباقی، سطوح بالاتری از اهمال‌کاری را گزارش می‌کنند. کمال‌گرایان سازش‌یافته به دلیل پیشرفت‌مداری، پیگیری هوشمندانه اهداف خودوضع‌شده، استفاده موثر از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، برخورداری از مهارت‌های مدیریت زمان و خودباوری، کمتر به استفاده از رفتار خودآسیب‌رسانی چون اهمال‌کاری روی می‌آورند. علاوه بر این، چنین نیمرخ سازش‌یافته‌ای از رفتارهای پیشرفت‌مدارانه در کمال‌گرایان سازش‌یافته با برخی وجوه رگه شخصیتی وظیفه‌شناسی شامل هدمندی، تلاش کردن برای موفقیت، احساس رضامندی متعاقب کسب تجارب پیشرفت، تعدیل انتظارات در مواجهه با موقعیت‌های ناکام‌کننده، خودکنترل‌گری، خودتشویقی پس از کسب موفقیت و خودراهبری یا خودجهت‌دهندگی رابطه دارد. بنابراین، ابعاد

سازش‌یافته کمال‌گرایی از طریق تشویق رفتارهای مولد و زیبا، سبب می‌شود که فرد از اشکال مختلف راهبردهای اجتناب‌از شکست، استفاده نکند. علاوه بر این، پژوهشگران یادآوری می‌کنند که رفتارهای خودشکننده‌ای مانند اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی به مثابه سازوکاری مقابله‌ای، که بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان را به خطر می‌اندازند، با مجموعه‌ای از خصیصه‌های سازش‌نیافته مانند اجتناب از شکست، خودنگری‌های منفی درباره عملکرد فردی و فقر قضاوت‌های خودارزشیابانه مشخص می‌شود.

پژوهشگران کوشیده‌اند با تأکید بر ظرفیت‌آفرینی تبیینی برخی از همبسته‌های مفهومی ابعاد انطباقی و غیرانطباقی کمال‌گرایی از مختصات کنشی این سازه در پیش‌بینی کنش‌وری یادگیرندگان تیزهوش حمایت کنند (آچتریگر و بایر، ۲۰۱۳؛ آشبوی و ریس، ۲۰۰۲؛ بلاس، ۲۰۱۴؛ رضوی علوی و دیگران، ۲۰۱۷؛ ریچاردسون و دیگران، ۲۰۱۴؛ ستالبرگ و دیگران، ۲۰۱۹؛ صوفی و دیگران، ۲۰۱۹؛ لی و دیگران، ۲۰۱۷). نتایج نشان می‌دهد که در بین کمال‌گرایان غیرانطباقی، استاندارد‌گزینی‌های غیرواقع‌نگر و بیش‌وابستگی احساس خودارزشمندی به تحقق این استانداردهای بالا، نگرانی مفرط درباره ارزیابی منفی دیگران، عزت نفس پایین، ترس مفرط از رویارویی با تجارب ناکام‌کننده، تمایل وسواس‌گونه به تأیید دیگران، احساس افسردگی متعاقب نمایش عملکرد ضعیف و خودمطالبه‌گری افراطی، یادگیرندگان را در معرض گستره وسیعی از هیجانات منفی مانند اضطراب، خشم، ناامیدی، شرم و خستگی قرار می‌دهد و حتی در تشویق آن‌ها به جست‌جوی اشکال مختلف مدل‌های رفتاری بدکارکرد در محیط‌های پیشرفت تحصیلی سهم بسزایی دارد (تادیک و دیگران، ۲۰۱۷؛ کارن‌بلام و اینلی، ۲۰۰۵). گیوگنارد و دیگران (۲۰۱۲) یادآور می‌شوند که کمال‌گرایان ناسالم بر استانداردهای دوارز دسترس پیشرفت تأکید می‌کنند و از آنجا که اغلب استانداردهای فردی، دست‌یافتنی نیست،

همواره در افراد احساس ناخرسندی حاصل از دست نیافتن به پیشرفت مورد انتظار سبب می‌شود احساس بی‌کفایتی کنند. حتی در سال‌های اخیر، بر رابطه کمال‌گرایی به مثابه ویژگی شخصیتی چندوجهی با دشواری‌های روان‌شناختی، تحریف‌ها در روابط بین‌فردی و حتی فهم غلط از موفقیت تاکید شده است (کاستیجان و دیگران، ۲۰۱۶). درمقابل کمال‌گرایان سالم بیشتر از طریق تلاش برای پیشرفت و تجربه‌گرور و اطمینان متعاقب تحقق تجارب پیشرفت و از طریق انتظارات عملکرد بسیار بالا به همراه سطوح پایینی از خودارزشیابی‌های منفی توصیف می‌شوند.

در این پژوهش پژوهشگران، همسو با دغدغه دیگر پژوهشگران با هدف تقویت و اطلاع هر چه بیشتر از توان تبیینی خصیصه کمال‌گرایی در بافت پیش‌بینی پسایندهای تحصیلی ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته این سازه، بر ویژگی‌های کارکردی اسنادهای علی مثبت و منفی تأکید کردند (کارکر، ۲۰۱۴؛ میر و دیگران، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش با تأکید بر واسطه‌مندی اسنادهای علی مثبت و منفی در بافت پیش‌بینی پسایندهای انگیزشی/هیجانی/رفتاری کمال‌گرایی مثبت و منفی در بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر نشان می‌دهد که رجوع یادگیرندگان به ابعاد انطباقی و غیرانطباقی کمال‌گرایی، از طریق شکل‌دهی به اسنادهای علی مثبت و منفی در تصریح و توضیح نیمرخ انگیزشی/هیجانی/رفتاری آنها در موقعیت‌های تحصیلی مؤثر واقع می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که در کنار دیگر مسیرهای مفهومی پیشنهادشده برای فهم بیشتر ویژگی‌های کارکردی کمال‌گرایی مثبت و منفی در پیش‌بینی کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش، مسیر مفهومی مبتنی بر مختصات کنشی اسنادگزینی‌های علی مثبت و منفی، نقشی تعیین‌کننده دارد. سلطه هر یک از ابعاد مثبت و منفی کمال‌گرایی بر میدان پدیداری یادگیرندگان از طریق اثرگذاری بر اسنادهای علی آنها ضمن

مستعد نمودن یادگیرندگان برای تجربه هیجانات پیشرفت منفی و مثبت، آنها را برای استفاده از اشکال سازش‌یافته و سازش‌نیافته راهبردهای رویارویی با مطالبه‌گری‌های زندگی تحصیلی آماده می‌کند. بنابراین، بر اساس منطق مفهومی فرایند زیربنایی اسناد، هیجان و انگیزش در نظریه اسناد (واینر، ۱۹۸۵)، خصیصه کمال‌گرایی به عنوان عنصر پیشایندی برای شکل‌دهی به اسنادهای علی یادگیرندگان، از طریق تسهیل تجربه هیجانات مثبت و منفی در آنها، آنان را به استفاده از رفتارهای تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی - که در حفظ و حراست از بقا و بالندگی روان‌شناختی آنها در موقعیت‌های تحصیلی نقش می‌دارد - تشویق می‌کند. علاوه بر این، نتایج بررسی‌های مختلف نشان می‌دهد که در کنار نقش‌آفرینی هیجانات پیشرفت برای اطلاع از مختصات کنشی اسنادهای علی برای توضیح و درک پسایندهای تحصیلی کمال‌گرایی مثبت و منفی، تأکید بر همبسته مفهومی ارزیابی‌های شناختی نیز اهمیت دارد. به بیان دیگر، در بین کمال‌گرایان ناسالم، علاوه بر تمایل به استفاده از اسنادگزینی‌های غیرانطباقی، گرایش به جست‌جوی تفاسیر شناختی خودناتوان‌ساز مانند خودسرزنش‌گری، دگرسرزنش‌گری، نشخوارگری و فاجعه‌آمیز تلقی کردن در بافت رویارویی با تجارب انگیزاننده، در تبیین رجوع به رویه‌های اجتنابی و غیرفعالانه اهمیت زیادی دارد. درمقابل کمال‌گرایان سالم، ضمن استفاده از اسنادهای علی انطباقی در بطن رویارویی با تجارب ناکام‌کننده، تمایل بیشتر به استفاده از تفاسیر شناختی خودتوانمندساز مانند پذیرش، بازارزیابی مثبت و تمرکز مجدد مثبت در مواجهه با این تجارب فشارزا نشان می‌دهند (رالولف و دیگران، ۲۰۰۷؛ ریچاردسون و دیگران، ۲۰۱۴؛ فلسفین و شکری، ۲۰۱۴؛ کامرچرو و فارتوگنا، ۲۰۱۳؛ گیونالی و دیگران، ۲۰۱۵).

مرور شواهد تجربی مربوط به توان تبیینی متغیر جمعیت‌شناختی جنس در بخش‌های مختلف



قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی نشان می‌دهد در اغلب بررسی‌ها، انجام مقایسه‌ها بین دو جنس، بر مقایسه میانگین‌ها مبتنی بوده است (مقایسه‌های سطح‌محور) تا مقایسه روابط (مقایسه‌های ساختارمحور) (پیترسون، ۲۰۱۳؛ گراس و دیگران، ۲۰۰۷). این پژوهش، با تأکید بر منطق مقایسه‌های ساختاری، شواهدی در دفاع از هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی اسنادهای علی مثبت و منفی در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی با بهزیستی فراهم آورد و همچنین، با تمرکز بر تغییرناپذیری جنسی روابط ساختاری بر مشابهت ویژگی‌های کارکردی قلمروهای مفهومی منتخب در مدل مفروض در دو بافت عناصر پیش‌بینی و واسطه‌مند با هدف پیش‌بینی رفتارهای تحصیلی سازگارانه و ناسازگارانه تأکید کرد. بررسی‌هایی از این دست نشان می‌دهد که کارکرد کمال‌گرایی مثبت و منفی و اسنادهای علی انطباقی و غیرانطباقی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی، فراجنسیتی یا نوابسته به جنس است.

این پژوهش اطلاعات ارزشمندی درباره ویژگی کارکردی اسنادهای علی مثبت و منفی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی پس‌اند‌های انگیزشی/هیجانی کمال‌گرایی مثبت و منفی فراهم کرده، اما برخی از محدودیت‌ها مانع تعمیم‌پذیری نتایج آن می‌شود. اول، این پژوهش ماهیت مقطعی دارد بنابراین طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید با احتیاط انجام شود. بر این اساس، به پژوهشگران علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن همه اندازه‌گیری‌های به‌عمل‌آمده از مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شود، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری

ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتایج این پژوهش همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای پژوهش رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به بی‌کفایتی فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشده است. سوم، با توجه به این که نمونه این پژوهش فقط از بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره دو مقطع متوسطه شهرستان دامغان انتخاب شده، تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفاهیم منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگر است. چهارم، با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب‌شده در مدل پیشنهادی و همچنین با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، آزمون مدل‌های رقیب پیشنهاد می‌شود که ظرفیت اطلاع‌دهندگی پژوهش را افزایش می‌دهد. طبق دیدگاه وستون و گوری (۲۰۰۶) انتخاب گزینه مدل‌های رقیب در استفاده از فن آماری معادله ساختاری مانند مقایسه مدل واسطه‌مندی نسبی در برابر مدل واسطه‌مندی کامل، انتخاب توجیه‌پذیر است. پنجم، در این پژوهش، از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانه‌های عوامل نهفته منتخب در مدل مفروض، تلاش شد شاخص‌های نیکویی برازش در نمونه انتخابی بهبود یابد. در واقع کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای مربوط به عوامل مختلف به طور تجربی نشان می‌دهد همپوشانی بین هر زوج نشانگر در پاسخ‌دهی، از توان تبیینی عامل زیربنایی کنش‌وری عمومی فراتر است و انتخاب گزینه اصلاح مدل تاحدی ظرفیت تعمیم‌پذیری داده‌ها را کاهش می‌دهد.

- toward school environment. *Social and Behavioral Sciences*, 1527, 1034-1038.
- Castejon, J. L., Gilar, R., Miñano, P., & González, G. (2016). Latent class cluster analysis in exploring different profiles of gifted and talented students. *Learning and Individual Differences*, 50, 166-174.
- Chan, D. W. (2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong: Perspectives from different conceptions of intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52, 40-54.
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 53, 174-187.
- Chan, D. W. (2010). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98.
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roepers Review*, 34, 224-233.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Comerchero, V., & Fortugno, D. (2013). Adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism and statistics anxiety in graduate psychology students. *Psychology Learning & Teaching*, 12, 4-11.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 95-106.
- Falsafin, Z., & SHokri, O. (2014). Structural relationships between causal attributions, achievement emotions and academic self-regulation among university students. *Journal of Cognitive Psychology*, 2(2), 46-58. [In Persian].
- Gross, C. M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level. *Roepers Review*, 29, 240-248.
- Guez, A., Peyre, H., Cam, L. M., Gauvrit, N., & Abdollahpour, A., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2015). Psychometric properties of the School Burnout Inventory (SBI) among Iranian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6 (24), 23-42. [In Persian].
- Abdollahpour, A., & Shokri, O. (2016). Analysis of psychometric properties of the Schoolwork Engagement Inventory in Iranian university students. *Studies in Learning & Instruction*, 7(2), 90-108. [In Persian].
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197-203.
- Basirion, Z., Majid, R. A., & Jelas, J. M. (2014). Big five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8-15.
- Beyer, S. (1999). Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. *Current Psychology*, 17(4), 346-358.
- Burke, R. J. (1999). Workaholism in organizations: Gender differences. *Sex Roles*, 41, 333-345.
- Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2013). Self-control mediates the link between perfectionism and stress. *Motivation and Emotion*, 37(3), 413-423.
- Brown, G. P., & Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 231-252). Washington, DC: American Psychological Association.
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G., & Bosch, V. H.V. D. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders. *Educational Research Review*, 6(12011), 67-88.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255.
- Cakır, K. (2014). The relationship between underachievement of gifted Students and their attitudes

relationship between dimensions of perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(57), 17-32. [In Persian].

Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & DiBar-  
tolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and de-  
pression: Are the relationships independent? *Cog-  
nitive Therapy and Research*, 25(3), 291-301.

Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., & Marshall, K.  
(2008). When a high distinction isn't good enough:  
A review of perfectionism and self-handicapping.  
*Australian Educational Researcher*, 35(3), 21-36.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of struc-  
tural equation modeling*. NY: Guilford.

Kabori, O. (2006). *A cognitive model of perfection-  
ism: The relationship of perfectionism personality  
to psychological adaptation and maladaptation*.  
Unpublished doctoral dissertation, University of  
Tokyo, Tokyo.

Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-oriented perfec-  
tionism and its relationship to positive and nega-  
tive affect: The mediation of positive and negative  
perfectionism cognitions. *Cognitive Therapy and  
Research*, 29(5), 555-567.

Kornblum, M., & Ainley, M. (2005). Perfectionism and  
the gifted: A study of an Australian school sample.  
*International Education Journal*, 6(2), 232-239.

Manoochehri, A., Behroozi, N., Shehni Yeylag, M., &  
Maktabi, G. (2019). Testing the model of the rela-  
tionship between positive perfectionism and nega-  
tive life events with coping styles and psychologi-  
cal well-being: The mediating role of psychological  
capital. *Journal of Developmental Psychology: Ira-  
nian Psychologists*, 15(60), 419-434. [In Persian].

Matta, M., Gritti, E. S., & Lang, M. (2019). Personality  
assessment of intellectually gifted adults: A dimen-  
sional trait approach. *Personality and Individual  
Differences*, 1401, 21-26.

Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivation-  
al characteristics of students in gifted classes: The  
pivotal role of need for cognition. *Learning and In-  
dividual Differences*, 33, 39-46.

Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a char-

acteristic of high-IQ students more at risk  
of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40.

Guénoilé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., &  
Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred  
children with intellectual *giftedness*: Associations  
with trait-anxiety, emotional dysregulation, and  
heterogeneity of Piaget-like reasoning processes.  
*European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4),  
402-410.

Guignard, J. H., Jacquet, A.Y., & Lubart, T. I. (2012).  
Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellec-  
tual Giftedness? *PLoS ONE*, 7(7), 1-6.

Harper, K.L., Eddington, K.M., Silvia, P.J., (2020).  
Perfectionism and causal attributions: An experi-  
ence sampling approach, *Journal of Research in  
Personality*, 87, 103-110.

Hebert, T. P. (2010). *Understanding the social and  
emotional lives of gifted students*. Sourcebooks.

Hibbard, D. R., & Davies, K. L. (2011). Perfection-  
ism and psychological adjustment among college  
students: Does educational context matter? *North  
American Journal of Psychology*, 13(2), 187-200.

Lee, Y., & Anderman, E. M. (2020). Profiles of per-  
fectionism and their relations to educational out-  
comes in college students: The moderating role of  
achievement goals. *Learning and Individual Differ-  
ences*, 77, 101-111.

Lee, K. M., Jones, M. K., & Day, S. X. (2017). The im-  
pact of academic competency teasing and self-con-  
cept on academic and psychological outcomes  
among *gifted* high school students. *Learning and  
Individual Differences*, 56, 151-158.

Levine, S. L., & Milyavskaya, M. (2018). Domain-spe-  
cific perfectionism: An examination of *perfection-  
ism* beyond the trait-level and its link to well-being.  
*Journal of Research in Personality*, 74, 56-65.

Li, y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Achievement motiva-  
tion and attributional style as mediators between  
perfectionism and subjective well-being in Chinese  
university students. *Personality and Individual Dif-  
ferences*, 79, 146-151.

Kashanaki, H., Besharat, M. A., & Rajabian Tabesh,  
F. (2018). The mediating role of forgiveness on the

- of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 342-348.
- Peterson, C., Semel, A., von Beayer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attribution Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 229- 286.
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., & Forhan, A. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371.
- Razavi Alavi, Z., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2017). Modeling the relationships between perfectionism, achievement emotions and academic well-being among gifted high school students: Testing for gender invariance. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7(28), 95-135. [In Persian].
- Richardson, C. M. E., Rice, K. G., & Devine, D. P. (2014). Perfectionism, emotion regulation, and the cortisol stress response. *Journal of Counseling Psychology*, 61, 110-118.
- Rudolph, S. G., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2007). Perfectionism and deficits in cognitive emotion regulation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 343-357.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *Method of assessing adolescents' school burnout* [In Finnish]. Helsinki, Finland: Edita.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P., & Nurmi, J.-E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: A longitudinal study. *Work and Stress*, 18, 208-230.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and characteristic of giftedness? *Gifted Education international*, 23, 89-100.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.
- Mofield, E. L., & Peters, M. P. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427.
- Mofield, E. L., & Peters, M. P. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 327-349.
- Mofield, E., Peters, M. P., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 6, 1-22.
- Motamed Yeganeh, N., & Shokri, O. (2013). Psychometric testing of the multidimensional perfectionism cognitions inventory. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 10(38), 175-185. [In Persian].
- Mueller, C.E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- Naatanen, P., Aro, A., Matthiesen, S.B. and Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen burnout indicator 15*. Edita Publishing Oy, Helsinki.
- Pasbani, R., Shokri, O., & Pourshahriar, H. (2015). The mediating role of academic stress on the relationship between fear of negative evaluation and emotional well-being in gifted and nongifted adolescents. *Contemporary Psychology*, 10(1), 57-72. [In Persian].
- Perrone-McGovern, K. M., Jackson, V. J., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., Perrone, P. A. (2007). Perfectionism, achievement, life satisfaction, and attributions of success among gifted adults. *Advanced Development Journal: A Journal on Adult Giftedness*, 11, 106-123.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification

13, 339-357.

- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (4), 311-335.
- Speirs Neumeister, K. (2007). Perfectionism in gifted students: An overview of current research. *Gifted Education International*, 23, 254-263.
- Speirs Neumeister, K.L. (2016). Perfectionism in gifted students. In *The Social and Emotional Development of Gifted Students: What Do We Know*; Neihart, M., Pfeiffer, S., Cross, T., Eds.; Prufrock Press: Waco, TX, USA, pp. 29-40.
- Speirs Neumeister, K. L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251.
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of *gifted* students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20 (4), 327-336.
- Stahlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A. T., & Niemi-virta, M. (2019). Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 1511, 109495.
- Stoeber, J. (2018). *The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions*. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333-352). London: Routledge.
- Stoeber, J., & Hotham, S. (2013). Perfectionism and social desirability: Students report increased perfectionism to create a positive impression. *Personality and Individual Differences*, 55, 626-629.
- Stoeber, J., Lalova, A. V., & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, self-compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 154, 109-115.
- Stoeber, J., Madigan, D. J., & Gonidis, L. (2020). Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect? *Personality and Individual Differences*, 154, 339-357.
- burnout: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92.
- Seong, H., & Chang, E. (2021). Profiles of perfectionism, achievement emotions, and academic burnout in South Korean adolescents: Testing the 2 × 2 model of perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 90, 102045.
- Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *Journal of Educational Research*, 104, 131-142.
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237-244.
- Shokri, O., Tamizi, N., Abdollahpour, & Taghvaeinia, A. (2015). Psychometric analysis of the Farsi version of the attribution style questionnaire among Iranian university students. *Quarterly of Applied Psychology*, 9 (1), 83-105. [In Persian].
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper review*, 23, 39-44.
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education international*, 13, 216-225.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23, 233-245.
- Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., Ghanbari, S. (2018). Social-emotional giftedness: What and why? The 5th National Conference on School Psychology. Tehran. [In Persian].
- Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., & Ghanbari, S. (2019). Causal structure of antecedents and consequences of health-oriented academic lifestyle in gifted girl students. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7 (28), 95-135. [In Persian].
- Spangler, D. L., & Burns, D. D. (1999). Is it true that men are from Mars and women are from Venus? A test of gender differences in dependency and perfectionism. *Journal of Cognitive Psychotherapy*,

*Psicodidáctica* (English ed.), 24, 103-110.

Wang, K. T., Fu, C. C., & Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96-108.

Wang, K. T., Yuen, M., Slaney, R. B. (2009). Perfectionism, depression, loneliness, and life satisfaction: A study of high school students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*, 37, 249-274.

Weston, R., & Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 719-751.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29.

Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C., & Myszkowski, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, 216-223.

Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51, 566-570.

*Differences*, 161, 109-114.

Stoeber, J., Smith, M. M., Saklofske, D.H., & Sherry, S. B. (2020). Perfectionism and interpersonal problems revisited. *Personality and Individual Differences*, 169, 110-117.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.

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.

Tadik, H., Akca, E., Azboy, Z. U. (2017). Perfectionism and self-handicapping behaviors of gifted students: A review of the literature. *Journal for Education of Gifted Young Scientists*, 5(2), 83-91.

Thomas, M. S. C. (2018). A neurocomputational model of developmental trajectories of gifted children under a polygenic model: When are gifted children held back by poor environments? *Intelligence*, 69, 200-212.

Vandiver, B. J., & Worrell, F. C. (2002). The reliability and validity of scores on the Almost Perfect Scale-Revised with academically talented middle school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 108-119.

Vicent, M., Inglés, C. G., González, C., Sanmartín, R., & García-Fernández, J. M. (2019). Perfectionism Profiles and Academic Causal Self-attributions in Spanish Primary Education Students. *Revista de*