

بررسی رابطه کمال گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی □

Investigating the Relationship between Perfectionism and Emotional Adjustment with Mediating Role of Motivational Beliefs □

Atefe Sarshar, Msc
Ghavam Moltafet, PhD ✉
Fariborz Nikdel, PhD

عاطفه سرشار*
دکتر قوام ملتفت*
دکتر فریبرز نیکدل*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between perfectionism and emotional adjustment with mediating role of motivational beliefs among high school students. For this purpose, 341 students (141 male and 200 female) were selected by using multi-stage cluster sampling. Procedure students completed the Multidimensional Perfectionism Questionnaire (Frost et al, 1990), High School Student Adjustment Questionnaire (Sinha & Sing, 1993) and Motivational Self-Regulated Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1999). Path analysis was the major statistical operation run in the study. The results of path analysis showed that organization, personal standards and doubts about actions and concern over mistake predicted emotional adjustment directly and indirectly with mediating role of test anxiety. In sum, results showed that test anxiety plays a mediation role between perfectionism dimensions and emotional adjustment appropriately. Based on the finding, in order to increase level of emotional adjustment in perfectionism people it would seem useful to intervene by decreased test anxiety.

Keywords: perfectionism, emotional adjustment, motivational beliefs

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه کمال گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی در دانش آموزان دبیرستانی است. بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۳۴۱ نفر از دانش آموزان دبیرستانی متشکل از ۱۴۱ پسر و ۲۰۰ دختر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به وسیله پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۹)، کمال‌گرایی فراست (۱۹۹۰) و پرسشنامه سازگاری سینها و سینک (۱۹۹۳) مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌های با استفاده از روش تحلیل مسیر تحلیل شد. نتایج نشان داد که ابعاد نظم و استانداردهای شخصی و شک و نگرانی هم به صورت مستقیم و هم با واسطه اضطراب امتحان، سازگاری هیجانی را پیش بینی می‌کنند. در مجموع نتایج نشان داد اثر کمال گرایی بر سازگاری هیجانی از مسیر اضطراب امتحان می‌گذرد. بر اساس یافته‌ها می‌توان بیان نمود برای افزایش سازگاری هیجانی بایستی با مداخلاتی سطح اضطراب امتحان دانش آموزان را کاهش داد.

کلید واژه‌ها: کمال گرایی، سازگاری هیجانی، باورهای انگیزشی

□ Department of Psychology, Yasuj University, Yasuj, I.R.Iran
✉ Email: moltafet@yu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۲/۲۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۸/۹
* گروه روانشناسی، دانشگاه یاسوج

● مقدمه

نوجوانی دوره انتقال از کودکی به بزرگسالی است. تغییرات این دوره از تحول ممکن است زمینه ساز مشکلات روان‌شناختی خاصی شود. هنگامی که نوجوانان نمی‌توانند به‌طور موفقیت‌آمیز بر بحران‌ها و چالش‌های تحولی غلبه کنند، پریشانی‌های روان‌شناختی را تجربه خواهند کرد و اختلال قابل‌ملاحظه‌ای در جریان بهنجار زندگی روزمره و جنبه‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی بروز خواهد کرد که به دنبال آن شخصیت آنها دچار اغتشاش خواهد شد (گاربر، کیلیومارتین، ۲۰۰۲). از همین رو یکی از موضوعات مورد بررسی در این دوره «سازگاری» است. منظور از سازگاری، انطباق متوالی با تغییرات و ایجاد ارتباط بین فرد و محیط به‌نحوی که حداکثر خویشتن‌سازی را همراه با رفاه اجتماعی، ضمن رعایت حقوق خارجی امکان‌پذیر سازد، می‌باشد. به این ترتیب، سازگاری هم‌رنگ شدن با جماعت نیست، سازگاری به معنی شناخت این حقیقت است که هر فرد باید هدف‌های خود را با توجه به چارچوب‌های اجتماعی و فرهنگی تعقیب نماید (راجرز به نقل از زارغ نژاد، ۱۳۹۰). «سازگاری هیجانی»^۱ سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار است. به عبارت دیگر سازگاری هیجانی یعنی سازوکارهایی که توسط آنها فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند. با توجه به وجود تفاوت‌های فردی، عوامل مؤثر بر سازگاری، بدون تردید بسیار متعددند. افراد برای مقابله با بحران‌ها و داشتن یک زندگی سالم، سازگار و سعادتمند نیازمند مهارت‌هایی هستند که بتواند در حداقل زمان ممکن و در شرایط غیرمنتظره به آنها کمک کند. یکی از این مهارت‌ها، «خودگردانی» است. زیرمن (۱۹۹۰) خودگردانی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر انگیزشی، شناختی و فراشناختی) در فرایند یادگیری به‌منظور بیشینه کردن این فرایند تعریف نموده است. اگرچه هوش و استعداد از عوامل مهم و تعیین‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند اما عوامل دیگری همچون خودگردانی و باورهای انگیزشی نیز جزء عوامل مؤثر بر یادگیری و سازگاری می‌باشند. تیمرز، وان دن بروک و واندن برک (۲۰۱۳) معتقدند که «باورهای انگیزشی»^۲ دسته‌ای از هنجارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام تکلیف در نظر می‌گیرند. این باورها شامل معیارهایی برای استدلال در انتخاب روش انجام تکلیف بوده، تحت تأثیر پیامدهای رفتار قرار گرفته و ممکن است در شرایط مختلف تغییر کند (غفاری مفرد

و پورغز، ۲۰۱۵). از نظر پینتریچ (۱۹۹۹) باورهای انگیزشی سه بعد ارزش‌گذاری «درونی»، «خودکارآمدی» و «اضطراب امتحان» را شامل می‌شود وی ارزش‌گذاری درونی را به‌عنوان نیرویی که به‌صورت درونی یادگیرنده را برای عملکرد بهتر تحت تأثیر قرار می‌دهد و اهمیتی که برای تکلیف‌فائل می‌شود تعریف می‌کند. همچنین از نظر پینتریچ (۱۹۹۹) خودکارآمدی به‌عنوان باوری که به یادگیرنده کمک می‌کند تا کارهایش را در جهت رسیدن به هدف سازماندهی و اجرا کند؛ تعریف‌شده است در نهایت اینکه از نظر ایشان اضطراب امتحان نیز به‌عنوان باوری که نگرانی فرد در زمان امتحان دادن دارد؛ تعریف‌شده است. تحقیقات مرتبط این حقیقت را آشکار می‌سازد که یادگیری دانش‌آموزان به باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری‌شان بستگی دارد (سینگ، ۲۰۱۴). کاهش انگیزش تحصیلی از مشکلاتی است که رو به افزایش بوده و نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی در طول دوره نوجوانی کاهش می‌یابد و این کاهش بر خلق و سازگاری آنها اثر می‌گذارد (کیکس، هوران، سالووی، کرن، سرگیو فایسک، ۲۰۰۹؛ هانسن و بیانچی، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه باورهای انگیزشی و سازگاری هیجانی است. اکسترمر و فرناندز (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند نوجوانانی که در رابطه با شناخت خود دچار مشکل هستند و توانایی‌های لازم را برای تنظیم هیجان‌اتشان ندارند، در شرایط تنیدگی‌زا از مهار خوبی برخوردار نبوده، ماهیت تنیدگی را با شدت بالاتری درک می‌نمایند و از سازگاری روان‌شناختی کمتری برخوردارند.

درعین‌حالی که باورهای انگیزشی پیامدهایی را در سازگاری هیجانی افراد به دنبال دارد، خود نیز از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد. این ویژگی نمونه‌بارزی از القای حالت یا خصیصه‌ای روانی است که تحت عنوان «کمال‌گرایی» مطرح می‌شود. در دیدگاه فراس و همکاران (۱۹۹۳) تمایل به انتخاب استانداردهای بسیار بالا، که تحت عنوان «معیارهای شخصی» شناخته می‌شود، مهمترین ویژگی کمال‌گرایی شناخته‌شده است (پاچت، ۱۹۸۴؛ به نقل از هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۱). این نظریه‌پردازان تأکید دارند که این معیارهای بالا با تمایل به ارزشیابی‌های خود انتقادی از رفتار همراه است که به شکل «نگرانی افراطی درباره اشتباهات»^۳ و «عدم قطعیت راجع به اعمال و باورها»^۴ خود را نمایان می‌سازد. کمال‌گرایان برای «انتظارات و ارزشیابی‌های والدینی»^۵ اهمیت زیادی قائل هستند. ویژگی آخر اینکه کمال

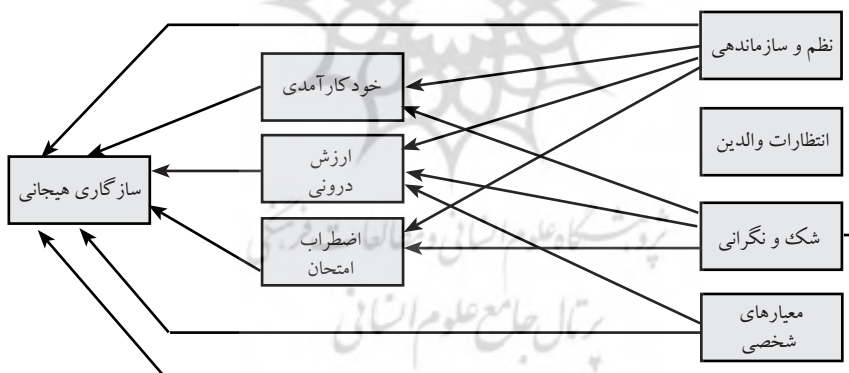
گرایان بر «سازماندهی»، ترتیب و پاکیزگی تأکید زیادی دارند. به‌هر حال کمال‌گرایی دارای جنبه‌های متعددی بوده و ابعاد مختلف کمال‌گرایی با ویژگی‌های متفاوت وجود دارد. در نتیجه کمال‌گرایی به صورت یک منش شخصیتی چندبعدی بهتر قابل درک خواهد بود (استوبر و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش‌های مرتبط با این سازه، نقش عواملی نظیر عوامل خانوادگی (نظیر سبک‌های فرزند‌پروری)، عوامل فردی (مانند جنس، نژاد و سن)، فرایندهای انگیزشی و... را مورد بررسی قرار داده‌اند. مدارس و کلاس‌های درس به دلیل جو رقابتی حاکم بر آنها، زمینه مناسبی برای بروز رفتارهای کمال‌گرایانه فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آنها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (اوردان و میجلی، ۲۰۰۱؛ به نقل از کرمی، ۱۳۹۴).

پژوهش‌های متعددی رابطه کمال‌گرایی و باورهای انگیزشی و سازگاری هیجانی را تأیید می‌کنند. میکولن، والراند، گروزت و کاردینال (۲۰۰۵) در تحقیق خود نشان دادند که «کمال‌گرایی خودمدار»، انگیزش تحصیلی خود تعیین‌شده را تسهیل می‌کند، در حالی که «کمال‌گرایی جامعه‌مدار» انگیزش تحصیلی خود تعیین‌نشده را بالا می‌برد. در عوض انگیزش خود تعیین‌شده و نشده به ترتیب منجر به سطوح بالا و پایین مشکلات سازگاری روان‌شناختی می‌گردد. ساقی و رجایی (۲۰۰۹) به بررسی رابطه ادراک نوجوانان از عملکرد خانواده با سازگاری آنها پرداختند. یافته‌ها نشان داد که ادراک نوجوانان از عملکردهای خانواده ارتباط معناداری با سازگاری آنها دارد و عملکردهای خانواده می‌تواند سازگاری نوجوانان را پیش‌بینی کند. لطفی کاشانی و وزیر (۱۳۷۲) دریافتند رفتار خانواده و رابطه والدین نوجوان با رشد رفتاری و روانی نوجوان تطابق دارد. رفتار متضاد پدر و مادر، جدایی والدین از هم، غیبت طولانی‌مدت یکی از والدین، وجود جو نامساعد در خانواده، پرخاشگر بودن پدر یا مادر یا هر دو، تبعیض و بی‌عدالتی در مورد نوجوان، تحقیر وی و احساس ناامنی، دخالت بیش‌ازحد در کار وی و رفتار تهدیدآمیز از علل روانی-اجتماعی در بروز ناسازگاری‌های نوجوانان است.

تحقیقات ساسارولی، لارو، روگیرو، مائوری و وینتیو فراس (۲۰۰۸) نشان داد دو بعد انتظار والدین و انتقاد والدین جدای از دو بُعد نگرانی از اشتباه (از مقیاس فراس و همکاران، ۱۹۹۰) در ناسازگاری‌های عاطفی مثل افسردگی و وسواس، در حکم سبب‌شناسی محسوب

می‌شود. به این معنا که انتظارات و انتقادهای بیش‌ازحد والدین زمینه‌نا سازگاری عاطفی فرزندان را فراهم می‌کند. فلت، هویت و دروسا (۱۹۹۶) در پژوهشی دریافتند که کمال‌گرایی جامعه مدار بالا با مشکلات متعدد «سازگاری روان‌شناختی»^۶، شامل احساس تنهایی، کم‌رویی و ترس از ارزیابی منفی و سطوح پایین‌تر عزت‌نفس در ارتباط می‌باشد. در مجموع پژوهش‌های زیادی نشان داده که کمال‌گرایی اثر نامطلوبی بر سازگاری، وضعیت تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان دارد که میتوان از میان آنها به (فلت و همکاران، ۱۹۹۶؛ هریس، پیر و ماک، ۲۰۰۸ و صلیبی و احمدی ۱۳۹۲) اشاره کرد.

با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، به‌ویژه پژوهش میکولن و همکاران (۲۰۰۵) و پژوهش استوریر و همکاران (۲۰۱۵) مسئله اصلی این پژوهش «بررسی رابطه کمال‌گرایی، باورهای انگیزشی و سازگاری هیجانی در دانش‌آموزان در چارچوب یک مدل علی به روش تحلیل مسیر است». لذا برای این منظور مدلی را که از پیشینه نظری (فلت، هویت و روسا؛ ۱۹۹۶) و پژوهشی قبلی مشتق می‌شود به‌عنوان مدل درون‌داد (شکل ۱) انتخاب کرده و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب را برآورد و نهایتاً مدل برازش می‌گردد.



شکل ۱. نمودار مسیر مدل مفهومی عوامل موثر بر سازگاری هیجانی (نمودار درون‌داد)

● روش

«جامعه آماری» پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های دولتی و غیردولتی متوسطه شهر کازرون در سال ۹۴-۹۳ بود، از جامعه یادشده نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ آزمودنی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. آزمودنی‌ها به

پرسشنامه های کمال گرایی فراست (۱۹۹۰)، خودگردانی پیتریچ و دیگروت (۱۹۹۹) و سازگاری سینها و سینک (۱۹۹۳) پاسخ دادند. به دلیل مخدوش بودن پرسشنامه ها ۵۹ پرسشنامه کنار گذاشته شد و در نهایت ۳۴۱ (۱۴۱ پسر و ۲۰۰ دختر) به عنوان نمونه انتخاب شدند. لازم به ذکر است برای انتخاب تعداد نمونه از جدول مورگان استفاده گردید. روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش از نوع همبستگی است. که طی آن رابطه بین چند متغیر در یک گروه بررسی می شود و روابط بین متغیرها را در تحلیل مسیر مورد بررسی قرار می دهد در این تحقیق متغیر سازگاری هیجانی به عنوان متغیر ملاک، کمال گرایی به عنوان متغیر پیش بین و باورهای انگیزشی به عنوان متغیر واسطه ای در نظر گرفته شده اند.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه چند بعدی کمال گرایی^۷: به منظور اندازه گیری کمال گرایی از پرسشنامه کمال گرایی چند بعدی فراست (۱۹۹۰) استفاده شده است. این پرسشنامه ۳۵ ماده ای متشکل از شش خرده مقیاس نگرانی درباره اشتباهات، استانداردهای شخصی، انتظارات والدین، انتقادگری والدین، شک درباره اعمال و نظم و سازمان و دارای می باشد. هر ماده دارای پاسخی است که بر روی طیفی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار دارد. این پرسشنامه را ترجمه و هنجاریابی کرده و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های نگرانی درباره اشتباهات، شک درباره اعمال، انتظارات والدین، انتقادگری والدین، استانداردهای شخصی و سازمان به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۱، ۰/۷۰، ۰/۵۲، ۰/۶۳ و ۰/۸۵ به دست آوردند. سازندگان و استفاده کنندگان (نظیر پارکر و استامپ، ۱۹۹۵، پارکر و آدکینز، ۱۹۹۵) روایی و اعتبار پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند. در تحقیق حاضر تحلیل داده ها بر اساس فرم اصلاح شده این پرسشنامه توسط استویر و همکاران (۱۹۹۸) انجام گردیده است. سؤالات ۲۲ و ۳۵ و ۱۶ به دلیل همبستگی پایین از تحلیل حذف شدند. ضریب آلفا برای خرده مقیاس های کمال گرایی شامل نگرانی درباره اشتباهات و شک درباره اعمال (نگرانی و شک)، نظم، استانداردهای شخصی و انتظارات و انتقادگری والدین به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۶۰ و ۰/۶۵ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۸: این ابزار توسط پیتریچ و همکاران (۱۹۹۹) برای اندازه گیری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تهیه شده

است. این پرسشنامه ۸۰ ماده‌ای شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی (۳۰ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۵۰ ماده) است، که در این پژوهش تنها از بخش باورهای انگیزشی استفاده گردیده است. پیتریچ و همکاران (۱۹۹۳) با روش تحلیل عامل، محاسبه آلفای کرونباخ و روایی پیش‌بین (همبستگی این پرسشنامه با نمره فرد) اعتبار و روایی مطلوبی برای این ابزار گزارش کرده‌اند. فولادچنگ (۱۳۸۳) نیز در تلاش برای محاسبه روایی و اعتبار این ابزار به محاسبه آلفای کرونباخ، ضریب باز آزمایی و تحلیل عاملی آن پرداخت. ضریب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده در پژوهش وی برای کل پرسشنامه ۰/۹۰. برای خرده مقیاس‌های مختلف آن دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ داشت. در پژوهش حاضر ضریب آلفا برای خرده مقیاس‌های ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۶ به‌دست آمد.

□ ج: پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی^۹: برای سنجش متغیر سازگاری از پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان، ساخته‌شده توسط سینه‌ها و سینک (۱۹۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶۰ ماده است که به‌صورت بلی (۱) و خیر (۰) پاسخ داده می‌شوند و سه حوزه اصلی سازگاری یعنی عاطفی، اجتماعی و آموزشی را اندازه‌گیری می‌کند. سینه‌ها و سینک (۱۹۹۳) میزان روایی در فرم اصلی این ابزار را از طریق همبستگی بین نمرات کل آن با درجه‌بندی داده‌های مربوط به ۶۰ دانش‌آموز در ۵ سطح سازگاری توسط متخصصان به میزان ۰/۵۱ گزارش کردند. میزان اعتبار آن نیز برای خرده مقیاس‌ها و کل پرسشنامه به روش باز آزمایی و دونیمه کردن از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶ گزارش نمودند. فولادچنگ (۱۳۸۵) ضریب اعتبار برای کل پرسشنامه را با استفاده از روش باز آزمایی بافاصله زمانی دو هفته بر روی ۳۰ نفر دانش‌آموزان دبیرستانی برابر ۰/۸۹ گزارش نموده است. در این پژوهش برای سنجش ضریب اعتبار مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفا برای خرده مقیاس سازگاری هیجانی ۰/۶۵ به‌دست آمده آمد.

● یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار lisrel استفاده گردید؛ «کمال‌گرایی» به‌عنوان متغیر برون‌زاد و متغیرهای باورهای انگیزشی و سازگاری به‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. لازم به ذکر است از آنجاکه در

پرسشنامه سازگاری، نمرات بیشتر نشانگر سازگاری کمتر (ناسازگاری) است، دریافته تا از واژه ناسازگاری استفاده میشود تا مطالب قابل فهم گردد. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمونه مورد بررسی گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
ناسازگاری هیجانی	۵/۴۳	۳/۰۱	۰/۱۵	۰/۰۶۱
نظم و سازماندهی	۲۶/۸۸	۳/۴۸	۰/۴۷۳	۰/۱۱
معیارهای شخصی	۳۵/۱۱	۷/۷۸	۰/۰۸	۰/۳۸
شک و نگرانی	۲۶/۲۴	۳/۷۵	-۰/۰۴۰	-۰/۱۷
انتظار و انتقادگری والدین	۲۹/۵۸	۴/۸۱	-۰/۴۲	-۰/۵۲
ارزش درونی	۵۵/۵	۷/۷۳	۰/۴۳	۰/۱۱
خودکارآمدی	۲۷/۱۳	۵/۷	۰/۲۶	۰/۴۲
اضطراب امتحان	۱۴/۹۱	۵/۲۲	۰/۳۲	۰/۳۱

جهت بررسی طبیعی بودن توزیع متغیرها، می‌توان به آماره‌های کجی و کشیدگی نگاهی انداخت زمانی که میزان این دو آماره بین +۱ و -۱ باشد به این معناست که توزیع متغیرها نرمال است که داده‌های فوق بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است لذا به راحتی می‌توان از تحلیل مسیر استفاده کرد.

با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل رگرسیون و مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش همراه با ضرایب همبستگی و سطح معناداری آنها در جدول ۲ آورده شده است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
ارزشگذاری درونی	۱						
خودکارآمدی	۰/۵*	۱					
اضطراب امتحان	-۰/۰۳	۰/۱۸*	۱				
شک و نگرانی	۰/۰۹	۰/۲۲*	۰/۴۶*	۱			
انتظار و انتقاد والدین	-۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۱۶*	۰/۴۲*	۱		
معیارهای شخصی	۰/۳۹*	۰/۳۰*	۰/۰۵	۰/۱۴*	۰/۲۳*	۱	
نظم و سازماندهی	۰/۲۴*	۰/۲۱*	۰/۰۷	-۰/۱۸*	۰/۰۸	۰/۱۷*	۱
ناسازگاری هیجانی	-۰/۱۱*	۰/۱۹*	۰/۲۹*	۰/۴۶*	۰/۲۵*	۰/۱۴*	۰/۰۶

می‌شود ناسازگاری هیجانی با ارزش درونی همبستگی ۰/۱۱ منفی دارد و بیشترین ضرایب آن به ترتیب با شک و نگرانی، اضطراب امتحان، انتظار و انتقادات والدین و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۲۵، ۰/۲۹، ۰/۲۵، ۰/۱۹ و ۰/۱۹ می‌باشد که همگی معنادار می‌باشد.

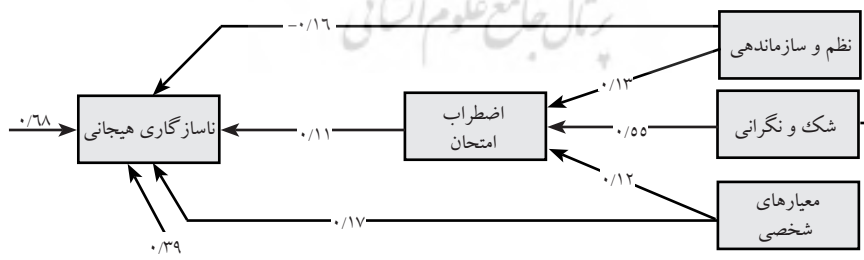
با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین کمال گرایی و سازگاری هیجانی می‌باشد، در جدول ۳ ضرایب مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آنها آورده شده است. همان‌طور که نتایج این جدول نشان می‌دهد نظم و سازمان با بتای ۰/۱۶ به صورت منفی، شک و نگرانی با بتای ۰/۳۹ و استانداردهای شخصی با بتای ۰/۱۷ به صورت مثبت بر سازگاری هیجانی اثر مستقیم داد.

جدول ۳. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر سازگاری هیجانی

مسیرها به روی سازگاری هیجانی	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
نظم و سازماندهی	-۰/۱۶	۰/۰۳	۰/۲۰	۰/۳۲
شک و نگرانی	۰/۳۹	۰/۰۷	۰/۴۶	
معیارهای شخصی	۰/۱۷	-۰/۰۳	۰/۱۸	
انتظار و انتقادگری والدین	.....	.....	.....
ارزش گذاری درونی	.....	.....	.....
خودکارآمدی	.....	.....	.....
اضطراب امتحان	۰/۱۱	.....	.....

*P < 0/01

شکل ۲، مدل اصلاح شده اثر کمال گرایی بر سازگاری هیجانی با واسطه‌گری باورهای انگیزشی را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل اثر کمال گرایی بر ناسازگاری هیجانی با نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی

به منظور برازش مدل مذکور از شاخص‌های RMSEA، GFI و NFI استفاده شد که

با توجه به پیشنهاد متخصصین آمار درباره شاخص RMSEA هر چه نزدیک به صفر باشد نشانگر برازش بهتر مدل است و سایر شاخص‌ها اگر بالای ۰/۹۰ باشد نشانگر برازش بهتر مدل دارد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل آورده شده است.

جدول ۴. مشخصه‌های برازش مدل

RMSEA	GFI	NFI	CFI
۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۱

● بحث و نتیجه‌گیری

○ از آنجاکه اصولاً در مطالعات تحلیل مسیر تمرکز اصلی بر روی بررسی نقش واسطه‌ای و اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌باشد، لذا بحث و نتیجه‌گیری با تمرکز بر این قسمت شروع می‌شود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد و ۳۲ درصد واریانس سازگاری هیجانی توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود. بر اساس نتایج به دست آمده «شک» و «نگرانی» از طریق «اضطراب/امتحان» بر سازگاری هیجانی اثر دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های بسیاری از جمله پژوهش شری و همکاران (۲۰۱۴) و هویت و همکاران (۲۰۱۵) و بابا پور، اسماعیل پور و دهقانی (۱۳۹۴) مطابقت دارد. به عبارتی فراگیری که درباره توانمندی خود بیش از حد نگرانی دارند این مسئله باعث ایجاد اضطراب امتحان در آنها می‌شوند و اضطراب هم بر سازگاری اثر دارد اخیراً چن، هویت و فبت (۲۰۱۵) نیز نشان داده‌اند که کمال‌گرایی با اضطراب، احساس شرم و ناسازگاری رابطه دارد. لذا علاوه بر یافته‌های فوق در توجیه این یافته می‌توان به شرایط خاص نوجوانی و دوره دبیرستان نیز اشاره کرد؛ که به دلیل کمال‌گرایی که بیشتر آن از طریق تحصیلی و ورود به دانشگاه نمود پیدا می‌کند منجر می‌شود اضطراب امتحان نقش مهمی در سازگاری ایفا نماید. همچنین در توجیه این نتیجه می‌توان به نظریه لیس (۱۹۸۷) اشاره کرد چراکه از نظر وی اضطراب و سایر اختلال‌های عاطفی زاده‌ی شیوه تفکر غیرعقلانی است، کمال‌گرایی و شک و نگرانی زیاد نیز جزء تفکر غیرعقلانی می‌باشد. شک و نگرانی زیاد فرد را دچار اضطراب و بیماری روانی می‌کند و موجب احساس حقارت و ناتوانی در زندگی فردی می‌شود و زمینه اضطراب، خشم، درماندگی و ناامیدی و ناسازگاری را فراهم می‌کند (مهرابی زاده هنرمند و همکاران، ۱۳۸۶). فلت و هویت (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) در الگوی خود در رابطه با کمال‌گرایی بیان دارند که افراد کمال‌گرا، بخصوص کمال‌گرا در روابط بین فردی، حساسیت بین فردی را نشان

می‌دهند و بازخورد شدیدتری در تعاملات نشان می‌دهند. به بیان دیگر، افراد کمال‌گرا تمایل دارند در مقابل نظریات و رفتارهای تدافعی دیگران پافشاری کنند؛ بازخورد این واکنش کاهش رضایتمندی از زندگی و عدم سازگاری عاطفی است. شیوه‌های فرزند پروری والدین و کمال‌گرایی مادر به وسیله ایجاد تنیدگی ناشی از معیارها و انتظارات بالای عملکرد و رفتار برای نوجوانان، می‌تواند سازگاری عاطفی و اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار دهد؛ زیرا والدین انتظار دارند فرزندانشان در عملکرد تحصیلی و اجتماعی‌شان پیشرفت بسیاری داشته باشند (استوبر، ۲۰۱۱).

○ دیگر نتایج حاکی از آن بود که نظم و سازمان به همراه معیارهای شخصی هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم به واسطه اضطراب امتحان بر سازگاری هیجانی تأثیر دارد. رابطه منفی و معکوس معیارهای شخصی با اضطراب امتحان با نتایج تحقیق هویت و همکاران (۲۰۱۴) مطابقت دارد که عنوان می‌کند که کمال‌گرایی مثبت با اضطراب، افسردگی و تنیدگی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. این یافته با نتیجه تحقیق هاشمی (۱۳۹۱) مطابقت ندارد. با توجه به آنچه در قسمت روش گفته شد شیوه نمره‌گذاری سازگاری هیجانی منفی بوده یعنی نمره پایین‌تر نشان‌دهنده سازگاری بالا بوده لذا با این توضیح می‌توان بیان نمود که در بین شاخص‌های کمال‌گرایی نظم و سازمان اثر مثبت بر سازگاری هیجانی دارد. در توجیه این نتیجه باید متذکر شد که مطابق طبقه‌بندی تری شورت (۱۹۹۵) می‌توان نظم و سازمان را جزء کمال‌گرایی مثبت قلمداد کرد اما معیار شخصی خیلی بالا جزء کمال‌گرایی منفی محسوب می‌شود که اثر بدی بر سازگاری دارد. لذا توصیه به داشتن نظم و سازماندهی امور کمک می‌کند که دانش‌آموزان کمتر دچار اضطراب امتحان گردند؛ و به طبع آن به سازگاری بهتری دست یابند این نکته مهمی است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید اهتمام بیشتری به آن داشته باشند.

○ در ارتباط با کل مدل نتایج حاکی از آن بود که دو بعد خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی از باورهای انگیزشی نتوانسته نقش واسطه ایفا نماید. پژوهش‌های زیادی از جمله (داوری، لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱؛ پروینوجان، ۱۹۹۹؛ بشارت، ۲۰۰۴؛ علیزاده و صحرایی، ۲۰۰۷؛ استوبر، ۲۰۰۸ و فلت، بسر و هویت، ۲۰۱۴ ایرست، فلت و هویت ۲۰۱۲ و عطایی، حمیدی و نصیری، ۱۳۹۴) نشان داده بودند که خودکارآمدی پایین باعث یأس و دست

کشیدن از کار می‌شود. افرادی که ادراک پایینی از خودکارآمدی دارند، به احتمال بیشتری دچار شکست یا ناسازگاری می‌شوند؛ که در پژوهش حاضر خودکارآمدی نتوانست بر سازگاری اثر معنی‌دار داشته باشد به عبارتی نتیجه این قسمت خیلی با پژوهش‌های ذکرشده همخوانی ندارد. در توجیه این یافته باید گفت که بعد خودکارآمدی مؤلفه انتظار است که عقاید دانش‌آموزان در مورد توانایی خود برای انجام تکلیف را شامل می‌شود و ارزش‌گذاری درونی مؤلفه ارزش است که اهداف و عقاید دانش‌آموزان در مورد اهمیت و علاقه‌مندی به تکلیف را در برمی‌گیرد و بیشتر جنبه شناختی به خود می‌گیرد و کمتر با هیجانات و احساسات فرد ارتباط دارد.

○ با توجه به اهمیت سازگاری و عوامل مرتبط با آن و اثراتی که این سازه بر عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان دارد یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مهمی برای والدین، مربیان و دانش‌آموزان داشته باشد. کمال‌گرایی معمولاً ریشه در تربیت دوران کودکی دارد که می‌تواند در طول زندگی همراه افراد باشد. به همین دلیل تشخیص منشأ آن و آگاهی از اینکه کمال‌گرایی چقدر می‌تواند تنیدگی‌زا باشد، می‌تواند در تعدیل این وضعیت کمک‌کننده باشد.



یادداشت‌ها

1. emotional adjustment
2. motivational beliefs
3. concern over mistakes
4. doubt about actions
5. parental expectation and criticism
6. psychological adjustment
7. Multidimensional Perfectionism Questionnaire
8. Motivational Self Regulation Learning
9. High School Student Adjustment Questionnaire

● منابع

- باباپور خیرالدین، جلیل؛ اسماعیل‌پور، خلیل و سعیدی دهقانی، سمیه (۱۳۹۴). نقش کمال‌گرایی در پیش‌بینی احساس خستگی شناختی، جسمانی و اجتماعی. *مجله روانشناسی* ۱۹ (۷۷)، ۴-۲۶-۴۱۰.
- زارع نژاد، محمد. (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس کمال‌گرایی و خلاقیت عاطفی در دانش‌آموزان دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پروین، لارنس و جان، الیور پی. (۱۳۸۱). *شخصیت: نظریه و پژوهش*. ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: آبیژ.

- داوری، مزده، غلامعلی لوسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*. ۱۶(۱)، ۲۶۶-۲۸۱.
- سینها، ای. کی. بی و سینگ، آر. بی (۱۳۷۷). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کریمی. تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.
- صلیبی، ژاسنت و احمدی، عارفه سادات. (۱۳۹۲). رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری و کمال‌گرایی مادران با سازگاری عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان. *پژوهش‌نامه زنان*. ۴(۱)، ۱۳۹-۱۶۲.
- عطایی، حریم؛ حمیدی فریده و نصیری صادق (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و خود پنداشت ریاضی با انگیزه پیشرفت ریاضی. *مجله روانشناسی* ۱۷(۴)، ۴۲۶-۴۱۰.
- فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۳). *بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی*. پایان‌نامه دکتری دانشگاه شیراز.
- فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۸۵). نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. ۲(۷)، ۲۲۱-۲۰۹.
- کریمی، مریم. (۱۳۹۴). *بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و خودتوانسازی تحصیلی با نقش واسطه‌های خودتنظیمی انگیزشی، شناختی و فراشناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یاسوج، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- لطفی کاشانی، فرح و وزیری، شهرام. (۱۳۷۲). *روان‌شناسی مرضی کودک*. تهران: ارسباران.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ علامه، عاطفه؛ شهنی بیلاق، منیژه (۱۳۸۶). رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روانشناسی* ۱۱(۳)، ۲۴۲-۲۵۵.
- Alizade-Sahraei, O.(2007). *Relationship between family performance, irrational beliefs and self-esteem with positive and negative perfectionism in students* [Dissertation]. Tehran: Alzahra University; Persian.
- Ayestart, L. E., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2012). Where is multidimensional perfectionism in DSM-5? A question posed to the DSM-5 personality and personality disorders work group. *Personality Disorders Theory, Research, and Treatment*, 3(4), 458-469. doi:10.1037/a0026354
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215.
- Besharat, M.A.(2004). *Perfectionism in depressed and anxious patients*. IJM.S. 29,4,157-160.
- Chen, C., Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (2015). Preoccupied attachment, need to belong, shame, and interpersonal perfectionism: An investigation of the Perfectionism Social

- Disconnection Model. *Personality and Individual Differences*, 76, 177-182.
- Ellis, A. (1987). *Anger: How to live with and without it*. Secaucus, NJ: Citadel Press.
- Extremera, N., & Fernandez, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the trait meta-mood scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Flett, G., L. Hewitt, P & De Rossa, T. (1996). "Dimensions of perfectionism, Psychological adjustment, and social skills. *Personality and Individual Differences*, 20, 2, 143-150.
- Flett, G.L., Baricza, C., Gupta, A., Hewitt, P. L., & Endler, N.S. (2011). Perfectionism, psychosocial impact, and coping with Irritable bowel disease: A study of patients with Crohn's disease and ulcerative colitis. *Journal of Health Psychology*, 16, 561-571.
- Flett, G.L., Molnar, D. S., Nepon, T., & Hewitt, P. L. (2012). A mediational model of automatic perfectionistic thoughts and health: The roles of negative affect and daily hassles. *Personality and Individual Differences*, 52, 565-570.
- Flett, G. L., Besser, A., & Hewitt, P. L. (2014). Perfectionism and interpersonal orientations in depression: An analysis of validation seeking and rejection sensitivity in a community sample of young adults. *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*, 77(1), 67-85.
- Frost, R. O., Sher, K. J., & Geen, T. (1986). Psychopathology and personality characteristics of nonclinical compulsive checkers. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 133-143.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Gaffari Mofrad., R. & Pourghaz., A. (2015). Examining the role of motivational beliefs in students' academic performance in landeh's high school. *Management and Administrative Sciences Review* 4,3 . 601-609 .
- Garber, J., Keily, M.K., & Martin, N.C. (2002). Development of adolescence depressive symptoms: Predictors of change. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 70: 79-95.
- Hansenne M, & Bianchi J. (2009). Emotional intelligence and personality in major depression: Trait versus state effects. *Psychiatry Research*, 166, 1, 63-8.
- Harrise, P.W., Pepper, C.M. & Maack, D.J. (2008). The relationship between maladaptive perfectionism of rumination. *Journal Personality and Individual Differences*, 44, 150-160
- Hewitt, P. L., Mikail, S. F., Flett, G. L., Tasca, G., Flynn, C.A., Deng, X., Kaldas, J., & Chen, C. (2015). Psychodynamic/Interpersonal group psychotherapy of perfectionism: Evaluating a short term treatment. *Psychotherapy*, 52(2), 205 -215.

- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Chen, C., & Flett, G. L. (2014). Perfectionism, stress, daily hassles, hopelessness, and suicide potential in depressed psychiatric adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. doi:10.1007/s10862-014-9427-0
- Kee, K.S., Horan, W.P, Salovey, P., Kern, R.S., Sergi, M.J, & Fiske, A.P. (2009). Emotional intelligence inschizophrenia. *Schizophrenia Research*. 107,1. 61-68.
- Miquelon, R. J. Vallerand, & F. M. E(2005). Groused and Geneviève cardinal perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality Social Psychology Bulletin*. 31,1 913-920.
- Nepon, T., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Molnar, D. S. (2011). Perfectionism, negative social feedback, and interpersonal rumination in depression and social anxiety. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 43, 297-308.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E.V. (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82, 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*. 53, 810-814.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 459-570.
- Rice, Kenneth G.; Lapsley, & Daniel K. (2001). Perfectionism, coping, and emotional adjustment. *Journal of College Student Development*. 42(2), 157-168.
- Saghi M, & Rajai A. (2009). Relation between adolescent perception families with adjustment. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*. 10, 71-82.
- Salovey P, & Grewal D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Direction Psychology Science*. 14: 281-285.
- Sassaroli, S., Lauro, J., Ruggiero, M., Mauri, M. C., Vinai, P., & Frost, R. (2008). Perfectionism in depression, obsessive-compulsive disorder and eating disorders. *Behavior Research and Therapy*. 46, 757-765.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behavior Research and Therapy*. 40, 773-791
- Sherry, S. B., Gralnick, T. M., Hewitt, P. L., Sherry, D. L., & Flett, G. L. (2014). Perfectionism and narcissism: Testing unique relationships and gender differences. *Personality and Individual Differences*. 61-62, 52-56. doi:10.1016/j.paid.2014.01.007

- Stoeber J, & Eysenck M.W. (2008) Perfectionism and efficiency: Accuracy, response bias and invested time in proofreading performance. *Journal of Research in Personality*. 42,6.1673-1678.
- Stoeber, J. (2011). 'Perfectionism, efficiency, and response bias in proof-reading performance extension and replication. *Personality and Individual Differences*. 50,3.426-429.
- Stoeber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences*, 74, 171-176. DOI: 0.1016/j.paid.2014.10.016.
- Tery-Short, L. A, Owens, R.G, Salde, P. D, & Dewey , M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Journal Personality and Individual Differences*. 18, 663-668.
- Timmers, Caroline F, Braber-Van Den Broek, Jannie, Van Den Berg, & Stéphanie M. (2013). Motivational beliefs, student effort, and feedback behavior in computer-based formative assessment. *Computers & Education*, 60(1), 25-31.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 82, 51-59.

