

مدل پیش‌بینی رضایت و پیشرفت تحصیلی از طریق کمال‌گرایی دو بعدی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان

رحیم بدری گرگری^۱

منصور بیرامی^۲

سولماز دبیری^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۸/۶

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۴/۱۳

چکیده

زمینه: پیشرفت و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان که به عنوان دو شاخص سازگاری تحصیلی هم در نظر گرفته می‌شوند از جمله مسائل مهم در تعلیم و تربیت هستند و عوامل مهمی به جز توانش‌های شناختی در آن‌ها نقش دارند. هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه کمال‌گرایی دوبعدی و اهداف پیشرفت با رضایت و پیشرفت تحصیلی در قالب یک مدل پیشنهادی است. روش: بدین منظور، نمونه‌ای مشتمل بر ۳۱۹ نفر دانش‌آموز (شامل ۱۴۰ نفر پسر و ۱۷۹ نفر دختر) به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان دانش‌آموزان مقطع اول و دوم دبیرستان آموزش و پرورش منطقه پنج شهر تهران انتخاب شده و به پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت، مقیاس چند وجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان، و مقیاس کمال‌گرایی کودک و نوجوان پاسخ دادند. داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های آماری تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش: نتایج نشان داد که ابعاد کمال‌گرایی به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر رضایت و پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. اهداف پیشرفت نیز به عنوان متغیر واسطه‌ای بر رضایت و پیشرفت تحصیلی اثرگذار

۱. رحیم بدری گرگری، دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز، Badri_rahim@yahoo.com

۲. استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز dr.bayrami@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز sh_dabiri1016@yahoo.com

است. بحث: الگویی خاصی از باورها و انگیزش، یعنی کمال‌گرایی خودمدار و اهداف تجری موجب پیشرفت و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

واژگان کلیدی: رضایت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، کمال‌گرایی دوبعدی، اهداف

پیشرفت.

مقدمه

بدست آوردن دانش و شناخت در مورد عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیلی بسیار حائز اهمیت است زیرا دانش‌آموزانی که سازگاری ضعیفی دارند بعدها به احتمال بیشتری در زندگی خود در معرض خطراتی چون آسیب‌های روانی، ترک تحصیل یا... قرار می‌گیرند (وان دن اورد و روسم^۱، ۲۰۰۲). برخی مطالعات پیشنهاد می‌کنند که سازگاری تحصیلی را می‌توان در قالب دو متغیر پیشرفت تحصیلی و سازگاری روانشناختی که شامل بهزیستی کلی، رضایت مربوط به جنبه‌های اجتماعی و تحصیلی زندگی، فقدان هرگونه احساس تنهایی و خلق افسرده می‌شود، بررسی کرد (هالامانداری و پاور^۲، ۱۹۹۹؛ ورنر-فیلون و گادریو^۳، ۲۰۱۰؛ گادریو، ۲۰۱۲). به طور مشخص می‌توان ادعان داشت که پیشرفت و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان که به عنوان دو شاخص سازگاری تحصیلی هم در نظر گرفته می‌شوند از جمله مسائل مهم در تعلیم و تربیت است که همواره مورد توجه روانشناسان تربیتی بوده است. فقدان پژوهش در زمینه رضایت تحصیلی سبب شده رضایت تحصیلی به اشتباه جانشین پیشرفت تحصیلی فرض شود. در حالی که پیشرفت تحصیلی برنامه‌ای است که هدف آن ارزشیابی و شناسایی افراد موفق در امر یادگیری است (کارشکی، محمدزاده قصر، تقی زاده و گراوند، ۱۳۹۱). در واقع رضایت تحصیلی به عنوان یک قلمرو در رضایت از زندگی کلی است که به نظر می‌رسد بخشی از آن توسط عوامل شخصیتی تعیین می‌شود، به عبارت دیگر با برخورداری

-
1. Van Den Oord & Rossem
 2. Halamandaris & Power
 3. Verner-Filion & Guadreau

از برخی ویژگی‌ها افراد به احتمال بیشتری در قلمرو مشخصی از زندگی مانند تحصیل، کار و... احساس رضایت خواهند کرد (لنت، دوسیو تاویرا، شیو و سینگلی^۱، ۲۰۰۹). عوامل مهمی به جز توانش‌های شناختی در پیشرفت و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند. از جمله این عوامل که در سال‌های اخیر توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است متغیرهای انگیزشی از جمله اهداف پیشرفت و متغیرهای شخصیتی از جمله کمال‌گرایی است (ایم و ریک^۲، ۲۰۱۱؛ ورنر-فیلون و گادریو، ۲۰۱۰؛ گادریو، ۲۰۱۲). از نظر ایمز^۳ (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات است که اهداف رفتاری فرد را تعیین می‌کند و باعث می‌شود تا فرد نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل کند. در واقع اهداف پیشرفت بازنمایی‌های ذهنی از یک هدف است که فرد در جهت آن گرایش یا اجتناب پیدا می‌کند (الیوت و نیستا^۴، ۲۰۰۹؛ به نقل از ورنر-فیلون و گادریو، ۲۰۱۰). در نظریه‌های جهت‌گیری هدف، چرایی رسیدن به هدف مهم است. رویکردهای متنوعی در مورد جهت‌گیری هدف مطرح شده‌اند که یکی از جدیدترین آن‌ها رویکرد سه بخشی الیوت و همکاران (۱۹۹۶ و ۱۹۹۷) است (نیومیستر^۵، b ۲۰۰۴). در این رویکرد جهت‌گیری هدف شامل اهداف تبحری، عملکردگرایی و عملکرد-اجتنابی می‌باشد. اهداف تبحری به عنوان تمرکز بر رشد شایستگی یا تسلط یافتن بر تکلیف تعریف می‌شود. میگلی^۶ (۱۹۹۸) این اهداف را تحت عنوان اهداف گرایش به تکلیف می‌نامد و معتقد است که افراد دارای این نوع جهت‌گیری برای افزایش فهم و مهارتشان در تکلیف تلاش می‌کنند و پیشرفتشان را بر اساس معیارهای تعیین شده توسط خودشان می‌سنجند. از سوی دیگر دانش‌آموزان عملکردگرا شایستگی را نسبت به دیگران تعریف و ارزیابی کرده و

1. Lent, Do Céu Taveira , Sheu & Singley

2. Eum & Rice

3. Ames

4. Elliot & Niesta

5. Neumeister

6. Midgly

پیامدها را به توانایی خود نسبت می‌دهند، هم‌چنین از راهبردهای سطحی پردازش استفاده کرده و تکالیفی که احتمال موفقیت در آن‌ها بیشتر است را برمی‌گزینند (رتلسدورف، بوتلر، استربلو و شیفل^۱، ۲۰۱۰). در مقابل افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی از ایجاد احساس منفی اجتناب کرده و به منظور دوری از خطا و اشتباه تلاش می‌کنند. از دیدگاه این افراد شایستگی به معنای شکست نخوردن است (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک‌گریگور^۲، ۲۰۰۱). انواع مختلف اهداف پیشرفت نقش متفاوتی در افزایش علاقه، رضایت و پیامدهای پیشرفت دارند. افرادی چون هاراکیویکز، بارون، پیتریچ، الیوت و ترش^۳ (۲۰۰۲) پیشنهاد می‌کنند که اهداف پیشرفت تبحری باید با علاقه به تکلیف و خودنظم دهی سازگارانه مرتبط باشند نه با عملکرد. اهداف عملکردگرا باید با پیامدهای مربوط به پیشرفت نه با علاقه و خودنظم دهی و اهداف عملکرد اجتنابی نیز باید به طور منفی با پیشرفت و سازگاری هیجانی مرتبط باشند. سازه مهم دیگر که براساس پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد به صورت متفاوتی با پیشرفت و سازگاری تحصیلی مرتبط است، کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی به عنوان تلاشی برای بی‌عیب بودن یا تمایل به نگهداشتن یا بدست آوردن استانداردهای بسیار بالا در حد غیرمعقول (هیل، زرول و تورلینگتون^۴، ۱۹۹۷؛ نقل از اوزباش و سیز^۵، ۲۰۱۰) تعریف می‌شود. در ابتدا کمال‌گرایی به عنوان یک سازه تک بعدی در نظر گرفته شده و تأکید زیادی روی همبسته‌های منفی کمال‌گرایی بود. هم‌چنین مشاهده شده بود که کمال‌گرایی با پیامدهای منفی روانشناختی نظیر عزت نفس پایین، افسردگی و اضطراب امتحان مرتبط است. اما اخیراً کمال‌گرایی به عنوان سازه‌ای چند بعدی مفهوم سازی می‌شود (اوزباش و سیز، ۲۰۱۰) و محققین به دنبال بررسی این تصور هستند که کمال‌گرایی به واقع متضمن کارکردی چندگانه، یعنی هم سازگارانه و هم

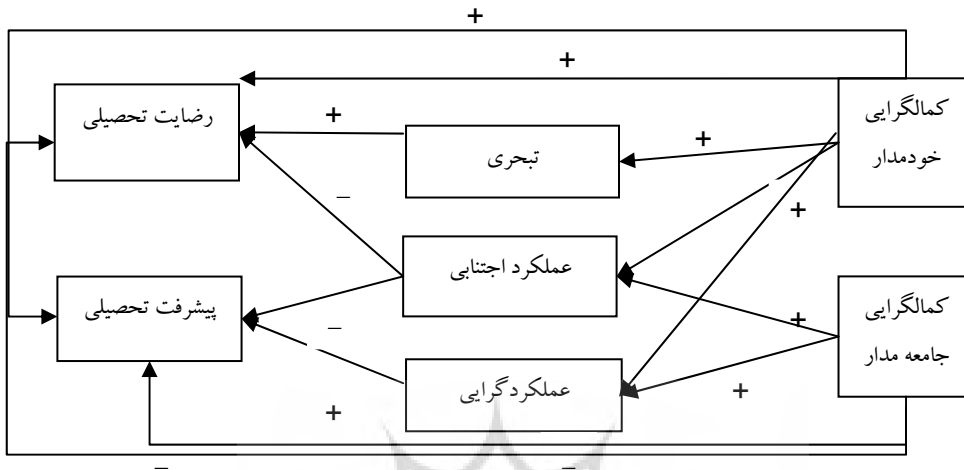
1. Retelsdorf, Butler, Streblo & Schiefele
2. Elliot & McGregor
3. Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash
4. Hill, Zrull & Turlington
5. Uz Baş & Siyez

ناسازگرا نه است (چانگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). شواهد نشان می‌دهند که دو بعد عمده کمال‌گرایی عبارت هستند از کمال‌گرایی مربوط به استانداردهای فردی (خودمدار)^۲ و کمال‌گرایی مربوط به نگرانی از ارزیابی دیگران (جامعه‌مدار)^۳ (بلنکستین، دانکلی و ویلسون^۴، ۲۰۰۸؛ دانکلی، بلنکستین، هلسال، ویلیامز و وینکوورس^۵، ۲۰۰۰). کمال‌گرایی مربوط به استانداردهای فردی شامل به کار گرفتن معیارهای فردی و تلاش فرد برای کامل بودن است. در مقابل کمال‌گرایی مربوط به نگرانی از ارزیابی، به جنبه‌هایی از کمال‌گرایی چون نگرانی افراطی از اشتباهات، شک در عمل، و نگرانی از ارزیابی دیگران در مورد عمل فرد اطلاق می‌شود (استوبر، استول، سالمی و تیکاکا^۶، ۲۰۰۹؛ فلت و هویت^۷، ۲۰۰۶). از سوی دیگر پژوهش‌ها پژوهش‌ها بین اهداف پیشرفت و کمال‌گرایی به رابطه معناداری دست یافتند (ورنر- فیلون و گادریو، ۲۰۱۰؛ استوبر، آفیل و هاتام^۸، ۲۰۰۹). برخی شواهد پژوهشی نیز حاکی از ارتباط مثبت مثبت بین کمال‌گرایی خودمدار با هدف پیشرفت تبحری و عملکردگرایی است (استوبر، کمپ و کیوگ^۹، ۲۰۰۸؛ استوبر و همکاران، ۲۰۰۹؛ وان پرن^{۱۰}، ۲۰۰۶). طبق مدل اسلید و اوونز^{۱۱} (۱۹۹۸) و مطالعات انجام یافته، دانش آموز کمال‌گرای جامعه‌مدار به علت فشار وارد شده از سوی سایر افراد، در پی درک ملاک‌های بیرونی موفقیت می‌باشد تا به دنبال تعاریف درونی خویش از شایستگی. در واقع کمال‌گرایی جامعه‌مدار با هر دو نوع اهداف عملکردی به طور مثبت رابطه دارد اما با اهداف تبحری یا رابطه غیرمعنادار و یا رابطه معکوس دارد. از سوی دیگر دانش آموز کمال‌گرای خودمدار عمدتاً توسط نیاز به کسب موفقیت که انگیزه زیربنایی

1. Chang
2. self-oriented perfectionism
3. socially prescribed perfectionism
4. Blankstein, Dunkley & Wilson
5. Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams & Winkworth
6. Stoeber, Stoll, Salmi, & Tiikkaja
7. Flett & Hewitt
8. Stoeber, Uphill & Hotham
9. Stoeber, Kempe & Keogh
10. Van Yperen
11. Slade & Owens

اهداف‌گرایی است برانگیخته می‌شود. یعنی این دانش آموز هم باید به درک توانمندی‌های خویش و هم کسب پیشرفت نسبت به دیگران برسد. در واقع کمال‌گرایی خودمدار هم با اهداف تبحری و هم عملکرد‌گرایی رابطه مستقیم دارد. البته فلت و هویت ادعا می‌کنند که کمال‌گرایی خودمدار به طور مشترک هم با تمایل به موفقیت و هم ترس از شکست مرتبط است (به نقل از ورنر-فیلون و گادریو، ۲۰۱۰). کمال‌گرایی جامعه‌مدار، ناسازگارانه و با مشکلات سازگاری متعدد مرتبط است. برعکس، کمال‌گرایی خودمدار، با سازگاری شخصی بیشتر مرتبط است و می‌تواند پیامدهای مثبت‌تری به همراه داشته باشد. البته مرور ادبیات پژوهش حاکی از این است که تمام یافته‌ها در مورد این که کمال‌گرایی جامعه‌مدار شکل ناسازگارانه کمال‌گرایی است و با ویژگی‌های منفی رابطه دارد، توافق دارند، اما در مورد کمال‌گرایی خودمدار اینگونه نیست بدین معنی که برخی از یافته‌ها رابطه آنرا با ویژگی‌های منفی و برخی با ویژگی‌های مثبت نظیر رضایت و بهزیستی تأیید کرده‌اند (استور، فیست و هایوارد، ۲۰۰۹). اگر چه پژوهش‌های زیادی در مورد ارتباط این متغیرها به طور جداگانه انجام شده است اما کمتر پژوهشی به نقش اهداف پیشرفت به عنوان متغیرهای واسطه‌ای بین کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار با رضایت و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه کمال‌گرایی و اهداف پیشرفت با رضایت و پیشرفت تحصیلی در قالب مدل پیشنهادی زیر که از تلفیق مدل اسلید و اوونز (۱۹۹۸) و فرضیه‌های هدف پیشرفت هاراکیویکز و همکاران (۲۰۰۲) بدست آمده است و بررسی برآزش آن می‌باشد.

رتال جامع علوم انسانی



شکل ۱. مدل پیشنهادی رابطه کمال‌گرایی دوبعدی و متغیرهای اهداف پیشرفت با متغیرهای رضایت و

پیشرفت تحصیلی

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود.

شرکت‌کنندگان: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان سال اول و دوم دبیرستان منطقه پنج آموزش و پرورش شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر تحلیل مسیر یک مدل مدنظر بوده است، در نمونه‌گیری تعداد متغیرهای مدل مبنای تعداد نمونه مورد نیاز در نظر گرفته شد. به دلیل وجود هفت متغیر در مدل، از جامعه فوق نمونه‌ای به حجم ۳۵۰ دانش‌آموز (به ازای هر متغیر ۵۰ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا فهرست دبیرستان‌های منطقه مذکور تهیه و سپس به طور تصادفی ۶ دبیرستان (سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه) انتخاب شدند. پس از مراجعه به دبیرستان‌ها به طور تصادفی از

هرپایه (اول و دوم) یک کلاس انتخاب و پرسشنامه‌ها توزیع، اجرا و جمع‌آوری شدند. در نهایت از ۳۵۰ نفر گروه نمونه، داده‌های مربوط به ۳۱ نفر به دلیل عدم همکاری مناسب و ناقص بودن جواب‌ها، هم‌چنین تعدادی از آنها نیز به هنگام چک کردن مفروضه‌ها و حذف داده‌های پرت از محاسبه خارج و کنار گذاشته شدند. در نهایت نمونه پژوهش به ۳۱۹ نفر تقلیل یافت. از مجموع کل ۳۱۹ نفر ۱۴۰ نفر پسر (۴۳/۹ درصد) و ۱۷۹ نفر دختر (۵۶/۱ درصد) بودند.

ابزار

پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت^۱: پرسشنامه جهت‌گیری هدف می‌گلی و همکاران (۱۹۹۸) ساخته شده دارای ۱۸ سؤال و سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری‌های هدف تبحری، عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی و پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای است (کاملاً مخالفم = ۱ و کاملاً موافقم = ۷). پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۷ و پایایی خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری هدف تبحری، عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۷ و ۰/۷۶ گزارش شده است، هم‌چنین روایی و تحلیل عاملی تأییدی مورد تایید قرار گرفته است (کارشکی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ و برای خرده‌مقیاس‌های تبحری، عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۸، ۰/۶۵ بدست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی کودک و نوجوان^۲: این مقیاس یک ابزار خودگزارش‌دهی شامل ۲۲ ماده است که ۱۱ ماده آن کمال‌گرایی خود‌مدار و ۱۱ ماده دیگر آن کمال‌گرایی جامعه‌مدار را مورد سنجش قرار می‌دهد. ماده‌های این مقیاس در طیف لیکرتی پنج درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالاتر بیانگر نوع کمال‌گرایی دانش‌آموز است. در این‌جا ابتدا پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. سپس نسخه فارسی پرسشنامه

1. Achievement Goal Orientations
2. Child and Adolescent Perfectionism Scale(CAPS)

توسط یکی از اساتید دیگر به زبان انگلیسی مجدداً ترجمه شد. بعد از نظرخواهی و رفع برخی از تفاوت‌های ایجاد شده، هم‌چنین تأیید سه تن از اساتید روانشناسی و علوم تربیتی در مورد روایی صوری و محتوایی پرسشنامه، نسخه فارسی آن برای اجرا آماده شد. ماهیت چند بعدی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است. هم‌چنین پایایی آن نیز مطلوب گزارش شده است (فلت، ۲۰۰۱؛ به نقل از اوزباش و سیز، ۲۰۱۰). اوزباش و سیز (۲۰۱۰) در پژوهش خود با انجام روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی بر روی کل پرسشنامه، دو عامل کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار را بدست آورده و به کمک تحلیل عاملی تأییدی، این ساختار بدست آمده دو عاملی را مورد ارزیابی قرار داده و تأیید کردند. آن‌ها هم‌چنین با هدف بررسی روایی هم‌گرایی این مقیاس، دریافته‌اند که خرده مقیاس کمال‌گرایی جامعه‌مدار با نمرات افسردگی به طور مثبت، و هر دو خرده مقیاس‌های کمال‌گرایی با خرده مقیاس‌های پرسشنامه کمال‌گرایی چندبعدی فراست، ارتباط معنادار دارند. ضریب پایایی بازآزمایی پرسشنامه به فاصله دو هفته برای کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۷۲، هم‌چنین آلفای کرونباخ آن‌ها در نمونه نوجوانان به همان ترتیب، ۰/۷۲ و ۰/۸۶ گزارش شده است (اوزباش و سیز، ۲۰۱۰). در پژوهش حاضر نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار، به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۷۴ بدست آمد.

مقیاس چند وجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان: مقیاس چندوجهی رضایت از زندگی برای فراهم نمودن نیم‌رخ چندوجهی از رضایت از زندگی دانش‌آموزان توسط هونبر طراحی شده و دارای ۴۰ سوال است. این مقیاس به طور کلی، پنج حیطه زندگی دانش‌آموزان شامل خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی، و خود را در بر می‌گیرد. طیف لیکرت چهار درجه‌ای این مقیاس برای دانش‌آموزان سه تا دوازده ساله و طیف لیکرت شش درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم تا ۶= کاملاً موافقم) آن برای دانش‌آموزان دبیرستانی مورد استفاده

قرار می‌گیرد (هوبنر، لاگلین، اش، و گیلمن^۱، ۱۹۹۸). پرسشنامه از نوع مداد - کاغذی و زمان اجرای آن تقریباً ۳۰ دقیقه است. روایی و پایایی این مقیاس برای استفاده در فرهنگ ایرانی را لطیفیان و شیخ الاسلامی (۱۳۸۳) مورد بررسی قرار داده و ضریب پایایی باز آزمایی آنرا ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. هم‌چنین همبستگی این مقیاس را با پرسشنامه سلامت عمومی ۰/۵۵ گزارش کرده‌اند. ضرایب همسانی درونی این مقیاس در پژوهش‌های مختلف در دامنه‌ای از ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ گزارش شده است (هوبنر و همکاران، ۱۹۹۸؛ گرین اسپون و ساکلوفسک^۲، ۱۹۹۷). در پژوهش حاضر از خرده مقیاس رضایت از مدرسه این مقیاس استفاده شده است و میزان آلفای کرونباخ آن ۰/۷۷ بدست آمد. هم‌چنین از معدل کتبی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد.

نتایج

شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

-
1. Huebner, Laughlin, Ash, & Gilman
 2. Greenspoon & Saklofske

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
رضایت تحصیلی	۳۱۹	۲۹/۴۴	۶/۳۸							
پیشرفت تحصیلی	۳۱۹	۱۷/۸۶	۱/۲۸	۰/۱۲*						
تبحری	۳۱۹	۲۳/۸۱	۸/۵۶	۰/۳۹**	۰/۲۲**					
عملکردگرایی	۳۱۹	۳۲/۹۱	۶/۸۹	۰/۲۵**	۰/۲۰**	۰/۲۸**				
عملکرد اجتنابی	۳۱۹	۳۰/۸۰	۶/۲۷	-۰/۱۴**	-۰/۲۵**	۰/۰۴	۰/۲۱**			
کمال‌گرایی خودمدار	۳۱۹	۳۸/۱۷	۵/۶۹	۰/۲۴**	۰/۲۲**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	۰/۰۹		
کمال‌گرایی- جامعه‌مدار	۳۱۹	۳۵/۱۰	۵/۴۷	-۰/۱۹**	-۰/۲۰**	-۰/۰۲	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۰۸	

* $P \leq 0/05$ ، ** $P \leq 0/01$

طبق نتایج مندرج در جدول ۱، بین رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با اهداف پیشرفت تبحری، عملکردگرایی و کمال‌گرایی خود‌مدار، هم‌چنین بین کمال‌گرایی خود‌مدار با اهداف پیشرفت تبحری، عملکردگرایی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. از سویی بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار با اهداف پیشرفت عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی نیز رابطه مثبت معنادار یافت شد. بین کمال‌گرایی جامعه‌مدار با رضایت و پیشرفت تحصیلی، هم‌چنین بین هدف پیشرفت عملکرد اجتنابی با رضایت و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار برقرار است.

به منظور بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم کمال‌گرایی خود‌مدار و جامعه‌مدار و متغیرهای اهداف پیشرفت روی رضایت و پیشرفت تحصیلی از تحلیل مسیر استفاده گردید. برازش آماری مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزار Amos و با بهره‌گیری از مشخصه‌های

برازش مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به شاخص‌های بدست آمده طبق جدول ۲ مدل پیشنهادی از برازش ضعیفی برخوردار بود.

جدول ۲: شاخص‌های آماری برازندگی مدل پیشنهادی

RMSEA	NFI	IFI	GFI	CFI	p	χ^2
۰/۱۳	۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۹۶	۰/۸۳	۰/۰۰۰	۵۰/۸۲

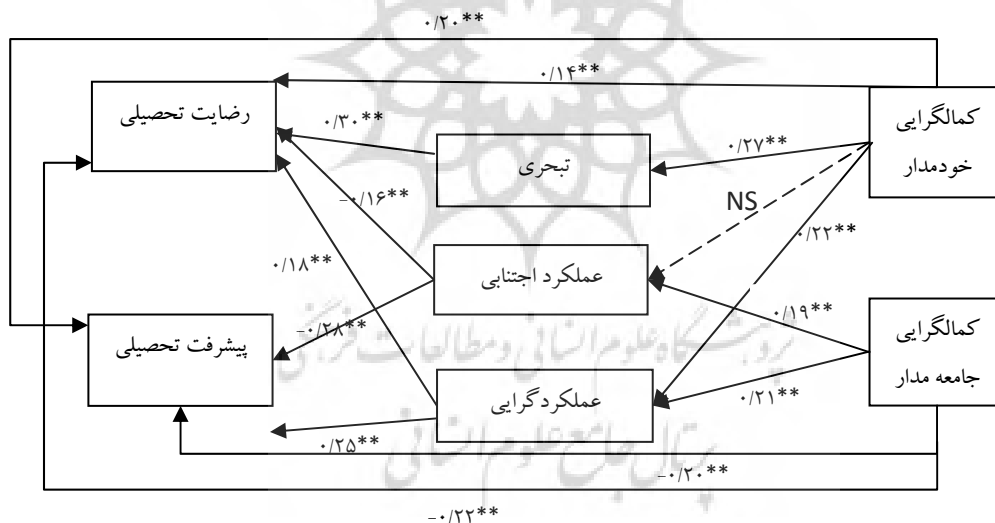
به طور کلی در این تحقیق از میان مشخصه‌های برازش متنوعی که وجود دارد، از شاخص مجذور کای (χ^2)، ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش هنجار شده یا بنتلر- بونت (NFI) استفاده شد. همانطور که جدول ۲ نشان می‌دهد، شاخص مجذور کای (χ^2) در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار است. هم‌چنین مقادیر شاخص‌های (CFI=۰/۸۳)، (GFI=۰/۹۶)، (IFI=۰/۸۴) و (NFI=۰/۸۲) نیز محاسبه شدند که این شاخص‌ها باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹ باشند تا مدل مورد نظر پذیرفته شود. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=۰/۱۳) بدست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب کمتر از ۰/۰۵، بالاتر از آن تا ۰/۰۸ نشان دهنده خطای تقریب معقول و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن بزرگتر از ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۴). با توجه به مقادیر بدست آمده می‌توان نتیجه گرفت که مدل با داده‌ها برازش مناسبی ندارد. پس از اضافه شدن مسیر از متغیر اهداف عملکردگرایی به سمت رضایت تحصیلی و حذف مسیر از کمال‌گرایی خودمدار به اهداف عملکرد اجتنابی، مقادیر شاخص‌های مدل تغییر یافته و برازش بهتری را با داده‌ها نشان داد.

جدول ۳: شاخص‌های آماری برازندگی مدل تغییر یافته

RMSEA	NFI	IFI	GFI	CFI	p	χ^2
۰/۰۶	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۰۴	۱۳/۳۱

در مدل تغییر یافته همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد، شاخص مجذور کای ($\chi^2=۱۳/۳۱$) در سطح ۰/۰۴ معنی‌دار است. اما چون حجم نمونه تقریباً بزرگ است، نمی‌توان بر معناداری

آن به منزله رد فرض صفر و موجه بودن آن برای جامعه تأکید کرد. بنابراین، برای کاهش اثر وابستگی آن به اندازه نمونه به سایر شاخص‌ها و تفاسیر آن می‌پردازیم. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=۰/۰۶) بدست آمد که هیو و بنتلر (۱۹۹۹) به عنوان نقطه برش برازندگی خوب مدل، مقدار کوچک‌تر یا مساوی ۰/۰۶ را پیشنهاد کرده‌اند (هومن، ۱۳۸۴). هم‌چنین در مقدار شاخص‌های (CFI=۰/۹۷)، (GFI=۰/۹۹)، (IFI = ۰/۹۷) و (NFI=۰/۹۵) نیز افزایش مشاهده شد. بنابراین با توجه به مقدار شاخص‌های مذکور مدل تغییر یافته با داده‌ها برازش مناسبی دارد. ضرایب مسیر مدل تغییر یافته بر اساس مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای برونزا از طریق متغیرهای واسطه‌ای درون‌زا روی رضایت و پیشرفت تحصیلی در شکل ۲ آورده شده است.



۰/۰۱ ≤ P **

شکل ۲. مدل برازش یافته رابطه کمال‌گرایی دوبعدی و متغیرهای اهداف پیشرفت با متغیرهای رضایت و پیشرفت تحصیلی

جدول ۴ ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. اثرات کل، مستقیم و غیر مستقیم در مدل نهایی

متغیر پیش‌بینی کننده	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
	تبحری	۰/۲۷	-	۰/۲۷
کمال‌گرایی خودمدار	عملکرد گزایی	۰/۲۲	-	۰/۲۲
	رضایت تحصیلی	۰/۱۴	۰/۱۲	۰/۲۶
	پیشرفت تحصیلی	۰/۲۰	۰/۰۶	۰/۲۶
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	عملکرد گزایی	۰/۲۱	-	۰/۲۱
	عملکرد اجتنابی	۰/۱۹	-	۰/۱۹
	رضایت تحصیلی	-۰/۲۰	۰/۰۱	-۰/۱۹
تبحری	پیشرفت تحصیلی	-۰/۲۲	۰/۰۰۱	-۰/۲۲
	رضایت تحصیلی	۰/۳۰	-	۰/۳۰
عملکرد گزایی	رضایت تحصیلی	۰/۱۸	-	۰/۱۸
	پیشرفت تحصیلی	۰/۲۵	-	۰/۲۵
عملکرد اجتنابی	رضایت تحصیلی	-۰/۱۶	-	-۰/۱۶
	پیشرفت تحصیلی	-۰/۲۸	-	-۰/۲۸

طبق نتایج مندرج در جدول ۴ با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده، رضایت تحصیلی دانش‌آموزان به وسیله اهداف پیشرفت تبحری ($\beta = 0.27, P \leq 0.01$)، عملکرد گزایی ($\beta = 0.22, P \leq 0.01$)، عملکرد اجتنابی ($\beta = 0.18, P \leq 0.01$) و عملکرد اجتنابی ($\beta = -0.16, P \leq 0.01$)، هم‌چنین توسط دو بعد کمال-گزایی خودمدار ($\beta = 0.26, P \leq 0.01$) و جامعه‌مدار ($\beta = -0.19, P \leq 0.01$) پیش‌بینی شد. از سوی دیگر متغیر پیشرفت تحصیلی نیز توسط متغیرهای اهداف پیشرفت عملکرد گزایی ($\beta = 0.25, P \leq 0.01$) و عملکرد اجتنابی ($\beta = -0.28, P \leq 0.01$)، هم‌چنین توسط عامل کمال‌گزایی خودمدار ($\beta = 0.26, P \leq 0.01$) و جامعه‌مدار ($\beta = -0.19, P \leq 0.01$) و هم‌چنین عامل هدف پیشرفت تبحری به وسیله کمال‌گزایی خودمدار ($\beta = -0.22, P \leq 0.01$)، و هدف پیشرفت عملکرد گزایی بوسیله کمال‌گزایی خودمدار ($\beta = 0.27, P \leq 0.01$)،

$\beta = 0.22$) و جامعه مدار ($\beta = 0.21, P \leq 0.01$)، و هدف پیشرفت عملکرد اجتنابی توسط کمال‌گرایی جامعه مدار ($\beta = 0.19, P \leq 0.01$) پیش‌بینی شدند.

بحث

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی رضایت و پیشرفت تحصیلی بر اساس ابعاد کمال‌گرایی چند بعدی و اهداف پیشرفت در قالب مدل پیشنهاد شده که از تلفیق مدل اسلید و اوونز (۱۹۹۸) و فرضیه‌های هدف پیشرفت هاراکیویکوز و همکاران (۲۰۰۲) بدست آمده است، بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که کمال‌گرایی خود مدار پیش‌بینی کننده مثبت رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بود. این نتیجه یا یافته‌های استوبر و همکاران (۲۰۰۹)، آکوردینو، آکوردینو و اسلانی^۱ (۲۰۰۰)؛ براون^۲ و همکاران (۱۹۹۹)؛ گیلمن و آشی^۳ (۲۰۰۳)؛ گوج^۴ (۲۰۰۸)، به نقل از اش^۵ (۲۰۱۱)؛ گادریو (۲۰۱۲)؛ گادریو و تامپسون^۶ (۲۰۱۰)، فرنج، گادریو و میراندا^۷ (۲۰۱۲) هم‌خوانی دارد. کمال‌گرایی خودمدار به طور خاص دارای فوایدی از جمله تعیین هدف، تلاش برای موفقیت و منظم بودن می‌باشد که این موارد خود با پیامدهای تحصیلی مثبت مرتبط است. کمال‌گرایی مربوط به استانداردهای فردی شامل به کارگرفتن معیارهای فردی و تلاش فرد برای کامل بودن است. این بعد با ویژگی‌ها، فرایندها و پیامدهای مثبت مانند تحمل، عاطفه مثبت و بهبود عملکرد تحصیلی مرتبط است (استوبر، ۲۰۰۹). از نظر نیومستر (۲۰۰۴b) افراد کمال‌گرای خودمدار برای خودشان استانداردهای شخصی بالا در نظر می‌گیرند و عملکردشان را با توجه به این استانداردها ارزیابی می‌کنند. کمال‌گرایی خودمدار عملکرد در مدرسه و نمره‌های تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و با مشخصه‌های مثبت تلاش و رقابت برای پیشرفت،

-
1. Accordino, Accordino, & Slaney
 2. Brown
 3. Gilman & Ashby
 4. Göç
 5. Ash
 6. Gaudreau, & Thompson
 7. Franche, Gaudreau, & Miranda

عزت نفس و خود شکوفایی هم مرتبط است (به نقل از هاشمی و لطیفیان، ۱۳۸۸) و می‌تواند منجر به ایجاد احساسات مثبت مانند بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی شود (چاپان^۱، ۲۰۱۰). کمال‌گرایی خودمدار، با سازگاری شخصی بیشتر مرتبط است و می‌تواند پیامدهای مثبت تری به همراه داشته باشد (استوبر و همکاران، ۲۰۰۹). کمال‌گرایی خودمدار، با انگیزش و یادگیری رابطه مثبت دارد و با عزت نفس نیز مرتبط است (رندلس، فلت، ناش، مک گرگور و هویت^۲، ۲۰۱۰). بر اساس برخی پژوهش‌ها (چاپان، ۲۰۱۰؛ سو^۳، ۲۰۰۸) که بیانگر رابطه معنادار منفی بین کمال‌گرایی خودمدار و اهمال‌کاری تحصیلی است، می‌توان گفت افراد دارای کمال‌گرایی خودمدار در انجام تکالیف خود به شدت برانگیخته و بلند همت هستند و کارهای خود را خیلی با دقت و با جزئیات انجام می‌دهند. چنین افرادی دارای منبع کنترل درونی هستند و تحت شرایط معین دارای پتانسیل خاصی در دستیابی به موفقیت می‌باشند. به علاوه منابع انگیزشی افراد دارای این نوع کمال‌گرایی درونی است و به موقعیت‌هایی که مستلزم موفقیت است گرایش داشته و از آنها اجتناب نمی‌کنند. رابطه مثبت کمال‌گرایی خودمدار با پیشرفت را می‌توان این‌گونه توضیح داد که کمال‌گرایی خودمدار حاکی از کنترل شخصی، با تدبیر بودن، عزت نفس و راهبردهای یادگیری سازگارانه است (او کونور و او کونور^۴، ۲۰۰۳). لذا این عوامل نقش مهمی در پیشرفت فرد دارند. هم‌چنین می‌توان گفت که دانش‌آموزان زمانی بهتر یاد می‌گیرند که درگیر تکالیفی شوند که به طور شخصی برای آنها معنادار است به عبارتی دارای انگیزه درونی باشند نه زمانی که جهت دریافت تایید دیگران و یا اجتناب از تنبیه (انگیزه بیرونی) درگیر تکالیف شوند (پینتریچ و شانک^۵، ۲۰۰۲؛ به نقل از ویچر، الکساندر، آنوگبوزی، کالینز، و ویچر^۶، ۲۰۰۷).

-
1. Çapan
 2. Randles, Flett, Nash, McGregor, & Hewitt
 3. Seo
 4. O'Connor & O'Connor
 5. Pintrich & Schunk
 6. Witcher, Alexander, Onwuegbuzie, Collins, & Witcher

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی‌کننده منفی پیشرفت و رضایت تحصیلی بود. این نتیجه با یافته‌های فلت و هویت (۲۰۰۶)، استوبر و همکاران (۲۰۰۹)، هم‌خوانی دارد. کمال‌گرایی جامعه‌مدار، ناسازگارانه و با مشکلات سازگاری متعدد مرتبط است. این بعد هم‌چنین با ویژگی‌ها، فرایندها و پیامدهای منفی مانند اضطراب امتحان، عاطفه منفی، و پریشانی و کاهش رضایت از زندگی مرتبط است (استوبر و همکاران، ۲۰۰۹). بر اساس شواهد پژوهشی مربوط به رابطه مثبت کمال‌گرایی جامعه‌مدار با اهمال‌کاری تحصیلی (چاپان، ۲۰۱۰)، می‌توان گفت افراد دارای کمال‌گرایی جامعه‌مدار به علت اضطراب ناشی از منفی ارزیابی شدن توسط دیگران و اجتناب از اشتباه دچار تعلل می‌شوند و انجام تکالیف خود را به تاخیر می‌اندازند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها کاهش می‌یابد.

از جمله نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که آشکار شد کمال‌گرایی خودمدار از طریق اهداف تبحری، رضایت تحصیلی و از طریق عملکردگرایی رضایت و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه با یافته‌های استوبر و همکاران (۲۰۰۸)، استوبر و همکاران (۲۰۰۹)؛ وان‌پرن (۲۰۰۶) هم‌خوانی دارد. این محققان بین کمال‌گرایی خودمدار با هدف پیشرفت تبحری و عملکردگرایی رابطه مثبت معناداری یافتند. کیون، چو، وانگ، و لی (۲۰۱۰)، سیولور و رایس (۲۰۱۰)؛ وینر و کارتون (۲۰۱۲) نیز بین کمال‌گرایی خودمدار با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معناداری یافتند. گادریو (۲۰۱۲)، نیز بین اهداف تبحری با رضایت تحصیلی به رابطه معناداری دست یافت. دانیلس^۴ و همکاران (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی بدین نتیجه دست یافتند که نمرات بالا با اهداف عملکردگرایی نه تبحری، مرتبط است. می‌توان گفت که دانش-آموزی با سطح بالایی از کمال‌گرایی خودمدار عمدتاً توسط نیاز به کسب موفقیت که انگیزه زیربنایی اهداف گرایشی است برانگیخته می‌شود. یعنی این دانش‌آموز هم باید به درک

1. Kyeon, Cho, Hwang, & Lee
2. Seveler, & Rice
3. Weiner & Carton
4. Daniels

توانمندی‌های خویش و هم کسب پیشرفت نسبت به دیگران برسد. در واقع طبق بررسی‌های انجام گرفته کمال‌گرایی خودمدار هم با اهداف تبحری و هم عملکردگرایی رابطه مستقیم دارد. افراد دارای اهداف عملکردگرایی سعی می‌کنند نسبت به دیگران کاری را خوب انجام دهند. بنابراین دستیابی به استانداردهای تجویز شده اجتماعی مستلزم نیاز به پیشرفت بالا و ادراک شایستگی بالا است (لی، شلدون و توربان^۱، ۲۰۰۳). در واقع تمرکز بر انجام بهتر تکالیف نسبت به دیگران باعث تلاش در جهت حفظ استانداردها و در نتیجه منجر به دستیابی به سطوح بالای عملکرد نظیر نمرات بالا می‌شود (الیوت و چرچ^۲، ۱۹۹۷).

نتایج پژوهش حاضر هم‌چنین نشان داد که کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی‌کننده مثبت اهداف عملکرد اجتنابی و عملکردگرایی است. این یافته با تحقیقات قبلی از جمله نیومستر (b) (۲۰۰۴) و نیومستر و فینچ^۳ (۲۰۰۶) هم‌خوانی دارد. افراد دارای کمال‌گرایی جامعه‌مدار به احتمال بیشتری اهداف عملکردگرا و عملکرد اجتنابی را اتخاذ می‌کنند. اهداف عملکرد اجتنابی ممکن است ناشی از انگیزش ترس از شکست باشد زیرا هم کمال‌گرایی جامعه‌مدار و هم انگیزش ترس از شکست با اضطراب، افسردگی و احساسات خود ارزشی پایین مرتبط است (الیوت، ۱۹۹۹). در واقع فشار وارد شده از سوی افراد مهم در زندگی این دانش‌آموز، وی را مستعد می‌کند تا در پی شناخت و درک ملاک‌های بیرونی موفقیت باشد تا به دنبال تعاریف درونی خویش از شایستگی.

از جمله نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که اهداف تبحری رضایت‌تحصیلی و اهداف عملکردگرایی رضایت و پیشرفت تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با تحقیقات قبلی از جمله الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)؛ هاراکیویکز (۱۹۹۷) هم‌خوانی دارد. افرادی چون هاراکیویکز و همکاران (۲۰۰۲) نظریه اهداف پیشرفت را تحت عنوان فرضیه‌های هدف پیشرفت خاص مطرح می‌کنند و بیان داشته‌اند که اهداف پیشرفت تبحری باید با علاقه به

1. Lee, Sheldon, & Turban
2. Elliot & Church,
3. Neumeister & Finch

تکلیف و خودنظم‌دهی سازگارانه مرتبط باشند نه با عملکرد تحصیلی و اهداف عملکردگرا باید با پیامدهای مربوط به پیشرفت نه با علاقه و خودنظم‌دهی مرتبط باشند. اهداف تبحری به عنوان تمرکز بر رشد شایستگی یا تسلط یافتن بر تکلیف تعریف می‌شود. میگل^۱ و همکاران (۱۹۹۸) این اهداف را تحت عنوان اهداف گرایش به تکلیف می‌نامد و معتقد است که افراد دارای این نوع جهت‌گیری برای افزایش فهم و مهارتشان در تکلیف تلاش می‌کنند و پیشرفتشان را بر اساس معیارهای تعیین شده توسط خودشان می‌سنجند نه معیارهای تعیین شده توسط دیگران. اهداف تبحری به تمایلات فرد برای ارزیابی شایستگی خود نسبت به خواست تکلیف یا نتایج کسب شده قبلی توسط خود فرد، تمایل او برای نسبت دادن نتایج به تلاش خود، ترجیح تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری، اشاره دارد. از سوی دیگر دانش‌آموزان عملکردگرا شایستگی را نسبت به دیگران تعریف و ارزیابی کرده و پیامدها را به توانایی خود نسبت می‌دهند، هم‌چنین از راهبردهای سطحی پردازش استفاده کرده و تکالیفی که احتمال موفقیت در آنها بیشتر است را برمی‌گزینند (رتلسدورف، بوتلر، استربلو و شیفل^۲، ۲۰۱۰). این افراد به منظور رقابت با دیگران و اثبات توانایی خود به انجام تکالیف می‌پردازند. البته در این تحقیق اهداف پیشرفت عملکردگرای رضایت تحصیلی و علاقه و هیجان مثبت را هم علاوه بر پیشرفت تحصیلی به طور مثبت پیش‌بینی کرد. این یافته را می‌توان اینگونه تبیین کرد که به دلیل اینکه فرهنگ ما بیشتر فرهنگی جمع‌گرا است تا فردگرا، و از سوی دیگر دانش‌آموزان در این دوره سنی در حال گذر از مرحله نوجوانی هستند و در نتیجه به گروه هم‌سالان، کلاس و مدرسه خود احساس تعلق دارند و نظرات افراد گروه از جمله معلمان در مورد شایستگی این دانش‌آموزان برای آنها دارای اهمیت است، در نتیجه گرایش به جلب نظر کلاس و معلم و موفق شدن در اثبات شایستگی خود به آنها، به نوعی احساس رضایت را در دانش‌آموزان به دنبال خواهد داشت.

1. Midgly

2. Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele

نتایج هم‌چنین نشان داد که اهداف عملکرد اجتنابی به صورت منفی رضایت و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این نتیجه با یافته‌های چرچ، الیوت، و گیبل^۱، (۲۰۰۱)؛ ولترز^۲، (۲۰۰۴) هم‌خوانی دارد. هم‌چنین هاراکیویکوز و همکاران (۲۰۰۲) مطرح می‌کنند که اهداف عملکرد اجتنابی نیز باید به طور منفی با پیشرفت و سازگاری هیجانی مرتبط باشند. افراد دارای جهت‌گیری عملکرد اجتنابی به منظور اجتناب از احساس عدم شایستگی نسبت به دیگران و ترس از شکست به دنبال پیشرفت بوده و به انجام تکالیف خود می‌پردازند (نیومیستر، ۲۰۰۴b). اهداف عملکردی اجتنابی بر احتمال نسبی شکست در برابر دیگران متمرکز است و ارزیابی تهدیدآمیز، انتظار شایستگی پایین، تمرکز از هم‌گسیخته، و اضطراب را فرا می‌خواند. لذا این افراد اضطراب و هیجان منفی بیشتری را گزارش می‌کنند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). این افراد در جنبه‌های موردعلاقه تکلیف درگیر نیستند و بر رویدادهای ناخوشایند و منفی اجتناب متمرکز می‌شوند (لینبرینک و پینترینچ^۳، به نقل از وان پرن، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان دارای هدف پیشرفت عملکرد اجتنابی به طور عمد کمتر تلاش می‌کنند و زمان کمتری را صرف مطالعه می‌کنند. در نتیجه ناسازگارترین الگوی انگیزشی و سطح پایینی از رضایت تحصیلی را نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان برای مدرسه، تحصیل، درگیری در تکالیف، ارزش قائل نیستند و از انتخاب خود رضایت ندارند و از سطوح بالایی از بی‌کفایتی برخوردارند. به نظر می‌رسد آن‌ها فاقد اطمینان و علاقه به تکالیفشان هستند و در نتیجه کمتر تلاش می‌کنند زیرا هیچ دلیلی برای انجام آنها نمی‌بینند (سیفرت و اوکیف^۴، ۲۰۰۱). اهداف عملکرد اجتنابی با پیشرفت تحصیلی پایین مرتبط بوده (تومینن - سوینی، سالما - آرو، و نیمی ویرتا^۵، ۲۰۱۱) و پیشرفت تحصیلی پایین و درگیری کمتر با تکالیف نیز با احساس بی‌کفایتی

-
1. Church, Elliot, & Gable
 2. Wolters
 3. Linnenbrink, Pintrich
 4. Seifert & O'Keefe
 5. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta

همراه است. بنابراین، آشکار است که این الگو از باورها و انگیزش، خطر موفقیت تحصیلی پایین را به دنبال دارد (سالملا- آرو، کیورو، لسکینن، ونورمی^۱، ۲۰۰۹). بطور کلی یافته‌ها نشان داد که مدل مفهومی تغییر یافته با داده‌ها برازش مناسبی دارد. متغیرهای کمال‌گرایی خودمدار (به صورت مثبت) و جامعه‌مدار (به صورت منفی) اثر مستقیمی بر پیشرفت و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان داشتند. هم‌چنین متغیر برون‌زای کمال‌گرایی خودمدار به صورت غیر مستقیم و به واسطه اهداف پیشرفت‌تبحری، رضایت تحصیلی و به واسطه اهداف پیشرفت عملکردگرایی، رضایت و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کرد. مطالعه حاضر محدود به دانش‌آموزان اول و دوم دبیرستان بود، لذا تعمیم یافته‌ها به سایر نمونه‌های دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. هم‌چنین فقدان پژوهش‌های داخلی در مورد ارتباط کمال‌گرایی دو بعدی با رضایت تحصیلی از جمله محدودیت‌های دیگر پژوهش بود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر رابطه قوی اهداف پیشرفت‌تبحری با رضایت تحصیلی پیشنهاد می‌شود، معلمان تاکید بیشتری بر ارائه تکالیف متناسب با توانایی دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه درونی و تاکید کمتر بر پاداش و تنبیه بیرونی داشته باشند. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت نقش فرهنگ در تحقیقات آتی متغیرهای دیگری از جمله جمع‌گرایی و فردگرایی در ارتباط با متغیرهای پژوهش حاضر نیز مد نظر قرار بگیرند.

منابع

- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰(۳): ۲۱-۱۳.
- کارشکی، ح؛ محمد زاده قصر، ا؛ تقی زاده، ن؛ و گراوند، ه. (۱۳۹۱). رابطه یادگیری خود راهبر و رضایت تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامائی مشهد. *مجموعه مقالات ارائه شده در اولین همایش ملی روانشناسی تربیتی*.

لطیفیان، م. و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۸۳). بررسی رابطه رضایت از زندگی با سلامت عمومی و مولفه‌های آن در دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز. *دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان*.

لطیفیان، م. و هاشمی، ل. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دولتی (با گرایش‌های علوم تجربی و ریاضی). *مطالعات روان‌شناختی*. ۵(۳): ۲۱-۹.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل (با اصلاحات)*. تهران: سمت.

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37: 535-545
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and students' motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84: 261-271.
- Ash, U. (2011). Dimensions of Perfectionism in Elementary School Aged Children: Associations with Anxiety, Life Satisfaction and academic achievement. *Education and Science*, 36: 261-272.
- Blankstein, K.R., Dunkley, D., & Wilson, J. (2008). Evaluative Concerns and Personal Standards Perfectionism: Self-esteem as a Mediator and Moderator of Relations with Personal and Academic Needs and Estimated GPA. *Current Psychology*, 27: 29-61.
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R., & Leung, A. W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in the classroom. *Journal of Social and Clinical psychology*, 18: 98-120.
- Çapan, B.E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 1665-1671.
- Chang, E.C., Lin, N.J., Herringshaw, A.J., Sanna, L. J., Fabian, C. G., Perera, M.J., Marchenko, V.V. (2011). Understanding the link between perfectionism and adjustment in college students: Examining the role of maximizing. *Personality and Individual Differences*, 50: 1074-1078.
- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93: 43-54.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of

- cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 584–608,
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47: 437–453.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*. 34: 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72: 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: 501–519.
- Eum, K., Rice, K.G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety Stress Coping*, 24, 167-178.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: a comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 472–495.
- Franché, V., Gaudreau, P., & Miranda, D. (2012). The 2 x 2 Model of Dispositional Perfectionism: A Comparison across Asian and European Canadians. *Journal of Counseling Psychology*, article in press.
- Gaudreau, P. (2012). Goal self-concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences*, article in press.
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2 x 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48, 532-537.
- Gilman, R. Ashby, J. S. (2003). A first study of perfectionism and multidimensional life satisfaction among adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23, 218-235.
- Greenspoon, P. J. & Saklofske, D. H. (1997). Validity and reliability of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Canadian children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 15, 138-155
- Halamandaris, K.F., Power, K.G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress; a study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*. 15, 665-685.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284–1295.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134
- Kyeon, Y., Cho, S., Hwang, H., & Lee, KU. (2010). The effects of perfectionism on academic achievement in medical students. *Korean Journal of Medical Education*. 22, 205-214.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88, 256-265.
- Lent, R. W., Do Céu Taveira, M., Sheu, H.B., Singley, D.(2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 74, 190–198.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., and L. Maehr, M., Urda, T., Hicks Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary educational psychology*. 23, 113–131.
- Neumeister, K. L. S. (2004b). Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students. *Gifted Child Quarterly* . 48, 259- 274.
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H.(2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *Gifted Child Quarterly*. 50, 238-251.
- O'Connor, R. C., & O'Connor, D. B. (2003). Predicting hopelessness and psychological distress: The role of perfectionism and coping. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 362–372.
- Randles, D., Flett, G. L., Nash, K., McGregor, I., Hewitt, P. L. (2010). Dimensions of perfectionism, behavioral inhibition, and rumination. *Personality and Individual Differences*. 49, 83-87.
- Retelsdorf, J. Butler, R., Streblow, L Schiefele, U .(2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*. 20, 30-46
- Robert W. Lent a,* , Maria do Céu Taveira b, Hung-Bin Sheu c, Daniel Singley.(2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 74, 190–198.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. -E. (2009). School burnout inventory(SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57,
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81–92,

- Seo, (2008). Self-efficacy as a Mediator in the Relationship between Self-oriented Perfectionism and Academic Procrastination. *Social Behavior And Personality*, 36, 753-764.
- Sevlever, M., & Rice, K. (2010). Perfectionism, depression, anxiety and academic performance in premedical students. *Canadian Medical Education Journal*. 1, 96-104.
- Stoeber, J., & Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology*, 43: 980-987.
- Stoeber, J., Feast, A. R., Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences* 47: 423–428.
- Stoeber, J., Kempe, T., & Keogh, E. J. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism does striving for perfectionism enhance or undermine performance. *Personality and Individual Differences*, 44: 1506-1516.
- Stoeber, J., Stoll, O., Salmi, O., & Tiikkaja, J. (2009). Perfectionism and achievement goals in young Finnish ice hockey players aspiring to make the under-16 national team. *Journal of Sports Sciences*, 27: 85-94.
- Stoeber, J., Uphill, M. A., & Hotham, S. (2009). Predicting race performance in triathlon: The role of perfectionism, achievement goals, and personal goal setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31: 211-245.
- Stoeber, J., Uphill, M. A., & Hotham, S. (2009). Predicting race performance in triathlon: The role of perfectionism, achievement goals, and personal goal setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31: 211-245.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36: 82–100,
- Uz Baş, A., Müge, D. (2010). Adaptation of the Child and Adolescent Perfectionism Scale to Turkish: The Validity and Reliability Study. *Elementary Education Online*, 9:898-909.
- Van Den Oord, E. J.C.G., Rossem, R. V. (2002). Differences in First Graders' School Adjustment: the Role of Classroom Characteristics and Social Structure of the Group. *Journal of School Psychology*, 40: 371 – 394.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 × 2 frameworks: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32: 1432–1445.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49: 181-186

- Weiner, B.A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*, 52: 632-636.
- Witcher, L. A., Alexander, E.S., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K.M.T., Witcher, A.E. (2007). The relationship between psychology students' levels of perfectionism and achievement in a graduate-level research methodology course. *Personality and Individual Differences*, 43: 1396-1405.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96: 236-250

