

Structural model of perfectionism, academic motivation and psychological well-being in high school students

K. Karimi^{1*}, J. Kavousian², H. Karamati², M. Arabzadeh² & V. Ramezani³

Received: 7 May 2016; received in revised form 17 December 2016;
accepted 19 December 2016

Abstract

Aim: The aim of the present study, was to determine the causal model of relationship between the components of perfectionism and psychological well-being with an emphasis on the mediating role of academic motivation components. **Methods:** The research method was correlational and the statistical population was 16138 male and female high school students in Kermanshah in the 2014-15 academic year. By multi-stage random sampling method from three educational sectors, four high schools for girls and four high schools for boys were selected. Then 55 to 60 students from each high school totaling 456 students were selected. This was within the range of Krejcie & Morgan's table, 1970. Data were collected through multidimensional perfectionism scale Besharat (2007), the academic motivation scale Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallières (1992), and Ryff's psychological well-being scale, 1995. **Results:** Data analysis indicated that the model was a good fit with the data. The direct and indirect effects confirmed the mediating role of self-determined academic motivation in the relationship between self-oriented perfectionism and psychological well-being ($\beta = 0.68, P = 0.002$). On the contrary, the mediating role of non-self-determined motivation in the relationship between perfectionism and psychological well-being was not confirmed ($\beta = 0.075, P = 0.098$). **Conclusion:** Generally it can be concluded that academic motivation plays a key role in the relationship between perfectionism and psychological well-being. Therefore it is necessary to pay more attention to these structures in educational planning.

Key words: *motivation, perfectionism, psychological well-being, structural model*

1*.Corresponding author, M.A. in educational psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran, Email: Kambiz.Karimi90@gmail.com

2. Assistant professor of psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

3. Ph.D. student in psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

الگوی ساختاری کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی

کامبیز کریمی^{۱*}، جواد کاوسیان^۲، هادی کرامتی^۳، مهدی عربزاده^۴ و ولی‌الله رضانی^۳

دریافت مقاله: ۹۵/۰۲/۱۸؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۵/۰۹/۲۷؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۲۹

چکیده

هدف: هدف پژوهش تعیین الگوی علی روابط بین مؤلفه‌های کمال‌گرایی و بهزیستی روان‌شناختی با تاکید بر نقش واسطه‌ای مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی بود. روش: روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری، دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر کرمانشاه به تعداد ۱۶۱۳۸ در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از بین نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش ۴ دبیرستان دخترانه مائده، کوثر، جلال آل احمد، حضرت معصومه و ۴ دبیرستان پسرانه شهید آوینی، شهید انصاری، شهید تندگویان و ادیب و از هر دبیرستان بین ۵۵ تا ۶۰ تا دانش‌آموز و در مجموع ۴۵۶ دانش‌آموز بر اساس جدول کرجسی-مورگان ۱۹۷۰ انتخاب شد. داده‌ها از طریق پرسشنامه کمال‌گرایی چندبعدی تهران-بشارت (۱۳۸۶)، انگیزش تحصیلی والرند، پل‌تیبیر، بلیس، بریر، سنکال و والیرس (۱۹۹۲) و بهزیستی روان‌شناختی ریف ۱۹۹۵ جمع‌آوری شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد الگو با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد. هم‌چنین بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم نشان داد که انگیزش تحصیلی خودتعیین‌گر، نقش واسطه‌ای را در ارتباط بین کمال‌گرایی خودمحور و بهزیستی روان‌شناختی ($P=0/002$, $\beta=0/68$) ایفا می‌کند. اما برخلاف فرض اولیه الگو، نقش واسطه‌ای انگیزش غیرخودتعیین‌گر، در ارتباط بین کمال‌گرایی جامعه‌محور و بهزیستی روان‌شناختی تأیید نشد ($P=0/098$, $\beta=0/075$). نتیجه‌گیری: به‌طور کلی می‌توان گفت انگیزش تحصیلی، در ارتباط بین کمال‌گرایی و بهزیستی روان‌شناختی نقش کلیدی دارد. بنابراین لازم است در برنامه‌ریزی آموزشی بر این سازه‌ها بیش از پیش توجه شود.

کلیدواژه‌ها: الگوی ساختاری، انگیزش، بهزیستی روان‌شناختی، کمال‌گرایی

۱. نویسنده مسئول، کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
Email: Kambiz.Karimi90@gmail.com

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران ایران

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

در سال‌های اخیر، بهزیستی روان‌شناختی^۱ به‌عنوان جنبه‌ای از رشد روان‌شناختی نوجوانان، در ادبیات علمی نظری و تجربی مورد توجه قرار گرفته است (توراشویلی و توراشویلی، ۲۰۱۵). بهزیستی روان‌شناختی مفهومی حیاتی، در پیشگیری از مشکلات سلامتی و افزایش امید به زندگی است و با دو رویکرد فلسفی زیربنایی شامل خوش‌گذرانی به‌معنای به حداکثر رساندن عواطف مثبت و به حداقل رساندن عواطف منفی و خوش‌روانی به‌معنای زندگی با به فعالیت رساندن حداکثری خودشکوفایی، مفهوم‌سازی شده است (وازکوئر، هرواز، راحونا و گومز، ۲۰۰۹). بهزیستی روان‌شناختی به‌عنوان یک ابزار از لحاظ نظری بر جنبه‌های متعددی از سلامت روانی تمرکز دارد. که دارای شش بُعد مثبت شامل؛ ارزیابی مثبت فرد از خود و زندگی گذشته‌اش/پذیرش خود، احساس تداوم رشد و پیشرفت به‌عنوان یک فرد/رشد شخصی، اعتقاد به زندگی هدف‌مند و معنی‌دار/هدف‌مندی در زندگی، داشتن روابط با کیفیت با دیگران/روابط مثبت با دیگران، ظرفیت مدیریت مؤثر زندگی محیط اطراف/تسلط بر محیط و حس خودمختاری/استقلال است (لاپا، ۲۰۱۵). از سوی دیگر در پژوهش‌های چند سال اخیر، ساختار کمال‌گرایی^۲ توجه فزاینده‌ای را از طرف پژوهشگران به خود جلب کرده و به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده بسیار مهم بهزیستی روان‌شناختی، مطرح شده است (کنتن و یسلتاس، ۲۰۱۵).

کمال‌گرایی به تاکید بیش از حد بر نظم و سازماندهی مرتب بودن اشاره دارد (کارنر، ۲۰۱۴). صاحب‌نظران، کمال‌گرایی را عقیده و باوری می‌دانند که با مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا همراه است و از سویی برای رسیدن به نتایج بی‌نقص و کامل، گرایش به قانون همه یا هیچ دارد (سلطانی‌فرد، شریفی‌درآمدی و عسکریان، ۱۳۸۷). اگرچه کمال‌گرایی در ابتدا به‌عنوان یک سازه تک‌بعدی در نظر گرفته می‌شد، اما از اوایل دهه ۱۹۹۰ به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی مطرح گردید (رایلی و شافران، ۲۰۰۵). یکی از مهم‌ترین الگوهای چندبعدی کمال‌گرایی توسط هویت و فلت (۲۰۰۴) پیشنهاد شده است؛ که بر اساس این الگو، کمال‌گرایی به‌عنوان یک پدیده چندبعدی معرفی می‌شود. اولین بُعد از این رویکرد، کمال‌گرایی خودمحور^۳ نامیده شده است که افراد برای خود، معیارهای غیرواقعی در نظر می‌گیرند و برای آن تلاش می‌کنند، بسیار نسبت به خود، انتقادی برخورد می‌کنند. بُعد دوم، کمال‌گرایی دیگرمحور^۴ نامیده شده است که در آن، افراد معیارهای انتظارات غیرواقعی را درباره توانایی‌های دیگران دارند و اغلب عملکرد دیگران را به‌صورت افراطی

-
1. psychological well-being
 2. perfectionism
 3. self-oriented
 4. other-oriented

الگوی ساختاری کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و ...

ارزیابی می‌کنند و اما بعد سوم کمال‌گرایی جامعه‌محور^۱ است که در آن افراد بر این باورند که انتظارات دیگران از آن‌ها، کمال‌گرایانه است؛ و احساس می‌کنند که باید به این معیارهای وضع شده از سوی دیگران دست یابند (کوبوری، یاماتا و کیجیما، ۲۰۰۵). کمال‌گرایی سهم مهمی در سبب‌شناسی، حفظ و مسیر آسیب‌های روان‌شناختی ایفا می‌کند (کاکاوند و شیرمحمدی، ۱۳۹۴). بررسی تمامی یافته‌ها پژوهش‌های مرتبط با کمال‌گرایی خودمحور و جامعه‌محور نشان می‌دهد کمال‌گرایی جامعه‌محور شکل ناسازگارانه^۲ کمال‌گرایی است که با ویژگی‌ها، فرایندها و پیامدهای منفی در ارتباط است. به‌عنوان مثال کمال‌گرایی جامعه‌محور به‌عنوان شکل منفی کمال‌گرایی با ترس از شکست همراه است (کونگ و چان، ۲۰۱۴). پژوهش‌های متعددی در مورد رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی روان‌شناختی صورت گرفته است از جمله؛ گادریو (۲۰۱۵) و گادریو و تامپسون (۲۰۱۰) در بررسی الگوی ۲×۲ کمال‌گرایی و ارتباط آن با بهزیستی روان‌شناختی دریافتند نمره‌های بالاتر در زیرمؤلفه کمال‌گرایی خودمحور با نمره‌های بالاتر بهزیستی روان‌شناختی همراه است. کنتن و یاسیتاس (۲۰۱۵) در پژوهشی که بخشی از آن اثر کمال‌گرایی مثبت و منفی بر بهزیستی روان‌شناختی بررسی شده بود؛ به این نتیجه رسیدند کمال‌گرایی مثبت به‌طور مثبت، و کمال‌گرایی منفی نیز به‌طور منفی بر بهزیستی اثر می‌گذارد. همچنین قنبری، جواهری، سیدموسوی و ملیحی (۱۳۸۹) نشان دادند کمال‌گرایی با روابط مثبت با دیگران که از مولفه‌های بهزیستی روان‌شناختی است، ارتباط مثبت دارد.

با توجه به پژوهش‌های صورت‌گرفته واضح است که نگرانی‌ها و تلاش‌های کمال‌گرایانه با طیف وسیعی از پیامدهای روان‌شناختی در ارتباط است. اما این ارتباط تنگاتنگ‌تر و نزدیک‌تر از ارتباط با انگیزش^۳ است؛ زیرا سطح و نوع انگیزش یکی از عوامل بالقوه‌ای است که نقش متمایزی را در ارتباط با کمال‌گرایی خودمحور و جامعه‌محور ایفا می‌کند. شواهد تجربی نقش معیارهای جامعه‌محور را در افزایش انگیزش بیرونی و کاهش انگیزش درونی نشان می‌دهد. تفاوت‌های انگیزشی بیان‌شده در ارتباط با کمال‌گرایی خودمحور و جامعه‌محور با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان در ارتباط است. به‌عنوان مثال تعدادی از پژوهش‌های انجام‌شده درباره انگیزش، ارتباط مثبت بین جهت‌گیری انگیزش خودتعیین‌گر^۴ را با پیامدهای روان‌شناختی مثبت همچون دلبستگی به مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط منفی با افسردگی نشان داده‌اند (الملید، استیکلی، لیندبلاد، استون، هنریش و همکاران، ۲۰۱۵؛ اوزر و آکگان، ۲۰۱۵).

-
1. socially-prescribed
 2. maladaptive
 3. motivation
 4. self^o determinism

انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۱۲)، تعریف می‌شود که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، بر منبع انگیزشی تاکید می‌ورزد (آلیورینی و لسیدی، ۲۰۱۳). نظریه خودتعیین‌گری با ارائه الگوی سلسله مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی، به پژوهش‌ها اجازه می‌دهد تعیین‌کننده‌ها و پیامدهای مرتبط با انواع انگیزش را در سطوح متفاوت بررسی کنند. در این نظریه تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی^۱ است (ابوبکر، سلیمان و رفعی، ۲۰۱۰). میکولن، والرند، گروتز و کاردینال (۲۰۰۵)، در دو مطالعه درباره انگیزش تحصیلی، نشان دادند که چگونه کمال‌گرایی خودمحور و جامعه‌محور با دلایلی که دانش‌آموزان فعالیت‌های تحصیلی را انجام می‌دهند در ارتباط است. پژوهش‌های متعدد دیگری در سال‌های اخیر به صورت مستقیم و غیرمستقیم، وجود رابطه مثبت کمال‌گرایی خودمحور با انگیزش درونی و کمال‌گرایی جامعه‌محور با انگیزش بیرونی را تأیید کرده‌اند (گاردیو و تامپسون، ۲۰۱۰؛ موریتیدیس و میچو، ۲۰۱۱؛ گاردیو و ورنر-فیلون، ۲۰۱۲؛ استوبر، ۲۰۱۲؛ چانگ، لی، بیون و لی، ۲۰۱۵؛ استوارت و والکر، ۲۰۱۴؛ بورنام، کومارگو، هامل و رادلر، ۲۰۱۴؛ استوبر، فیست و هیوارد، ۲۰۰۹).

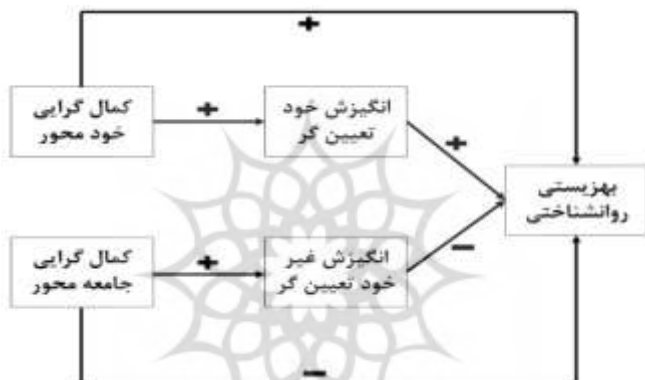
پژوهش‌های تجربی نشان داده‌اند که انگیزش تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط است (پاپ ورث، گینز، لیم و مارتین، ۲۰۱۴). و پژوهش‌های بسیاری در بررسی ارتباط بین الگوی کمال‌گرایی چندبعدی و بهزیستی روان‌شناختی صورت گرفته (کاتن و یسی‌ناس، ۲۰۱۵؛ هیبارد و داویز، ۲۰۱۱)؛ اما چندین پرسش مهم هم‌چنان باقی مانده است. یکی از محوری‌ترین موضوع‌ها برای پژوهش‌های بعدی ارزیابی عوامل ویژه‌ای است که بر ابعاد مختلف جامعه‌محوری و خودمحوری دانش‌آموزان در رسیدن به بهزیستی روان‌شناختی مشارکت و تأثیر داشته باشد.

بر اساس نظر هویت و فلت (۲۰۰۴، نقل از میکولن و همکاران، ۲۰۰۵)، عامل بالقوه‌ای که می‌تواند مشارکت و تأثیر مشخصی را بر خودمحوری و جامعه‌محوری داشته باشد، سطح و نوع انگیزش مرتبط با هر یک از ابعاد کمال‌گرایی است. به‌عنوان مثال خودمحوری باید بیش‌تر با اشکال انگیزش درونی مرتبط باشد. زیرا یک ویژگی ذاتی و شخصی است که نیاز به کامل بودن و تلاش برای رسیدن به کمال و موفقیت خود را دربرمی‌گیرد. در مقابل جامعه‌محوری احتمالاً بیش‌تر با اشکال انگیزش بیرونی در ارتباط است؛ زیرا شاخصه‌ای است که با حس ناتوانی در دستیابی به کنترل شخصی بر معیارهای ارزیابی‌کننده و به‌وسیله تلاش برای جلب موافقت دیگران و اجتناب از شکست همراه است. بنابراین، فرایندهای مختلف انگیزشی که با خودمحوری و جامعه‌محوری مرتبطند، می‌تواند پیامدهای مهمی در بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان داشته باشد. اگرچه در

الگوی ساختاری کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و ...

پژوهش‌های زیادی تأثیر کمال‌گرایی چندبعدی یا جهت‌گیری انگیزشی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان ارزیابی شده، اما کمتر به نقش واسطه‌ای احتمالی انگیزش تحصیلی بین هریک از ابعاد کمال‌گرایی، ابعادی مثل خودمحوری و جامعه‌محوری و بهزیستی روان‌شناختی توجه شده است. از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال نشان دادن الگویی بود که به سؤال‌های زیر پاسخ دهد.

۱. آیا الگوی نظری پیشنهادی در نمونه مورد مطالعه برازش دارد؟
۲. آیا انگیزش تحصیلی خودتعیین‌گر نقش واسطه‌ای را در ارتباط بین کمال‌گرایی خودمحور و بهزیستی روان‌شناختی ایفا می‌کند؟
۳. آیا انگیزش تحصیلی غیر خودتعیین‌گر^۱ نقش واسطه‌ای را در ارتباط بین کمال‌گرایی جامعه‌محور و بهزیستی روان‌شناختی ایفا می‌کند؟



شکل ۱. الگوی پیشنهادی در مورد روابط بین انگیزش، کمال‌گرایی و بهزیستی روان‌شناختی

فرض الگوی ارائه شده در شکل ۱ این است که؛ انگیزش تحصیلی نقش واسطه‌ای را در رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و بهزیستی روان‌شناختی بر عهده دارد. به‌طور ویژه، الگو فرض می‌کند که کمال‌گرایی خودمحور، انگیزش تحصیلی خودتعیین‌گر را تسهیل می‌کند و این به‌نوبه خود منجر به افزایش شاخصه‌های بهزیستی روان‌شناختی می‌شود و درمقابل آن، کمال‌گرایی جامعه‌محور قرار دارد که به‌واسطه انگیزش تحصیلی غیر خودتعیین‌گر با بهزیستی روان‌شناختی ارتباط پیدا می‌کند.

روش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های علی غیرآزمایشی از نوع همبستگی بود. در این گونه پژوهش‌ها سعی می‌شود روابط علی از طریق غیرآزمایشی آزمون شود. در این پژوهش به‌منظور ارزیابی روابط

1. non-self-determined

بین متغیرهای مکنون و اندازه‌گیری شده در الگوی پیشنهادی، از الگویابی معادله‌های ساختاری^۱ استفاده شد؛ که مبنای آن همبستگی‌های به‌دست آمده از متغیرهای پژوهش بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۴^{۱۳۹۳} به‌تعداد ۱۶۱۳۸ نفر بود. با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از بین نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش ۴ دبیرستان دخترانه مائده، کوثر، جلال آل احمد، حضرت معصومه و ۴ دبیرستان پسرانه شهید آوینی، شهید انصاری، شهید تندگویان و ادیب و از هر دبیرستان بین ۵۵ تا ۶۰ تا دانش‌آموز و در مجموع ۴۵۶ دانش‌آموز بر اساس جدول کرجسی-مورگان ۱۹۷۰ انتخاب و پرسشنامه‌ها بین افراد توزیع شد. ملاک‌های ورود تحصیل در مقطع دوم و سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی و رشته تحصیلی شاخه‌های نظری و و زندگی مشترک دانش‌آموزان با والدین و ملاک‌های خروج انصراف دانش‌آموز از پاسخ‌گویی، بیماری جسمانی، اختلال‌های روانشناختی و مصرف داروهای روانپزشکی بر اساس پرونده مشاوره دانش‌آموزان بود.

ابزارهای پژوهش

۱. **مقیاس کمال‌گرایی چندبُعدی تهران**^۲. این مقیاس ۳۰ سوالی توسط بشارت (۱۳۸۶) ساخته و اعتباریابی شده است و سه بُعد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. در اعتباریابی مقدماتی نسخه ایرانی این مقیاس در مورد نمونه ۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران انجام شد و آلفای کرونباخ آن برای کمال‌گرایی خودمدار ۰/۹۰، دیگرمحور ۰/۸۳ و برای جامعه‌محور ۰/۷۸ بود؛ که نشان از همسانی درونی بالای این مقیاس است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۱ و ۰/۷۸ محاسبه شد.

۲. **مقیاس انگیزش تحصیلی والرند**^۳. این ابزار توسط والرند، پلتییر، بلیس، بریر، سنکال و والیرس^۴ (۱۹۹۲) در کشور کانادا بر اساس نظریه خودمختاری دسی و رایان^۵ ساخته شد. ۲۸ ماده این مقیاس در پاسخ به یک سؤال چرا به‌مدرسه می‌روید؟ می‌آید. والرند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. مقیاس انگیزش تحصیلی توسط کاوسیان، کدیور، شهرآرای، شیخی‌فینی و فرزاد (۱۳۸۸) در مورد دانش‌آموزان

1. structural equation modeling (SEM)
2. Tehran multidimensional perfectionism scale
3. academic motivation scale
4. Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallières
5. Deci & Ryan

الگوی ساختاری کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و ...

دختر و پسر دبیرستان‌های کل کشور هنجاریابی شد و بر اساس نتایج هنجاریابی، هفت زیرمقیاس والدند و همکاران ۱۹۹۲ به سه خرده‌مقیاس کلی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی تقلیل یافت. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۸۰ محاسبه شد.

۳. مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف^۱. ریف ۱۹۹۵ برای سنجش الگوی نظری خود، این پرسشنامه خودگزارشی طراحی کرد. نخستین نوشتار این ابزار دارای ۱۲۰ سؤال بود. در پژوهش حاضر بنا بر پیشنهاد ریف و کیبیز^۲ ۱۹۹۵، مقیاس ۱۸ سوالی آن برای دانش‌آموزان به‌کار برده شد که قابل استفاده برای تمامی فرهنگ‌ها است. در نوشتار ۱۸ سوالی ۳ سؤال به سنجش هر عامل اختصاص یافته است. پژوهش‌های متعددی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه‌های کوتاه آزمون ریف ۱۹۹۵ را بررسی کرده‌اند. ریف و کیبیز ۱۹۹۵ در پژوهشی پایایی این مقیاس را بین ۰/۷۰ و ۰/۸۹ را برای عوامل آن گزارش کردند. هم‌چنین در مطالعه دیگری ساختار عاملی نسخه‌های ۳، ۹ و ۱۴ سوالی این مقیاس نیز بررسی شد. و نتایج آن برازش قابل قبول این نسخه‌ها را با داده‌ها نشان داد (شکری، کدیور، فرزاد، دانشورپور، دستجردی و پاییزی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های، پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدف‌مند و رشد فردی به ترتیب، ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۷۲، ۰/۸۴ و ۰/۷۴ به‌دست آمد.

شیوه اجرا. ابتدا مجوز مراجعه به نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش از اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه؛ سپس مجوز جهت مراجعه و اجرای پرسشنامه‌ها در مدارس از نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش دریافت شد. با مراجعه به مدارس و توضیح اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان و اطمینان بخشیدن به آن‌ها در مورد رعایت حریم خصوصی و رازداری و هم‌چنین در نظر داشتن رضایت آگاهانه، پرسشنامه‌ها به‌صورت گروهی در کلاس‌ها اجرا شد. پس از استخراج داده‌ها، تحلیل آن‌ها با استفاده از روش الگویابی معادله‌های ساختاری صورت گرفت. هم‌چنین الگوی اندازه‌گیری به‌وسیله تحلیل عامل تاییدی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل هشت انجام شد.

یافته‌ها

۵۱ درصد آزمودنی‌ها دختر و ۴۹ درصد آن‌ها پسر بودند. ۳۳ درصد آزمودنی‌ها در رشته علوم تجربی، ۳۱ درصد در رشته ریاضی و ۳۶ درصد در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند. از

1. Ryff psychological well-being scale

2. Keyes

لحاظ پایه و سن، ۴۵ درصد از دانش‌آموزان در مقطع پیش‌دانشگاهی ۱۷ و ۱۸ ساله، ۲۷ درصد در مقطع سوم دبیرستان ۱۶ و ۱۷ ساله و ۲۸ درصد در مقطع دوم دبیرستان ۱۵ و ۱۶ ساله بودند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

کمال‌گرایی	میانگین	انحراف معیار	خودمحور	جامعه‌محور	خودتعیین‌گر	غیر خودتعیین‌گر
خودمحور	۵۳/۴۹	۶/۰۶۵	۱			
جامعه‌محور	۱۲/۴۰	۲/۵۹۰	۰/۴۴۸**	۱		
انگیزش						
خودتعیین‌گر	۷۱/۷۶	۱۳/۳۲۹	۰/۰۷۵	۰/۲۲۰**	۱	
غیر خودتعیین‌گر	۴۵/۷۲	۸/۷۱۰	۰/۵۹۱**	۰/۴۸۶**	۰/۱۱۴*	۱
بهبیستی کل	۸۵/۹۴	۱۲/۵۴۵	۰/۴۸۴**	۰/۳۱۳**	۰/۰۱۳	۰/۳۱۲**

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

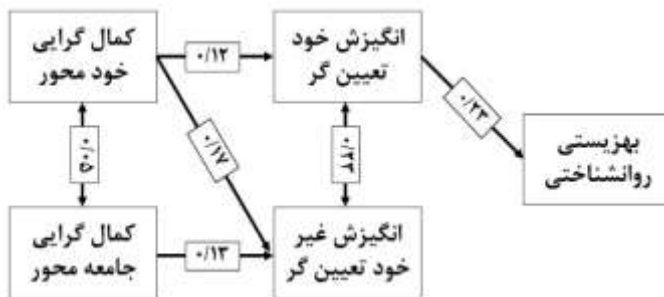
بر اساس جدول ۱، بهبودی روان‌شناختی با انگیزش خودتعیین‌گر که انگیزشی درونی است ($P=0/005$)، انگیزش غیر خودتعیین‌گر که انگیزشی بیرونی است ($P=0/008$) و کمال‌گرایی خودمحور ($P=0/008$) رابطه مثبت دارد. اما با کمال‌گرایی جامعه‌محور رابطه ندارد ($P=0/261$).

جدول ۲. شاخص‌های برازش الگو پس از اعمال مفروضه ثابت ماندن واریانس باقیمانده‌ها

شاخص‌های برازندگی	مجدور کای	ریشه خطای میانگین	نیکویی برازش ^۲	نیکویی برازش تطبیقی ^۳	برازندگی هنجار شده ^۴	برازندگی هنجار نشده ^۵	تطبیقی ^۶
به‌دست آمده	۲/۴۹	۰/۰۴	۰/۹۸۵	۰/۹۶۹	۰/۹۸۰	۱/۰۱۷	۱/۰۰۰
قابل قبول	-	کوچک‌تر از ۰/۰۵	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	بالای ۰/۹۰	بالای ۰/۹۰	بالای ۰/۹۰

جدول ۲ نشان می‌دهد شاخص‌های برازندگی، از برازش الگو با داده‌ها حمایت می‌کنند. بنابراین در پاسخ به سؤال اول پژوهش، چنین نتیجه‌گیری شد؛ الگوی مفهومی پژوهش که در آن عامل‌های کمال‌گرایی و انگیزش تحصیلی، بهبودی روان‌شناختی را پیش‌بینی می‌کنند، با داده‌های گردآوری شده در نمونه حاضر برازش دارد.

1. root mean square error of approximation (RMSEA)
2. goodness of fit index (GFI)
3. adjusted goodness of fit index (AGFI)
4. normed fit index (NFI)
5. non-normed fit index (NNFI)
6. comparative fit index (CFI)



شکل ۲. الگوی ساختاری متغیر بهزیستی روان‌شناختی، کمال‌گرایی و انگیزش تحصیلی با اعمال مفروضه ثابت ماندن واریانس باقیمانده‌ها

در شکل ۲ مجذور همبستگی‌های چندگانه، ۲۳ درصد از واریانس متغیر بهزیستی روان‌شناختی را به‌واسطه تغییر در نمره‌های ابعاد کمال‌گرایی و انگیزش تحصیلی تبیین می‌کند. الگو با اعمال مفروضه ثابت ماندن واریانس باقیمانده‌ها از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به برازش الگوی، اثر مستقیم انگیزش خودتعیین‌گر ($P=0/008$) و انگیزش غیرخودتعیین‌گر ($P=0/009$) و اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی خودمحور ($P=0/002$) بر بهزیستی روان‌شناختی معنی‌دار است؛ اما اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی جامعه‌محور بر بهزیستی روان‌شناختی معنی‌دار نیست ($P=0/098$).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که داده‌ها با الگوی مفهومی پژوهش در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی برازش مناسبی دارد و می‌تواند ۲۳ درصد از واریانس بهزیستی روان‌شناختی را تبیین کند. نتایج این پژوهش به‌طور کلی با نتایج میکولن و همکاران (۲۰۰۵) همسو است که برازش الگو را در نمونه‌های کانادایی و فرانسوی و در مورد دانشجویان ارزیابی کرده بودند. در مجموع نتایج حاصل از پژوهش حاضر تبیین می‌کند جهت‌گیری کمال‌گرایی خودمحور از طریق ارتباط با انگیزش تحصیلی خودتعیین‌گر به‌طور مثبتی بهزیستی روان‌شناختی را ارتقاء می‌بخشد که این نتایج با پژوهش‌های لی و همکاران (۲۰۱۵) نیز همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری هویت و فلت (۲۰۰۴)، که بیان کردند با توجه به ارتباط بین سبک کمال‌گرایی و جهت‌گیری انگیزش، به‌نظر می‌رسد که خودمحوری با انگیزش خودتعیین‌گر مرتبط باشد. خودتعیین‌گری به‌عنوان حدی از درگیری فردی در فعالیت، جدا از انتخاب شخصی یا از روی لذت در نظر گرفته می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۱۲). از طرفی کمال‌گرایی خودمحور با داشتن معیارهای شخصی سطح بالا معرفی شد (کوبوری و همکاران، ۲۰۰۵). دانش‌آموزی که معیارهای

سطح بالایی را برای خود در نظر گرفته است، خودتعیین‌گری بیش‌تری را در انگیزش برای فعالیت نشان می‌دهد و تلاش می‌کند به معیارهای مورد نظر و اثبات سطح ادراک شایستگی خود دست یابد (استوبر و همکاران، ۲۰۰۶؛ استوبر و همکاران، ۲۰۰۸). هم‌چنین این معیارهای شخصی می‌تواند با پیامدهای انگیزشی در زمینه‌های آموزشی نیز ارتباط مثبت داشته باشد (استوبر و رامباو، ۲۰۰۷). در نهایت در ارتباط با این فرض نتایج متناقضی در پژوهش‌های مختلف گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز بر اساس الگوی مذکور، ارتباط مستقیم بین کمال‌گرایی جامعه‌محور و انگیزش غیرخودتعیین‌گر و ارتباط مستقیم بین انگیزش غیرخودتعیین‌گر و بهزیستی روان‌شناختی و به‌تبع این روابط مستقیم، ارتباط غیرمستقیم کمال‌گرایی جامعه‌محور از طریق نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی مدنظر بود. بخش اول فرضیه پژوهش یعنی ارتباط مستقیم بین کمال‌گرایی جامعه‌محور و انگیزش تحصیلی غیرخودتعیین‌گر تأیید شد که این نتایج با پژوهش‌های (استوبر و همکاران (۲۰۰۷)؛ استوبر و همکاران (۲۰۰۹)؛ لی و همکاران (۲۰۱۰)؛ گادریو و همکاران (۲۰۱۰)؛ موریتیدیس و همکاران (۲۰۱۱)؛ گادریو و همکاران (۲۰۱۲)؛ استوبر (۲۰۱۲)؛ استوارت و همکاران (۲۰۱۴)؛ چانگ و همکاران (۲۰۱۵) همسو بود. بخش دوم فرضیه پژوهش که ارتباط مستقیم انگیزش تحصیلی غیرخودتعیین‌گر را با بهزیستی روان‌شناختی می‌رساند، نیز تأیید شد. که این نتیجه، با پژوهش‌های میکولن و همکاران (۲۰۰۵)؛ میکولن و همکاران (۲۰۰۸) همسو بود و با نتایج پژوهش‌های کورب (۲۰۱۲)؛ گانل و همکاران (۲۰۱۴) ناهمسو بود. اما زمانی که نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در ارتباط بین کمال‌گرایی جامعه‌محور و بهزیستی روان‌شناختی یا به‌عبارت دیگر اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی جامعه‌محور بر بهزیستی روان‌شناختی، در قالب الگو بررسی شد، نتایج تحلیل‌ها ارتباط معناداری را نشان نداد. علت اختلاف مشاهده شده در این پژوهش و نتایج میکولن و همکاران (۲۰۰۵) که به‌وضوح به نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی غیرخودتعیین‌گر، در ارتباط بین کمال‌گرایی جامعه‌محور و بهزیستی روان‌شناختی اشاره کرده‌اند؛ ممکن است به‌علت تفاوت در ابزارهای استفاده شده در اندازه‌گیری بهزیستی روان‌شناختی باشد. در پژوهش حاضر تأکید بر محاسبه نمره کل سلامت روان‌شناختی بود که بیش‌تر بر جنبه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر تکیه دارد و در نتیجه با شکل‌های مثبت کمال‌گرایی و خودتعیین‌گری می‌تواند مرتبط باشد. درحالی‌که میکولن و همکاران (۲۰۰۵) بهزیستی روان‌شناختی را بر اساس پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ و هیلر ۱۹۷۹، و استفاده از دو خرده‌مقیاس آن یعنی اختلال در عملکرد اجتماعی و اضطراب و به‌منظور بررسی دشواری در رسیدن به بهزیستی روان‌شناختی بررسی کردند؛ که طبیعتاً بر ابعاد منفی متغیر تکیه داشته است و می‌تواند با شکل‌های منفی کمال‌گرایی و غیرخودتعیین‌گری مرتبط باشد.

الگوی ساختاری کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و ...

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد انگیزش تحصیلی خودتعیین‌گر نقش واسطه‌ای را در ارتباط بین کمال‌گرایی خودمحور و بهزیستی روان‌شناختی ایفا می‌کند. یعنی افرادی که دارای ویژگی‌های کمال‌گرایی خودمحورند، به واسطه انگیزش درونی خود، بهزیستی روان‌شناختی‌شان را حفظ می‌کنند و می‌توانند از صفت‌های کمال‌گرایی خود در جهت مثبت استفاده کنند. در واقع کمال‌گرایی بالاتر منجر به انگیزش خودتعیین‌گری بیش‌تر و این اثر منجر به ارتقاء بهزیستی می‌شود. کمال‌گرایان خودمحور با در نظر گرفتن اهداف سطح بالاتر و معیارهای ویژه برای خودشان، انگیزه بالاتری را در خود برای دستیابی به اهداف خود حس می‌کنند و در نتیجه نگرش مثبت‌تری به زندگی دارند و فعال‌تر از همیشه رفتار می‌کنند. از این‌رو این افراد حس قوی‌تری از بهزیستی و رسیدن به بهزیستی را تجربه می‌کنند (لی و همکاران، ۲۰۱۵).

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و از سوی دیگر با توجه به تهدیدها و فرصت‌های جدی در دوره نوجوانی و این‌که هر گونه اختلال می‌تواند اثرهای دیرپایی را در زندگی فرد بر جای گذارد، پرداختن به بحث سلامت روان و بهزیستی روان‌شناختی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. هم‌اکنون پژوهشگران و متخصصان بالینی از روش‌های مختلف شناختی رفتاری برای تعدیل شاخصه‌های منفی کمال‌گرایی استفاده می‌کنند. با توجه به نتایج این‌گونه پژوهش‌ها و الگوی ساختاری پژوهش حاضر در مورد متغیرهای کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی، لازم است برنامه‌های جامع و کاملی در مورد بهبود سلامت روان و هم‌چنین پیشگیری از این‌گونه مشکلات، از سوی متخصصان طرح‌ریزی و اجرا شود.

منابع

- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۰(۱ و ۲ پیاپی ۱۹): ۴۹-۶۷.
- حجازی، الهه، سرمد، زهره، و بازرگان، عباس. (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- سواری، کریم. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه سرسختی روان‌شناختی و کمال‌گرایی با سلامت روانی. آموزش و یادگیری، ۱۱(۱): ۴۸-۵۷.
- شکری، امید، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، دانش‌پور، زهره، دستجردی، رضا، و پاییزی، مریم. (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی نسخه‌های فارسی سه، نه و ۱۴ سوالی مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی ریف در بین دانشجویان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴(۲): ۱۶۱-۱۵۲.

عسکریان، مهناز، و شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۸۷). رابطه کمال‌گرایی و هوش هیجانی ورزشکاران مرد شهرستان خرم‌آباد. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۲(۴ پیاپی ۸): ۶۳۵-۶۲۶.

قنبری، سعید، جواهری، عابدین، سیدموسوی، پریسادات. و ملیحی، الناز. (۱۳۸۹). رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی دانشجویان و روابط مثبت آن‌ها با دیگران. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۴ پیاپی ۱۶): ۷۲-۸۴.

کاوسیان، جواد، کدیور، پروین، شهرارای، مهرناز، شیخی‌فینی، علی‌اکبر. و ولی‌الله، فرزاد. (۱۳۸۸). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی والرنده. *فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲۲(۴): ۱۳۰-۱۰۳.

کاکاوند، علی‌رضا، و شیرمحمدی، فرهاد. (۱۳۹۴). اثر تعدیل‌کنندگی کمال‌گرایی بر ارتباط بین فشار فرهنگی-اجتماعی و نارضایتی از تصویر بدن. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۹(۱ پیاپی ۳۳): ۱۳۹-۱۲۳.

کلانتری، خلیل. (۱۳۸۸). *مدل‌سازی معادلات ساختاری در تحقیقات اجتماعی-اقتصادی (با برنامه SIMPLIS - LISREL)*. تهران: انتشارات فرهنگ مصفا.

- Abu Bakr, K., Sulaiman, N. F. I., & Raffai, Z. A. M. (2010). Self-determination theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis. *Journal of Language Studies*, 10(1): 71- 86.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2013). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 26(4): 241-259.
- Burnam, A. Komarraju, M. Hamel, R. & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36(1): 165-172.
- Chang, E. Lee, A. Byeon, E. & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82(2): 221-226.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*: (pp. 85-107).
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 12(1): 174-182.
- Gaudreau, P. (2015). Self-assessment of the four subtypes of perfectionism in the 2x2 model of perfectionism original research article, *Personality and Individual Differences*, 11(4): 52-62.
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2X2 model of dispositional perfectionism, *Personality and Individual Differences*, 6(8): 532- 537.

- Gaudreau, P., & Verner-Filion, J. (2012). Dispositional perfectionism and well-being: A test of the 2×2 model of perfectionism in the sport domain. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(1): 29-43.
- Gunnell, K. E. Crocker, P. R. E. Mack, D. E. Wilson, F. M. & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1): 19-29.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2004). *Multidimensional perfectionism scale (MPS)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Hibbard, D. R. & Davies, K. L. (2011). Perfectionism and psychological adjustment among college students: Does educational context matter. *North American Journal of Psychology*, 13(2): 187- 200.
- Kanten, P., & Yes Itas, M. (2015). The effects of positive and negative perfectionism on work engagement, psychological well-being and emotional exhaustion. *Economics and Finance*, 23(1): 1367-1375.
- Karner-Hu uleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Social and Behavioral Sciences*, 35(2): 434-438.
- Kobori, O., Yamagata, S., & Kijima, N. (2005). The relationship of temperament to multidimensional perfectionism trait. *Personality and Individual Differences*, 38(1): 203-211.
- Korb, K. A. (2012). The relationship between academic motivation and psychosocial adjustment among university students: The validity of self-determination theory in the Nigerian context. *The Educational Psychologist*, 6(2): 188-197.
- Kung, C. S. J. & Chan, C. K. Y. (2014). Differential roles of positive and negative perfectionism in predicting occupational eustress and distress. *Personality and Individual Differences*, 58(1): 76-81.
- Lapa, T. Y. (2015). Physical activity levels and psychological well-being: A case study of University students. *Social and Behavioral Sciences*, 47(2): 739-743.
- Li, y. LAN, j. & Ju, J. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university. *Personality and Individual Differences*, 79(1): 146-151.
- Longbottom, J. L. Grove, R. & Dimmock, J. A. (2010). An examination of perfectionism traits and physical activity motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6): 574-581.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. (2008). Goal motives, well-Being, and physical health: An Integrative model. *Canadian Psychology*, 49(3): 241- 249.
- Miquelon, P. Vallerand, R.J. Grouze, T. F. M. & Cardinal. G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: an integrative model. *Society for Personality and Social Psychology*, 31(7): 913-24.
- Mouratidis, A. & Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(1): 355- 367.

- Ozer, E. A., & Akgun, O. E. (2015). The effects of irrational beliefs on academic motivation and academic self-efficacy of candidate teachers of computer and instructional technologies education department. *Social and Behavioral Sciences*, 47(2): 1287-1292.
- Papworth, B., Ginns, P., Liem, G. A. D., & Martin, A. (2014). Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. *American Educational Research Journal*, 8(12): 684- 691.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion* (3rd Ed). New York: John Wiley & Sons.
- Riley, C., & Shafran, R. (2005). Clinical perfectionism: A preliminary qualitative analysis. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33(1): 369- 374.
- Stewart, M. A. & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model original research article. *Personality and Individual Differences*, 55(1): 160-164.
- Stoeber, J. (2012). The 2x2 model of perfectionism: A critical comment and some suggestions, *Personality and Individual Differences*, 53(5): 541-545.
- Stoeber, J., Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8): 2182-2192.
- 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(1): 423-428.
- Stoeber, J., Hutchfield, J., & Wood, K. V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45(1): 323-327.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4): 295-319.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*. 42(3): 1379- 1389.
- Turashvili, T., Turashvili, M. (2015). Structural equation model of psychological well-being, a Georgian exploration. *Social and Behavioral Sciences*, 21(8): 4-9.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52: 1003-1017.
- Vazquer, C., Hervas, G., Rahona, J. J., & Gomez, D. (2009). Psychological well-being and health, contribution of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5(8): 15- 27.

Zureck, E. Altstötter-Gleich, Ch. Wolf, O. T. Brand, M. (2014). It depends: Perfectionism as a moderator of experimentally induced stress. *Personality and Individual Differences*, 63(4): 30-35.

پرسشنامه کمال‌گرایی چند بُعدی تهران

کمالاً موافقم	مؤاقتم	فتلری ندارم	مخالفم	کمالاً مخالفم	میزان موافقت خود را با هر یک از جمله‌ها، با انتخاب یکی از گزینه‌ها مشخص نمایید
۴	۳	۲	۱	۰	۱. وقتی در حال انجام دادن کاری هستم، تا آن‌را به‌طور کامل انجام ندهم آرامش نمی‌گیرم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲. اطرافیانم حتی چنان‌چه من مرتکب اشتباهی شوم هم‌چنان مرا فرد شایسته‌ای می‌دانند.
۴	۳	۲	۱	۰	۳. هرگز هدفم این نبوده که در کارم کامل باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۴. مردم بیش از توانم از من انتظار دارند.
۴	۳	۲	۱	۰	۵. من تلاش می‌کنم تا جایی که می‌توانم کامل باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۶. مردم انتظار ندارند من در هیچ کاری نقص داشته باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۷. تلاش می‌کنم در هر کاری که انجام می‌دهم بهترین باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۸. هنگامی که شکستی را تجربه می‌کنم (یا اشتباهی مرتکب می‌شوم) دیگران مرا پریشان می‌کنند حتی اگر در رفتارشان چیزی بروز نکند.
۴	۳	۲	۱	۰	۹. برایم ساده نیست که در کارم شاهد اشتباهی باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۰. دیگران فکر می‌کنند کارم درست است حتی اگر موفق نباشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۱. من باید همیشه با همه پتانسیلم (همه توانم) کار کنم.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۲. حتی اگر در همه کارها بهترین نباشم، دیگران مرا دوست خواهند داشت.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۳. اجباری نیست که در هر کاری که انجام می‌دهم بهترین باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۴. من ملاک‌های خیلی بالایی برای خودم وضع کرده‌ام.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۵. من همیشه باید در تحصیل یا کار موفق باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۶. برآورده کردن انتظارات دیگران از خودم را کار دشواری می‌دانم.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۷. اطرافیانم به‌راحتی می‌پذیرند که من هم ممکن است مرتکب اشتباه شوم.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۸. چنان‌چه دیگران از من انتظار عملکرد بهتری داشته باشند، عملکرد من هم بهتر خواهد شد.
۴	۳	۲	۱	۰	۱۹. چنان‌چه کاری را به بهترین وجه انجام ندهم اطرافیانم آن‌را کار ضعیفی می‌بینند.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۰. اطرافیانم انتظار دارند در هر کاری که انجام می‌دهم موفق باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۱. من معیارهای خیلی بالایی برای خودم ندارم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۲. برای من موفقیت یعنی این‌که تا جایی که ممکن است برای جلب رضایت دیگران سخت کار کنم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۳. در انتخاب اهدافم کمال‌گرا هستم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۴. من فکر می‌کنم توقع مردم از من خیلی زیاد است.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۵. من توقع چیزی کم‌تر از کامل را از خودم ندارم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۶. خیلی مهم است که در هر کاری که برایش تلاش می‌کنم کامل باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۷. والدینم به‌ندرت از من انتظار دارند در همه جنبه‌های زندگیم کامل باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۸. به‌ندرت احساس نیاز به کامل بودن می‌کنم.
۴	۳	۲	۱	۰	۲۹. خانواده‌ام از من انتظار دارند فرد کاملی باشم.
۴	۳	۲	۱	۰	۳۰. یکی از اهدافم این است که در هر کاری که انجام می‌دهم کامل باشم.

مقیاس انگیزش تحصیلی والرند

کاملاً موافقم	موافقم	نا حدی موافقم	نه مخالقم	نا حدی مخالقم	مخالقم	کاملاً مخالقم	چرا به مدرسه می‌روید؟	رتبه
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون اگر در آینده بخوام شغل پردرآمدی پیدا کنم، باید به تحصیلاتم ادامه بدم.	۱
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون از یادگیری چیزهای جدید خوشم می‌آید.	۲
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون تحصیل مرا برای شغلی که انتخاب کرده‌ام آماده‌تر می‌کند.	۳
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون مدرسه رفتن در واقع برایم لذت‌بخش است.	۴
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	در واقع نمی‌دانم، احساس می‌کنم دارم در مدرسه وقتم را تلف می‌کنم.	۵
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون از این که می‌بینم در درس‌ها بیش از آن که فک می‌کردم دارم پیشرفت می‌کنم، لذت می‌برم.	۶
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	برای این که به خودم ثابت کنم که می‌توانم دیپلم را بگیرم.	۷
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	برای این که در آینده درآمد بیش‌تری داشته باشم.	۸
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون از فهمیدن چیزهای جدیدی که قبلاً نمی‌دانستم، لذت می‌برم.	۹
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون تحصیل باعث می‌شود شغلی را که دوست دارم به‌دست آورم.	۱۰
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون مدرسه رفتن برایم جالب و سرگرم‌کننده است.	۱۱
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	شاید در گذشته دلیل‌هایی برای مدرسه رفتن داشتیم، اما الان نمی‌دانم باید ادامه دهم یا نه.	۱۲
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون وقتی به‌طور مشخصی موفقیتی بیش از آن‌چه فکر می‌کردم به‌دست می‌آورم، احساس خوشحالی می‌کنم.	۱۳
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون موقعی که در درس‌هایم موفقیتی به‌دست می‌آورم، احساس می‌کنم که آدم مهمی هستم.	۱۴
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون می‌خواهم در آینده یک زندگی درست و دارای رفاه برای خودم جور کنم.	۱۵
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون از این که معلوماتم در مورد چیزهای جالب افزایش می‌یابد، لذت می‌برم.	۱۶
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون تحصیل به من کمک می‌کند درباره شغل آینده‌ام تصمیم بهتری بگیرم.	۱۷
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون از این که معلم‌ان مورد علاقه‌ام با من بحث و گفتگو می‌کنند، لذت می‌برم.	۱۸
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	نمی‌دانم چرا به مدرسه می‌روم و در حقیقت برایم اهمیتی هم ندارد.	۱۹
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون در حین انجام تکلیف‌های درسی دشوار، احساس رضایت می‌کنم.	۲۰
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	برای این که به خودم ثابت کنم که آدم خوبی هستم.	۲۱
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	برای این که در آینده درآمد بیش‌تری داشته باشم.	۲۲
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون درس خواندن باعث می‌شود که باز هم چیزهای جالب دیگری یاد بگیرم.	۲۳
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون فکر می‌کنم تحصیل، توانایی مرا در فعالیت‌های شغلی‌ام افزایش می‌دهد.	۲۴
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون وقتی درباره موضوع‌های متنوعی که جالب و جذاب هستند، مطلبی می‌خوانم، احساس بسیار خوبی به من دست می‌دهد.	۲۵
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	نمی‌دانم، به‌هیچ وجه نمی‌فهمم در مدرسه چکار می‌کنم.	۲۶
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون در مدرسه می‌توانم توانایی خود را در درس‌ها به اثبات برسانم و این موضوع باعث خوشحالی من می‌شود.	۲۷
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۰	چون می‌خواهم به خودم ثابت کنم که می‌توانم در درس‌ها موفق شوم.	۲۸
