

## مقایسه دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر ابعاد کمال گرایی<sup>۱</sup>

### Comparison of Dimensions of Perfectionism between the Gifted and Non-Gifted Students

Behnam Jamshidy,<sup>۲</sup> M.Sc.

Mohammadagha Delavarpour, M.Sc.

Shahrbanoo Haghighat, Ph.D.

Morteza Latifian, Ph.D.

بهنام جمشیدی\*

محمد آقا دلوارپور\*

دکتر شهربانو حقیقت\*\*

دکتر مرتضی لطیفیان\*\*\*

#### Abstract

The aim of this research was to compare dimensions of perfectionism between gifted and non-gifted students in Shiraz city (Iran). Eighty nine students from the gifted center schools (49 boys and 41 girls) and two hundred twenty four students (116 boys and 108 girls) from the normal schools were selected by clustered random sampling. The revised form of the Perfectionism Scale (Hill, et al., 2004) and the Raven Intelligence Test were administrated on the participants. Analysis of covariance with IQ and father's job social status as covariate variables showed that the gifted students acquired lower scores than the non-gifted students in terms of dimensions of organization and planfulness. Also, gender and giftedness had significant interactive effect on struggle for

#### چکیده

هدف از انجام این پژوهش مقایسه دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی شهر شیراز از نظر ابعاد کمال گرایی بود. بدین منظور ۳۱۴ نفر از دانش آموزان مدارس عادی (۱۱۶ پسر، ۱۰۸ دختر) و ۹۰ نفر از دانش آموزان مدارس تیزهوشان (۴۹ پسر، ۴۱ دختر) که در پایه های دوم و سوم راهنمایی تحصیل می نمودند از طریق نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب گردیدند. مقیاس جدید کمال گرایی (هیل و همکاران، ۲۰۰۴) و آزمون ریون بر روی آزمودنیها اجرا گردید. نتایج تحلیل کوواریانس دو طرفه (با مهار بهره هوشی و منزلت شغلی پدر) حاکی از آن بود که دانش آموزان مدارس تیزهوشان در ابعاد هدفمندی و نظم و سازماندهی نمرات کمتری نسبت به دانش آموزان مدارس عادی کسب کردند. همچنین تأثیر تعاملی جنس و نوع مدرسه (تیزهوشان و عادی) بر بعد تلاش برای عالی بودن نیز معنی دار بود. به عبارت دیگر دختران مشغول به تحصیل در

۱ Fars Teacher Training Center

\* Faculty of Education & Psychology, Shiraz University, I.R. Iran. soloklo@gmail.com

Tel: (+98) 0917 120 4254, (+98)711 23 44 673

این طرح با استفاده از اعتبارات شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان فارس انجام شده است، دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۵/۱۱، تصویب نهایی: ۱۳۸۷/۲/۲۲ \* معاونت پژوهشی جهاد دانشگاهی فارس. \*\* مرکز تربیت معلم استان فارس \*\*\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

excellence. In the other words, the gifted girls acquired lower scores than the other groups. These results were discussed in light of prior investigations.

**Keywords:** perfectionism, giftedness, gender.

مدارس تیزهوشان در مقایسه با سایرین در بعد تلاش برای عالی بودن نمره کمتری دریافت کردند. در پرتو ادبیات موجود نتایج مورد بحث و بررسی گرفتند.

**کلید واژه‌ها:** کمال‌گرایی، تیزهوشان، جنس.

## ● مقدمه

در دنیای امروزی نیروی انسانی کارآمد اساس توسعه پایدار جوامع محسوب می‌گردد. به همین دلیل نظام تعلیم و تربیت در هر اجتماعی سعی می‌کند تا آموزش‌ها و مهارت‌های متناسب با نیازها و رغبت‌های افراد را به آنها عرضه نماید. تیزهوشان از دیرباز به دلیل توانمندی‌های بالقوه برای پیشرفت مورد توجه متفکران و متخصصان تعلیم و تربیت بوده‌اند و همواره سعی گردیده تا آموزش و پرورش مناسب و درخور استعداد‌های این گروه به آنان عرضه شود. از جمله روشهایی که در طول تاریخ تعلیم و تربیت برای پرورش استعداد‌های درخشان در نظر گرفته شده است، شناسایی و گردآوری این کودکان در مدارس ویژه است. با وجود اینکه روش مذکور در کشورهای نظیر کشور ما بدلیل کمبود منابع و امکانات و نیروی متخصص، منطقی به نظر می‌رسد، بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت نگران پیامدهای منفی چنین دسته‌بندی‌هایی هستند و مواضع انتقادی خود را در این زمینه ابراز می‌کنند. با این حال شواهد تجربی چندانی در این مورد ارائه نشده است. با توجه به ادبیات موجود که حاکی از آسیب‌پذیری تیزهوشان از نظر کمال‌گرایی می‌باشد در این پژوهش با مقایسه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی در ابعاد مختلف کمال‌گرایی سعی گردید مسایل و آسیب‌پذیری‌های احتمالی تیزهوشان شناسایی گردد. کمال‌گرایی برای اولین بار به صورت سازه‌ای یک بعدی توسط برنز<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) ارائه گردید (به نقل از هیل و همکاران، ۲۰۰۴). از منظر کسانی که کمال‌گرایی را سازه‌ای تک بعدی می‌دانند افراد کمال‌گرا در تلاش برای دستیابی به نتایج کامل و بدون نقص هستند که این امر ممکن است آسیب‌های متعددی را متوجه آنان نماید (پجت<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴ به نقل از بوجارد و همکاران، ۱۹۹۹). هامپک<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) با اتخاذ رویکرد دو بعدی معتقد است که کمال‌گرایی دارای جنبه‌های بهنجار و نابهنجار است. به اعتقاد وی کمال‌گرایان بهنجار برای دستیابی به اهداف عالی خود، سرسختانه تلاش می‌کنند ولی در صورت لزوم اهداف خود را تعدیل می‌کنند. در حالی که کمال‌گرایان نابهنجار هرگز از عملکرد خود در دستیابی به اهداف احساس رضایت نمی‌کنند (به نقل از سیگل و همکاران، ۲۰۰۰).

دیدگاه غالب و اخیر پیرامون کمال‌گرایی، بر چند بعدی بودن آن تأکید دارد (هویت و همکاران، ۱۹۹۱ به نقل از میلز و همکاران، ۲۰۰۰). هویت و همکاران (۲۰۰۲a) کمال‌گرایی را به عنوان یک سازه سه بعدی تعریف و اندازه‌گیری کردند: «کمال‌گرایی نسبت به خود»<sup>۴</sup>، «کمال‌گرایی نسبت به دیگران»<sup>۵</sup> و «کمال‌گرایی تجویز شده از سوی اجتماع»<sup>۶</sup>. کمال‌گرایی نسبت به خود بیانگر تمایل فرد به کامل بودن خود است. کمال‌گرایی نسبت به دیگران بیانگر انتظار عملکرد کامل و بی نقص از دیگران است (هارت و همکاران، ۱۹۹۸). کمال‌گرایی تجویز شده از سوی اجتماع ویژگی افرادی است که فکر می‌کنند دیگران از آنها انتظار عملکرد کامل و بی نقص را دارند (بیلینگ و همکاران، ۲۰۰۴). فروست<sup>۷</sup> و همکاران، (۱۹۹۰) تعریف دیگری از کمال‌گرایی ارائه نموده‌اند. این تعریف شش بعد مختلف را در بر می‌گیرد که شامل تمرکز بر اشتباهات، «معیارهای شخصی»، «انتقادوالدین»، «انتظارات والدین»، «نیاز به نظم» و «سازماندهی» و «شک» در مورد عمل می‌باشد (به نقل از بیلینگ و همکاران، ۲۰۰۳). هیل و همکاران (۲۰۰۴) تعریف جدیدتری از کمال‌گرایی ارائه نموده‌اند که در واقع تلفیقی از ابعاد مطرح شده در الگوهای چند بعدی اخیر که شرح آن پیش از این از نظر گذشت می‌باشد. مطابق این صورت‌بندی جدید، کمال‌گرایی دارای ابعاد زیر است:

۱. تمرکز بر اشتباهات؛<sup>۸</sup> پریشانی و نگرانی از اشتباه کردن.
۲. معیارهای بالا برای دیگران؛<sup>۹</sup> انتظار عملکرد کامل و درست از دیگران.
۳. نیاز به تأیید؛<sup>۱۰</sup> تمایل به جستجوی تأیید و توجه از سوی دیگران و حساسیت نسبت به انتقاد.
۴. نظم و سازماندهی؛<sup>۱۱</sup> تمایل به مرتب و منظم بودن.
۵. ادراک فشار از سوی والدین؛<sup>۱۲</sup> احساس نیاز به عملکرد کامل و بی نقص جهت جلب تأیید و توجه والدین.

۶. هدفمندی؛<sup>۱۳</sup> برنامه‌ریزی قبلی و تعمق در تصمیم‌گیری‌ها و پرهیز از عملکرد تکانشی.
۷. نشخوار فکر؛<sup>۱۴</sup> تفکر وسواس گونه و مداوم درباره اشتباهات گذشته و اعمالی که کامل نبوده‌اند یا درباره اشتباهاتی که در آینده رخ خواهند داد.

۸. تلاش برای عالی بودن؛<sup>۱۵</sup> تمایل به کسب نتایج کامل و دستیابی به معیارهای بالا و عالی.
- در مقیاس مذکور از مجموع نمرات ابعاد نظم و سازماندهی، هدفمندی، تلاش برای عالی بودن و معیارهای بالا برای دیگران، جنبه مثبت و از مجموع نمرات ابعاد نیاز به تأیید، تمرکز بر اشتباهات، ادراک فشار از سوی والدین و نشخوار فکر، جنبه منفی کمال‌گرایی حاصل می‌شود. نمره کلی کمال‌گرایی نیز از حاصل جمع کلیه ابعاد بدست می‌آید.

در مورد رابطه تیزهوشی و کمال‌گرایی، شواهد پژوهشی مؤید آن است که والدین و معلمان از کودکانی که توسط متخصصان سنجش، تیزهوش معرفی می‌شوند، انتظار دارند که در همه زمینه‌های عالی عمل کنند. زندگی تحت تأثیر انتظارات غیر واقعی و بالا ممکن است کودک را از پذیرش خود به عنوان یک فرد غیر کامل ناتوان کند. به‌ویژه در صورتی که محبت و پذیرش کودک به موفقیت او وابسته باشد (کورنل، ۱۹۸۳ به نقل از فریمن، ۱۹۸۵). بنابراین ممکن است این انتظارات زمینه‌ای برای رشد کمال‌گرایی در کودکان تیزهوش باشد. برخی دیگر از شواهد نشان می‌دهد که تیزهوشان در معرض آسیب‌های ناشی از کمال‌گرایی هستند. به نظر رابرت و لاوت (۱۹۹۴)، به نقل از لوسیگرو و همکاران، (۲۰۰۰) کودکان تیزهوش دارای کمال‌گرایی تجویز شده از سوی اجتماع هستند و از کامل بودن به عنوان ابزاری برای حفظ خود-ارزشمندی استفاده می‌کنند. رایس (۱۹۸۷) نیز معتقد است کمال‌گرایی در دختران تیزهوش منجر به تلاش بی‌پایان برای رسیدن به اهداف غیر منطقی می‌گردد (به نقل از لوسیگرو و همکاران، ۲۰۰۰).

لوسیگرو و همکاران (۲۰۰۰) شواهدی را نام می‌برند که نشان می‌دهد تیزهوشی با کاهش خود پنداشت تعلل و «مسامحه»، تردید شغلی و تحصیلی، مشکلات عاطفی نظیر افسردگی، ناامیدی و فقدان انگیزه ارتباط داشته است. همچنین پژوهش انجام شده توسط نوی‌مایستر (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که تیزهوشان هم در کمال‌گرایی نسبت به خود و هم در کمال‌گرایی تجویز شده از سوی اجتماع، نمره بالاتری کسب می‌کنند. در ارتباط با تفاوتهای جنس نیز شواهد حاکی از آن است که دختران تیزهوش کمال‌گراتر از پسران هستند (بیکر، ۱۹۹۶؛ یلامی، ۱۹۹۳ به نقل از سیگل و همکاران، ۲۰۰۰). بنابراین بر مبنای شواهد فوق‌الذکر انتظار می‌رود تیزهوشان کمال‌گراتر از دانش‌آموزان عادی باشند. از آنجا که شواهد متعدد حاکی از وجود رابطه بین جنبه‌های منفی کمال‌گرایی و آسیب‌های متعدد روان‌شناختی است (هویت و همکاران، ۲۰۰۲<sup>a,b</sup>؛ هارت و همکاران، ۱۹۹۸؛ کونور، ۲۰۰۳؛ بیلینگ و همکاران، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ بوچارد و همکاران، ۱۹۹۹؛ میلز و همکاران، ۲۰۰۰) بررسی کمال‌گرایی در تیزهوشان از اهمیت زیادی برخوردار است. بنابراین در این پژوهش به مقایسه دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر ابعاد کمال‌گرایی اقدام خواهد شد.

## ● روش

نمونه پژوهش شامل ۳۱۴ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم راهنمایی بودند که در مدارس تیزهوشان و عادی مشغول به تحصیل بودند. جهت نمونه‌گیری ابتدا از هر یک از

مدارس دخترانه و پسرانه تیزهوشان (شهید دستغیب و فرزنانگان) دو کلاس (دوم و سوم) به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس برای انتخاب دانش آموزان عادی با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای از هر یک از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز دو مدرسه (دخترانه و پسرانه) انتخاب گردید. در ادامه از کلاسهای موجود در هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها توسط دانش آموزان آن کلاس تکمیل گردید. گفتنی است که نمونه انتخابی شامل ۹۰ نفر از دانش آموزان مدارس تیزهوشان (۴۱ دختر و ۴۹ پسر) و ۲۲۴ نفر از دانش آموزان مدارس عادی (۱۱۶ پسر و ۱۰۸ دختر) بود.

#### ○ ابزارهای سنجش

در پژوهش حاضر مقیاس جدید «کمال‌گرایی»<sup>۱۷</sup> که توسط هیل و همکاران (۲۰۰۴) ساخته شده است، ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. آزمون مذکور دارای ۵۹ سؤال و ۸ خرده مقیاس می‌باشد. خرده مقیاس‌های این آزمون و نحوه محاسبه جنبه‌های مثبت و منفی کمال‌گرایی و نمره کل قبلاً شرح داده شدند. برای سنجش اعتبار مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب اعتبار کل مقیاس با روش مذکور ۰/۸۹ بدست آمد. برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی با روش «مؤلفه‌های اصلی»<sup>۱۸</sup> و چرخش واریماکس استفاده گردید. نتایج این بررسی حاکی از آن بود که مقیاس مذکور مشتمل بر ۶ عامل می‌باشد که در مجموع ۰/۴۳ از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کردند. علاوه بر این مقدار KMO برای کفایت نمونه ۰/۸۲ بود. عوامل تشکیل دهنده این مقیاس به شرح زیر بودند: ۱. «تلقی منفی از خود»<sup>۱۹</sup> (۱۸ سؤال؛ نمونه سؤال: من به توصیه‌های دیگران در مورد خودم خیلی حساس هستم. ۲. نظم و سازماندهی (۹ سؤال نمونه سؤال: من آدم فوق‌العاده منظمی هستم). ۳. «هدفمندی» (۹ سؤال؛ نمونه سؤال: قبل از تصمیم‌گیری، همه راه‌ها را با بدقت بررسی می‌کنم). ۴. «ادراک فشار از سوی والدین» (۶ سؤال؛ نمونه سؤال: احساس می‌کنم والدینم اصرار دارند که من در همه زمینه‌ها بهترین باشم). ۵. «تلاش برای عالی بودن» (۵ سؤال؛ نمونه سؤال: فکر می‌کنم باید در هر زمینه‌ای بهترین باشم). ۶. «معیارهای بالا برای دیگران» (۵ سؤال نمونه سؤال: وقتی اطرافیانم کارها را با کیفیتی که من انتظار دارم انجام نمی‌دهند ناراحت می‌شوم). که به ترتیب ۱۱/۳۳، ۱۰/۳۹، ۷/۲، ۵/۱۷، ۴/۸۳ و ۴ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کردند. علاوه بر این به منظور تفکیک ابعاد مثبت و منفی کمال‌گرایی از «تحلیل عاملی سطح بالاتر»<sup>۲۰</sup> استفاده گردید. نتایج این تحلیل حاکی از وجود دو عامل بود. عوامل بدست آمده جنبه‌های مثبت و منفی کمال‌گرایی نامگذاری شدند. در بین ابعاد ۶ گانه کمال‌گرایی، ابعاد معیارهای بالا برای دیگران، ادراک فشار

از سوی والدین و تلقی منفی از خود، بر روی عامل منفی کمال‌گرایی بار می‌شدند و ابعاد تلاش برای عالی بودن، هدفمندی و نظم و سازماندهی بر روی عامل مثبت بار می‌شدند. به غیر از معیارهای بالا برای دیگران که از نظر هیل و همکاران تا حدی جزء جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی محسوب می‌گردید سایر ابعاد به گونه قابل انتظاری بر روی عوامل مربوط به خود بار شدند. لازم به ذکر است که در این مقاله به منظور رعایت اختصار تنها نتایج مربوط به ابعاد کمال‌گرایی ارائه شده است و تحلیل‌های مرتبط با کمال‌گرایی کلی کمال‌گرایی مثبت و منفی به این دلیل که اطلاعات تازه‌ای را در بر ندارند گزارش نگردید.

علاوه بر مقیاس فوق، برای سنجش بهره‌هوشی آزمودنیها از «آزمون مائریس‌های پیشرونده ریون بزرگسالان»<sup>۲۱</sup> استفاده گردید. این آزمون که ۶۰ پرسش تصویری دارد و از پنج گروه ۱۲ تایی (A تا E) تشکیل شده، برای اندازه‌گیری عامل عمومی اسپیرمن ساخته شده است. بارکه (۱۹۷۲) ضرایب ثبات درونی آزمونی را با ۵۰۰ آزمودنی بزرگسال در سنین مختلف در آمریکا بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۷ گزارش کرده است. استینسن (۱۹۵۶) اعتبار آزمون را به روش بازآزمایی پس از یک هفته یک ماه و سه ماه به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۸ گزارش نمود. همچنین در هنجاریابی این آزمون توسط براهنی (۱۳۵۶) بر روی ۳۰۱۰ نفر در سطح شهر تهران اعتبار ۰/۸۹ تا ۰/۹۵ و دامنه روایی بین ۰/۲۴ تا ۰/۶۱ گزارش گردید. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر جهت نمره‌گذاری از نرم افزار مربوط به آزمون استفاده گردید (به نقل از معتمدی شارک و همکاران، ۱۳۸۶).

منزلت شغلی پدر دانش‌آموزان نیز با استفاده از مقیاسی که توسط مقدس (۱۳۷۴) جهت ارزیابی منزلت مشاغل شهر شیراز بر اساس پژوهش‌های بین‌المللی در این زمینه تهیه شده بود، بررسی و مورد سنجش قرار گرفت. جهت تهیه این مقیاس نظر ۸۶۲ نفر از جمعیت فعال (۱۶ تا ۶۴ سال) شهر شیراز در مورد منزلت ۹۷ شغل مورد بررسی قرار گرفته و شاخصی جهت مقایسه منزلت مشاغل بدست آمده است. مقدار ضریب همبستگی بین این مقیاس با مقیاس‌های بین‌المللی منزلت شغلی ۰/۹۲ و همبستگی بین منزلت شغلی و سطح تحصیلات، ۰/۷۸ و همبستگی توام سطح تحصیلات و درآمد با منزلت شغلی ۰/۸۵ بدست آمده است. همچنین برخی تفاوت‌های جنس در مورد چگونگی رتبه‌بندی مشاغل مشاهده گردیده است. هر چند در مورد اعتبار ابزار شواهدی مشاهده نگردید اما بررسی انجام شده حاکی از کفایت ابزار مربوطه برای رتبه‌بندی مشاغل می‌باشد. لازم به ذکر است که در این پژوهش بر اساس مقیاس منزلت شغلی به هر یک از مشاغل با توجه به منزلت آن شغل یا مشاغل مشابه رتبه‌ای از یک تا نه تخصیص داده شد که در آن اعداد بزرگتر معرف منزلت شغلی بیشتر بود.

## ● نتایج

جدولهای ۱ و ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق را در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی دخترانه و پسرانه نشان می‌دهد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی دخترانه

متغیر	شاخصها		دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان		دانش‌آموزان مدارس عادی		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بهره هوشی (آزمون ریون)	۱۲۴	۵/۱۲	۱۰۷/۹	۱۳/۷۱	۱۱۱/۹۹	۱۳/۹۹		
منزلت شغلی پدر	۵/۴۶	۱/۹۵	۳/۷۷	۱	۴/۲۷	۱/۵۵		
کمال گرایی منفی	۸۶/۱۵	۱۶/۴۲	۹۷/۰۸	۱۸/۰۳	۹۴/۱۲	۱۸/۲۱		
کمال گرایی مثبت	۷۹/۶۱	۱۸/۹	۹۸/۰۵	۱۲/۰۲	۹۲/۷	۱۶/۵۷		
معیارهای بالا برای دیگران	۱۶/۱۶	۳/۰۲	۱۶/۲	۲/۰۳	۱۶/۱۹	۳/۷۸		
تلاش برای عالی بودن	۲۰/۳۵	۳/۶۸	۲۲/۴۱	۲/۵۲	۲۱/۸۴	۳/۰۲		
ادراک فشار از سوی والدین	۱۸/۸۹	۵/۵۱	۲۱/۵۹	۵/۲۶	۲۰/۸۷	۵/۴۴		
هدفمندی	۳۲/۱۸	۷/۱۷	۳۶/۸۸	۵/۶۱	۳۵/۶	۶/۴		
نظم و سازماندهی	۲۸/۰۸	۸/۴۶	۳۸/۳۵	۶/۳۵	۳۵/۴۹	۸/۳۶		
تلقی منفی از خود	۵۰/۰۳	۱۳/۳۷	۵۹/۴۲	۱۲/۶۲	۵۸/۸	۱۳/۴۶		

به منظور بررسی تأثیر تعاملی نوع مدرسه (تیزهوشان و عادی) و جنس دانش‌آموزان بر ابعاد منفی کمال‌گرایی، از تحلیل کوواریانس دوطرفه استفاده شد. نتایج این تحلیل که در جدولهای ۳ و ۴ ملاحظه می‌گردد حاکی از آن بود که:

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی پسرانه

متغیر	شاخصها		دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان		دانش‌آموزان مدارس عادی		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بهره هوشی (آزمون ریون)	۱۳۳	۶/۰۹	۱۰۷/۶۳	۱۴/۸۳	۱۱۲/۳۷	۱۴/۶۲		
منزلت شغلی پدر	۵/۸۷	۲/۱۴	۴/۳	۱/۲۷	۴/۴۸	۱/۷۶		
کمال گرایی منفی	۸۸/۴۹	۱۷/۷۴	۹۶/۴	۱۵/۱۱	۹۳/۹۳	۱۶/۳۳		
کمال گرایی مثبت	۸۳/۲۸	۱۲/۶۸	۹۱/۷۸	۱۴/۸	۸۹/۱	۱۴/۷		
معیارهای بالا برای دیگران	۱۵/۸	۳/۲۲	۱۶/۴۶	۳/۵۵	۱۶/۲۶	۳/۴۶		
تلاش برای عالی بودن	۲۱/۳۳	۴/۶۱	۲۱/۵	۲/۶۶	۴۱/۴۴	۲/۶۴		
ادراک فشار از سوی والدین	۲۱/۲۱	۵/۱۱	۲۳/۲۱	۴/۵۴	۴۲/۶۱	۴/۷۹		
هدفمندی	۳۲/۳۱	۶/۰۹	۳۴/۸۹	۵/۹۴	۳۴/۱	۶/۱		
نظم و سازماندهی	۲۹/۳۵	۷/۳۴	۳۵/۸۴	۶/۵۶	۳۳/۸۵	۷/۴۲		
تلقی منفی از خود	۵۱	۱۳/۲۴	۵۶/۵۷	۱۱/۷۸	۵۴/۸	۱۲/۵		

الف: بهره هوشی دانش‌آموزان بر ابعاد منفی کمال‌گرایی تأثیر معنی‌داری نداشت.

ب: تأثیر منزلت شغلی پدر بر بعد تلقی منفی از خود معنی‌دار بود. به عبارت دیگر افرادی که والدین آنها منزلت شغلی پایین‌تری داشتند به میزان بیشتری تلقی منفی نسبت به خود گزارش کردند. منزلت شغلی پدر بر دیگر ابعاد منفی کمال‌گرایی تأثیر معنی‌داری نداشت.

ج: جنس دانش‌آموزان بر ادراک فشار از سوی والدین تأثیر معنی‌داری داشت. به عبارت دیگر دانش‌آموزان پسر فشار بیشتری از سوی والدین برای کامل بودن ادراک می‌کردند. جنس دانش‌آموزان بر سایر ابعاد منفی کمال‌گرایی تأثیر معنی‌داری نداشت.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس دوطرفه برای بررسی تأثیر تعاملی نوع محصل و جنس بر ابعاد منفی کمال‌گرایی

شاخصها	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری
بهره هوشی (متغیر کنترل)	معیارهای بالا برای دیگران	۵/۷۱	۱	۵/۷۱	۰/۴۳	۰/۵۱
	ادراک فشار از سوی والدین	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۷
	تلقی منفی نسبت به خود	۲۸۷/۱۰	۱	۲۸۷/۱۰	۱/۹۶	۰/۱۶
منزلت شغلی پدر (متغیر کنترل)	معیارهای بالا برای دیگران	۲/۹۲	۱	۲/۹۲	۰/۲۲	۰/۶۴
	ادراک فشار از سوی والدین	۸۸/۷۵	۱	۸۸/۷۵	۳/۷۳	۰/۰۵
	تلقی منفی نسبت به خود	۶۲۰/۵۴	۱	۶۲۰/۵۴	۴/۲۳	۰/۰۴
جنس	معیارهای بالا برای دیگران	۲/۸۶	۱	۴/۸۶	۰/۳۶	۰/۵۵
	ادراک فشار از سوی والدین	۱۹۳/۱۰	۱	۱۹۳/۱۰	۸/۱۲	۰/۰۰۵
	تلقی منفی نسبت به خود	۵/۰۴	۱	۵/۰۴	۰/۰۳	۰/۸۵
نوع محصل	معیارهای بالا برای دیگران	۲/۹۰	۱	۲/۹۰	۰/۲۲	۰/۶۴
	ادراک فشار از سوی والدین	۸۵/۶۸	۱	۸۵/۶۸	۳/۶۰	۰/۰۶
	تلقی منفی نسبت به خود	۵۰۲/۰۷	۱	۵۰۲/۰۷	۳/۴۲	۰/۰۷
جنس × نوع محصل	معیارهای بالا برای دیگران	۰/۷۸	۱	۰/۷۸	۰/۰۶	۰/۸۱
	ادراک فشار از سوی والدین	۲۴/۶۰	۱	۲۴/۶۰	۱/۰۳	۰/۳۱
	تلقی منفی نسبت به خود	۱۶۶/۴۹	۱	۱۶۶/۴۹	۱/۱۳	۰/۲۹
درون گروهی	معیارهای بالا برای دیگران	۳۱۸۳/۷۴	۲۳۸	۱۳/۳۸		
	ادراک فشار از سوی والدین	۵۸۰۲/۴۸	۲۴۴	۲۳/۷۸		
	تلقی منفی نسبت به خود	۳۳۶۰۴/۶۰	۲۲۹	۱۴۶/۷۴		
کل	معیارهای بالا برای دیگران	۳۲۰۲/۷۵	۲۴۳			
	ادراک فشار از سوی والدین	۶۲۹۱/۱۸	۲۴۹			
	تلقی منفی نسبت به خود	۳۷۴۷۸/۲۸	۲۴۴			



د: نوع مدرسه (تیزهوشان و عادی) بر ابعاد منفی کمال‌گرایی تأثیر معنی‌داری نداشت.  
ه: تأثیر تعاملی نوع مدرسه (تیزهوشان و عادی) و جنس دانش‌آموزان بر ابعاد منفی کمال‌گرایی معنی‌دار نبود.

به منظور بررسی تأثیر تعاملی «نوع مدرسه» (تیزهوشان و عادی) و جنس بر ابعاد مثبت کمال‌گرایی، از تحلیل کوواریانس دوطرفه استفاده شد. نتایج این تحلیل که در جدول ۴ ملاحظه می‌گردد، حاکی از آن است که:

الف: بهره‌های هوشی دانش‌آموزان، تأثیر معنی‌داری بر ابعاد مثبت کمال‌گرایی نداشت.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس دوطرفه برای بررسی تأثیر تعاملی نوع محصل و جنس بر ابعاد مثبت کمال‌گرایی

شاخصها	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری
بهره‌های هوشی (متغیر کنترل)	هدفمندی	۱۳/۴۵	۱	۱۳/۴۵	۰/۳۶	۰/۵۵
	نظم و سازماندهی	۱۴۳/۱۱	۱	۱۴۳/۱۱	۳/۰۰	۰/۰۸
	تلاش برای عالی بودن	۱/۱۳	۱	۰/۱۳	۰/۰۲	۰/۸۹
منزلت شغلی پدر (متغیر کنترل)	هدفمندی	۴/۳۱	۱	۴/۳۱	۰/۱۲	۰/۷۳
	نظم و سازماندهی	۱۲۷/۴۵	۱	۱۲۷/۴۵	۲/۶۷	۰/۱۰
	تلاش برای عالی بودن	۱۰/۸۱	۱	۱۰/۸۱	۱/۴۲	۰/۲۳
جنس	هدفمندی	۴۰/۷۵	۱	۴۰/۷۵	۱/۱۰	۰/۲۹
	نظم و سازماندهی	۱۳/۵۶	۱	۱۳/۵۶	۰/۲۸	۰/۵۹
	تلاش برای عالی بودن	۲۵/۷۱	۱	۲۵/۷۱	۳/۳۸	۰/۰۷
نوع محصل	هدفمندی	۴۴۷/۱۱	۱	۴۴۷/۱۱	۱۲/۱۰	۰/۰۰۱
	نظم و سازماندهی	۱۴۳۳/۰۷	۱	۱۴۳۳/۰۷	۳۰/۰۱	۰/۰۰۰۱
	تلاش برای عالی بودن	۰/۸۰	۱	۰/۸۰	۰/۱۱	۰/۷۵
جنس × نوع محصل	هدفمندی	۴۱/۴۰	۱	۴۱/۴۰	۱/۱۲	۰/۲۹
	نظم و سازماندهی	۹۱/۴۲	۱	۹۱/۴۲	۱/۹۱	۰/۱۷
	تلاش برای عالی بودن	۴۲/۷۳	۱	۴۲/۷۳	۵/۶۲	۰/۰۲
درون گروهی	هدفمندی	۸۹۷۸/۳۵	۲۴۳	۳۶/۹۵		
	نظم و سازماندهی	۱۱۵۵۶/۶۵	۲۴۲	۴۷/۷۵		
	تلاش برای عالی بودن	۱۸۹۹/۹۹	۲۵۰	۷/۶۰		
کل	هدفمندی	۹۷۸۳/۲۹	۲۴۸			
	نظم و سازماندهی	۱۵۶۱۶/۸۹	۲۴۷			
	تلاش برای عالی بودن	۲۰۱۲/۴۴	۲۵۵			

ب: منزلت شغلی پدر تأثیر معنی‌داری بر ابعاد مثبت کمال‌گرایی نداشت.

ج: تأثیر جنس بر ابعاد مثبت کمال‌گرایی معنی‌دار نبود.

د: تأثیر نوع مدرسه (تیزهوشان و عادی) بر ابعاد هدفمندی و نظم و سازماندهی معنی‌دار بود. بدین معنی که دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس عادی نمرات کمتری در ابعاد فوق‌کسب می‌کردند. تأثیر نوع مدرسه بر بعد تلاش برای عالی بودن معنی‌دار نبود.

ه: تأثیر تعاملی نوع مدرسه (تیزهوشان و عادی) و جنس بر بعد تلاش برای عالی بودن معنی‌دار بود. بدین معنی که دختران مدارس تیزهوشان در ابعاد مذکور نمره پایین‌تری نسبت به سایر گروه‌ها کسب می‌کردند.

### ● بحث و نتیجه‌گیری

○ همانگونه که در بخش نتایج ملاحظه گردید، دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان در جنبه‌های «منفی کمال‌گرایی»، تفاوت معنی‌داری با دانش‌آموزان عادی نداشتند. اما در ابعاد «مثبت کمال‌گرایی» (هدفمندی، نظم و سازماندهی) نمرات کمتری کسب نمودند. علاوه بر این تأثیر تعاملی نوع مدرسه و جنس بر بعد تلاش برای عالی بودن که از ابعاد مثبت کمال‌گرایی است، معنی‌دار بود. به عبارت دیگر دختران تیزهوش در مقایسه با دختران عادی نمرات کمتری در این بعد کسب نمودند. در حالی که این مسئله در مورد پسران صادق نبود. نکته قابل ذکر آن که بهره‌های دانش‌آموزان (نتایج آزمون ریون) تأثیر معنی‌داری بر هیچیک از ابعاد کمال‌گرایی نداشت. به عبارت دیگر تفاوت‌های مشاهده شده بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را نمی‌توان به تفاوت در بهره‌های آنان نسبت داد. بلکه شرایط محیطی (اجتماعی، آموزشی، خانوادگی و روانشناختی) را بایستی به عنوان علل نتایج کسب شده، مد نظر قرار داد.

○ یافته‌های این تحقیق از یک جهت با یافته‌های سایر تحقیقاتی که پدیده کمال‌گرایی را در تیزهوشان بررسی کرده‌اند، همخوانی دارد و آن اینکه تحقیق حاضر نیز همانند تحقیقات پیشین، حاکی از آسیب‌پذیری تیزهوشان (در مقایسه با گروه همتا) از نظر کمال‌گرایی است. هر چند دانش‌آموزان تیزهوش در ابعاد منفی کمال‌گرایی تفاوتی با دانش‌آموزان مدارس عادی ندارند، ولی در ابعاد مثبت کمال‌گرایی نمرات پایین‌تری کسب نموده‌اند. از طرفی دختران تیزهوش در مقایسه با پسران آسیب‌پذیری بیشتری نشان داده‌اند که خود با یافته‌های بیکر (۱۹۹۶) و بلامی (۱۹۹۳) همسو می‌باشد (به نقل از سیگل و همکاران، ۲۰۰۰).

○ سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که چرا دانش‌آموزان تیزهوش در ابعاد هدفمندی، نظم و سازماندهی و تلاش برای عالی بودن که همگی از شرایط لازم برای موفقیت می‌باشند، پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی هستند. در تبیین تفاوت‌های مشاهده شده بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، یکی از اولین احتمالاتی که به ذهن متبادر می‌شود، تأثیر دسته‌بندی دانش‌آموزان به عنوان تیزهوش است که در سایر کشورها نیز توجه زیادی به خود جلب نموده است. در همین زمینه مارش (۱۹۸۴) بر اساس نظریه مقایسه اجتماعی فستینگر (۱۹۵۴) اثر «ماهی بزرگ - حوض کوچک»<sup>۲۲</sup> را مطرح نموده است. به عقیده وی دانش‌آموزان توانایی خود را با توانایی همکلاسی‌های خود مقایسه می‌کنند و از نتایج این مقایسه برای ارزیابی توانایی و عملکرد خود استفاده می‌کنند. بنابراین اگر همکلاسی‌های یک دانش‌آموز، توانمندتر از وی باشند، وی (صرف‌نظر از توانمندی و عملکرد واقعی خود) عملکرد و توانمندی خود را منفی ارزیابی خواهد کرد. از طرف دیگر اگر فرد از همکلاسی‌های خود توانمندتر باشد، توانمندی و عملکرد خود را مثبت ارزیابی می‌کند (به نقل از مارگاس و همکاران، ۲۰۰۶).

○ مقایسه اجتماعی امری متداول و اجتناب‌ناپذیر است. ولی در شرایط بهنجار که توانایی‌ها و عملکرد افراد متنوع است، هر فردی درمی‌یابد که در برخی زمینه‌ها برتری‌هایی نسبت به دیگران دارد و یا این که در یک زمینه خاص نسبت به برخی از هم‌تایان خود توانمندتر بوده و نسبت به برخی دیگر از توانایی کمتری برخوردار است. بنابراین مقایسه اجتماعی در اغلب موارد منجر به خود - ارزیابی نسبتاً واقع‌بینانه‌ای می‌گردد. اما در شرایطی که افراد از نظر میزان توانایی، هوش یا پیشرفت تحصیلی دسته‌بندی می‌شوند، تفاوت‌های بین فردی رو به کاهش می‌نهد و فرد کمتر قادر به مشاهده نقاط قوت و محدودیت‌های خود در مقایسه با دیگران می‌گردد. بنابراین تردید و عدم اطمینان فرد نسبت به توانایی‌هایش در مقایسه با همکلاسان افزایش می‌یابد و مقایسه اجتماعی عموماً موجب خود - ارزیابی منفی می‌گردد. شواهد تجربی متعددی از این رویکرد حمایت می‌کنند. به عنوان مثال مارش و همکاران (۲۰۰۳) در یکی از تحقیقات خود دریافتند که دسته‌بندی دانش‌آموزان بر اساس هوش و پیشرفت تحصیلی منجر به خود‌پنداری تحصیلی پایین در آنان می‌شود.

○ سؤالی که در اینجا مطرح می‌گردد این است که مقایسه اجتماعی در شرایطی که دانش‌آموزان از توانایی‌های مشابهی برخوردار هستند، چگونه می‌تواند منجر به کاهش در ابعاد مثبت کمال‌گرایی گردد. در پاسخ به این سؤال دو احتمال را می‌توان مطرح کرد. از یک طرف مقایسه اجتماعی در شرایطی نظیر آنچه که برای تیزهوشان فراهم شده است، باعث می‌گردد تا

دانش آموزان تیزهوش عملکرد خود را پایین تر از آنچه که هست ارزیابی کنند. احساس عدم موفقیت ناشی از این خود - ارزیابی منفی، انتظار فرد را برای موفقیت های آتی کاهش می دهد و فرد دست از تلاش برای کسب موفقیت برمی دارد. علاوه بر این وقتی فرد احساس کند دستیابی به هدف مورد نظرش (کسب موفقیت) ممکن نیست، ارزش هدف برای وی و به تدریج میزان هدفمندی وی کاهش می یابد. نظم و سازماندهی نیز که در واقع ابزاری برای دستیابی به هدف است، ارزش خود را برای فرد از دست می دهد. بنابراین وجود همکلاسانی که دارای توانمندی نسبتاً بالا هستند می تواند به کاهش در ابعاد مثبت کمال گرایی منجر گردد. در اینجا دلیل احتمالی تناقض یافته های این پژوهش با تحقیقات پیشین تاحدی معلوم می گردد. با توجه به اینکه در سایر کشورها اغلب از روش «جریان غالب»<sup>۲۳</sup> برای تعلیم و تربیت تیزهوشان استفاده می گردد و فرد تیزهوش در مدارس عادی به ادامه تحصیل می پردازد، توانایی بالای وی در مقایسه با همکلاسی ها، موجب می گردد که کودک تیزهوش در مقایسه های اجتماعی اغلب ارزیابی مثبتی از خود به عمل آورد و انتظار وی برای پیشرفت های آتی افزایش یابد. بنابراین زمینه رشد کمال گرایی در او فراهم می شود.

از طرف دیگر این احتمال نیز وجود دارد که شک در مورد توانایی خود و انتظار شکست در مقایسه های اجتماعی که ناشی از بالا بودن توانایی همکلاسان می باشد، خود - ارزشمندی دانش آموزان تیزهوش را تهدید می کند و موجب می شود آنان برای حفظ خود - ارزشمندی و حرمت خود به راهبردهای «خود - ناتوان سازی»<sup>۲۴</sup> نظیر «اهمال کاری» روی آورند (کاوینگتون<sup>۲۵</sup>، ۱۹۹۲ و تایس، ۱۹۹۳ به نقل از اماندسن، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر آنها برای حفظ و افزایش عزت نفس خود، عمداً دست از تلاش برمی دارند، مطالعه را به روزهای آخر موکول می کنند و از دیگر راهبردهای خود - ناتوان سازی استفاده می کنند. به این ترتیب اگر عملکرد خوبی نداشته باشند، آن را به عدم تلاش نسبت می دهند و از کاهش عزت نفس خود (که حاصل شکست در اثر عدم توانایی است) پیشگیری می کنند. همچنین اگر برغم استفاده از این راهبردها نتایج خوبی کسب کنند، حرمت خود آنان افزایش می یابد. زیرا کسب موفقیت بدون تلاش کافی، عموماً از نظر فرد و اطرافیان مبین توانایی بالا می باشد (اماندسن، ۲۰۰۱). بنابراین کسب نمرات پایین در ابعاد مثبت کمال گرایی می تواند نوعی راهبرد خود - ناتوان سازی محسوب شود.

○ تبیین احتمالی دیگر برای تفاوت های موجود بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از نظر کمال گرایی مبتنی بر تلقی دانش آموزان، والدین و معلمان از ماهیت هوش است. عموماً تصور بر این است که هوش استعدادی طبیعی و ژنتیکی است و فرد با هوش با تلاش کمتری می تواند به

نتایجی دست یابد که سایر افراد برای دستیابی به آن بایستی تلاش بیشتری به خرج دهند. بنابراین در نگاه اول چنین به نظر می‌رسد که افراد باهوش می‌توانند با اتکاء به هوش سرشار خود بدون نیاز به کوشش و فعالیت جدی، هدفمند و سازمان یافته به نتایج دلخواه خود دست یابند. وجود این طرز تفکر در بین والدین، معلمان و خود دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند دلیل دیگری برای پایین بودن نمرات تیزهوشان در ابعاد مثبت کمال‌گرایی باشد. این پدیده تحت عنوان «نظریه‌های تلویحی»<sup>۲۶</sup> نسبت به هوش و توانایی توسط دویک و همکاران (۱۹۸۸) بررسی شده است. شواهد حاکی از آن است که میزان فعالیت و استفاده از راهبردهای کارآمد، تحت تأثیر نظریه‌های تلویحی از توانایی قرار می‌گیرد (به نقل از آماندسن، ۲۰۰۱). هر چند شواهدی مبنی بر ثابت بودن نظریه‌های تلویحی دانش‌آموزان تیزهوش وجود ندارد، اما با توجه به اینکه در نظر گرفتن هوش و توانایی به عنوان پدیده‌ای ثابت و از قبل تعیین شده برای دارنده آن می‌تواند عزت و افتخار بیشتری ایجاد کند، این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان تیزهوش و والدین آنها به ایجاد و نگهداری نظریه‌های تلویحی ثابتی از هوش و توانایی ترغیب شده باشند.

○ بررسی دیگر نتایج این پژوهش، حاکی از آن بود که علاوه بر وجود تفاوت بین تیزهوشان و دانش‌آموزان عادی از نظر هدفمندی و سازماندهی، تأثیر تعاملی تیزهوشی و جنس بر تلاش برای عالی بودن نیز معنی دار بود. به نظر می‌رسد ادامه تحصیل در مدارس تیزهوشان، آسیب بیشتری را متوجه دختران می‌نماید. تبیین احتمالی برای این پدیده می‌تواند به این نحو باشد که دختران بیش از پسران از مقایسه اجتماعی جهت خود - ارزیابی استفاده می‌کنند. که این امر در مدارس تیزهوشان که مقایسه‌های اجتماعی عموماً پیامد منفی برای فرد دارند، آسیب‌پذیری بیشتر آنان را موجب گردیده است. شواهد نیز حاکی از آن است که دختران بیش از پسران به مقایسه اجتماعی می‌پردازند (جونز، ۲۰۰۴). این بخش از یافته‌ها هماهنگی نسبی با تحقیقات (بیکر، ۱۹۹۶؛ بلامی، ۱۹۹۳ به نقل از سیگل و همکاران، ۲۰۰۱) دارد.

○ یافته دیگر این تحقیق حاکی از آن بود که منزلت شغلی پایین پدر، منجر به تلقی منفی نسبت به خود در فرزندان می‌شود. بررسی تحقیقات پیشین نیز حاکی از آن بود که موقعیت اجتماعی - اقتصادی پایین والدین، خودپنداشت فرزندان را کاهش می‌دهد (راینز و همکاران، ۲۰۰۱). با توجه به اینکه منزلت شغلی پدر، ارتباط تنگاتنگی با وضعیت اقتصادی، اجتماعی، رفاهی و فرهنگی خانواده دارد، این احتمال وجود دارد که فرزندان والدین دارای منزلت شغلی پایین، در مقایسه با سایرین خود را از مزایای کمتری برخوردار ببینند و متعاقباً تلقی منفی نسبت به خود در آنها افزایش یابد. عامل دیگری که می‌تواند تأثیر منزلت شغلی پدر بر تلقی منفی از خود

را تبیین نماید، تفاوت‌های موجود در جو خانوادگی است. این احتمال وجود دارد که والدین دارای منزلت شغلی پایین که خود با مشکلات متعددی روبرو هستند، فرزندانشان را کمتر مورد توجه قرار دهند و اغلب فعالیت‌های آنان را با بازخورد منفی پاسخ داده، تشویق و تقویت کمتری ارائه دهند. همچنین ممکن است این خانواده‌ها تعارض و تنش بیشتری را تجربه کنند و از این طریق تلقی منفی از خود را در فرزندانشان افزایش دهند.

○ در ادامه معلوم گردید که دختران و پسران تنها در بعد ادراک فشار از سوی والدین برای کامل بودن تفاوت معنی‌داری داشتند. به عبارت دیگر پسران در مقایسه با دختران در بعد مذکور نمره بالاتری کسب می‌کردند. این امر احتمالاً تحت تأثیر جامعه‌پذیری جنس می‌باشد. بر مبنای برخی از شواهد والدین از دختران انتظار کمتری برای دنبال کردن اهداف شغلی و تحصیلی دارند. (روزن و آشنسل، ۱۹۷۸؛ جونز و همکاران ۱۹۸۶).

○ کمبود تحقیقات کافی در ایران، یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش بود. تحقیقات خارجی بنابر دلایل فرهنگی، تفاوت در ابزار و تفاوت در شیوه‌های تعلیم و تربیت تیزهوشان، عمدتاً به نتایج متفاوت با نتایج این پژوهش دست یافته‌اند. بنابراین مؤلفان به منظور تبیین یافته‌ها بیشتر به چارچوب‌های نظری متکی شدند. به همین دلیل بخش تفسیر یافته‌ها بیشتر متکی بر نظریات متفکران در این زمینه می‌باشد. این امر موجب طرح سؤالاتی گردید که می‌تواند پژوهش‌های آتی را تحت تأثیر قرار دهد. به عنوان مثال ارزیابی راهبردهای خود ناتوان‌سازی در تیزهوشان، تأثیر مقایسه اجتماعی و هویت اجتماعی بر انگیزش تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش از جمله مواردی هستند که بررسی آنها می‌تواند به جهت‌گیری صحیح‌تر تعلیم و تربیت تیزهوشان بیانجامد.



#### یادداشت‌ها

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| 1- Burns                           | 2- Pacht                               |
| 3- Hamachck                        | 4- Self-oriented perfectionism         |
| 5- Other-oriented perfectionism    | 6- Socially prescribed perfectionism   |
| 7- Frost                           | 8- Concern over mistakes (COM)         |
| 9- High standards for others (HSO) | 10- Need for approval (NA)             |
| 11- Organization (O)               | 12- Perceived parenting pressure (PPP) |
| 13- Planfulness (P)                | 14- Rumination (R)                     |

- |                                       |                                  |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| 15- Struggle for excellence (SE)      | 16- Procrastination              |
| 17- Perfectionism Inventory (PI)      | 18- Principle components         |
| 19- Negative self-regard              | 20- Higher order factor analysis |
| 21- Raven's Progressive Matrices Test | 22- Big fish-little pound        |
| 23- Main stream                       | 24- Self-handicapping            |
| 25- Covington                         | 26- Implicit theories            |

## منابع

- معتمدی، شاکر؛ فرزانه و غلامعلی افروز. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های اسنادی و سلامت روان در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. سال سیزدهم، شماره ۲، صص. ۱۸۱-۱۷۳.

- مقدس، علی اصغر. (۱۳۷۴). *منزلت مشاغل در جامعه شهری ایران*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. دوره دهم، شماره دوم.

- Betling, P. J.; Israeli, A. L.; & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178.
- Beiling, P. J.; Israeli, A. L.; & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Buchard, G.; Rheaume, J.; & Ladouceur, R. (1999). Responsibility and perfectionism in OCD: An experimental study. *Behavior and Research Therapy*, 37, 239-248.
- Conor, D. B. (2003). Predicting hopelessness and psychological distress: The role of perfectionism and coping. *Journal of Counseling Psychology*, 50, (3), 362-372.
- Freeman, J. (1985). *The psychology of gifted children Perspective on development and education* John Wiley & Sons Ltd.
- Hart, B. A.; & Gilner, H. F. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24, (1), 109-113.
- Hasse, M. A.; & Prapavessis, H. (2004). Assessing the factor structure and compositions of the positive and negative perfectionism scale in sport. *Personality and Individual Differences*, 36, 1725-1740.
- Hewitt, P. L.; Flett, G. L.; Besser, A.; Sherry, S. B.; & Mcgee, B. (2002a). Perfectionism is multidimensional: A reply to shafra, cooper and fairburn. *Behavior Research and Therapy*, 41, 1221-1236.

- Hewitt, P. L.; Gaelian, C. F.; Flett, G. L.; & Sherry, S. B. (2002b). Perfectionism in children, associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32, 1049-1061.
- Hill, R. W.; Huelsman, T. J.; Furr, R. M.; Kibler, J.; Vicente, B. B.; & Kennedy, K. (2004). A new measure of perfectionism. The perfectionism inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82, (1), 8091.
- Jones, D. C. (2004). Social comparison and body image: Attractiveness comparisons to models and peers among adolescent girls and boys. *Journal of Sex Roles*, 45, (9-10), 645-665.
- Jones, D. S.; & Wilkins, W. P. (1986). Sex equity in parenting and education. *Theory into Practice*, 29, (4), 235-242.
- Locicero, K. A.; & Jeffery, S. A. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22, (3), 182.
- Margas, N.; Fontayne, P.; & Brunel, P. H. C. (2006). Influences of classmates' ability level on physical self-evaluations. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, (2) 235-247.
- Marsh, H. W.; Hau, K-T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-Country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, (5) 364-376.
- Mills, S. J.; & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.
- Neumeister, K. L. S. (2002). Perfectionism in gifted college students: Family influences and implications for achievement. *Roeper Review*, 20, (1) 53.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, (3) 139-156.
- Robins, R. W.; Trzesniewski, K. H.; Tracy, J. L.; & Gosling, S. D. (2001). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, (3) 423-434.
- Rosen, B. C.; & Anshensel, C. S. (1978). Sex differences in the educational-occupational expectation process. *Social Forces*, 57, (1), 164-186.
- Siegle, D.; & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students, online: *Academic Search Premier*, 23, (1) 39-44.