

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی - پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشی

سال چهارم، شماره چهاردهم، پاییز ۱۳۹۴

تاریخ چاپ: بهار ۱۳۹۷

بررسی نقش باورهای انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با میانجیگری کمال‌گرایی

حسین زارع^۱، فریده صیدی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۰۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش باورهای انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با میانجیگری کمال‌گرایی بود. روش این پژوهش از نوع همبستگی چندمتغیره و مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش ۲۰۷ نفر از دانش‌آموزانی بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس منطقه هفت این شهر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس باورهای انگیزشی پینتریح، مقیاس کمال‌گرایی هیل و نمره پیشرفت تحصیلی سال گذشته دانش‌آموزان استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار آموس AMOS، روش معادلات ساختاری به کار رفت. یافته‌ها نشان داد که ارتباط مثبت و معنی‌داری بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد ($P < 0/001$). همچنین، مشخص شد که بین باورهای انگیزشی و کمال‌گرایی ارتباط منفی وجود دارد که این رابطه منفی نقش تعدیل‌کننده و کاهنده در همبستگی بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دارد و باعث می‌شود مقدار رابطه مستقیم از ۰/۱۵ به ۰/۰۸ با واسطه‌گری کمال‌گرایی کاهش یابد. باتوجه‌به برازندگی شاخص‌های موردنظر در مدل، می‌توان گفت که همبستگی‌های مستقیم و غیرمستقیم می‌توانند با اطمینان ۹۹ درصد تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. بنابراین، باورهای انگیزشی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان، مانند عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دوران تحصیل آن‌ها باشد که در این میان کمال‌گرایی از نقش آن می‌کاهد و بهتر است به آن توجه شود.

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور تهران. رایانامه: H_zare@pnu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور تهران (نویسنده مسئول). رایانامه: saydi145@gmail.com

کلیدواژه‌ها: باورهای انگیزشی، کمال‌گرایی، پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و این نظام با همه توانش می‌کوشد تا این امر را محقق کند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۰). به عبارتی، جامعه، و به‌طور ویژه آموزش و پرورش، برای سرنوشت فرد نگران است و در عین حال به رشد و تکامل موفقیت‌آمیز وی و جایگاه او در جامعه علاقه‌مند است و انتظار دارد افراد در جوانب گوناگون همچون ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری، آنچنان که باید، پیشرفت و تعالی یابند (Goetz et al., ۲۰۱۲). اصطلاح پیشرفت تحصیلی^۱ نیز عبارت است از میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده که از آنان انتظار داریم در کوشش‌های یادگیری خود به آن‌ها برسند (Kitsantas et al., ۲۰۱۲).

در این پژوهش، متغیر ملاک و وابسته مورد بررسی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی است. در بررسی همه‌جانبه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به عوامل درون‌فردی (روان‌شناختی) و محیطی که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند اشاره شده است (Ibid). یکی از مهم‌ترین عوامل درون‌فردی که تحقیقات متعددی را به خود اختصاص داده است، انگیزش پیشرفت^۲ است. مبحث انگیزش در روانشناسی اهمیت ویژه‌ای دارد. بدون شناخت انگیزه‌های رفتار، درک پدیده‌های روان‌شناختی امکان ندارد، نه تنها در بررسی علمی رفتار، بلکه در زندگی روزمره انسان انگیزه نقش مهمی را ایفا می‌کند (زارع و محمدزاده، ۱۳۹۱). در همه موارد، به‌کارگیری استعدادهای یک فرد منوط به نحوه انگیزش اوست. بارها دیده شده است که دانش‌آموزانی از نظر توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم‌اند، ولی در پیشرفت تحصیلی تفاوتی بسیار با یکدیگر دارند (همانجا). انگیزش^۳ به حالت‌های درونی ارگانیزم مربوط است که موجب هدایت رفتار او به سوی هدف می‌شود. به‌طور کلی انگیزش نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت‌دهنده آن است (سیف، ۱۳۸۱، به‌نقل از زارع و محمدزاده، ۱۳۹۱).

انگیزش تحصیلی نیز درگیری تحصیلی یا به‌عبارت‌دیگر سرمایه‌گذاری شناختی، عاطفی و رفتاری برای پیشرفت در تعلیم و تربیت براساس اهداف آموزشگاهی است (حافظی، ۱۳۸۹). انگیزش پیشرفت به‌عنوان تمایل فرد به کسب هدف براساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است (سیف، ۱۳۸۰). اگرچه داشتن انگیزه پیشرفت مفید و مثبت به نظر می‌رسد، انگیزه پیشرفت سخت

^۱. educational achievement

^۲. achievement motivation

گیرانه و انعطاف‌ناپذیر منجر به کمال‌گرایی می‌شود که شامل داشتن اهداف بلندپروازانه و جاه‌طلبانه مبهم و نرسیدنی، و تلاش افراطی برای رسیدن به این اهداف است (Deakins & Freel, ۲۰۰۵). هرچند کمال‌گرایی تاریخچه‌ای طولانی دارد، پژوهش‌های عملی اندکی برای بررسی این سازه انجام شده است. براساس شواهد موجود تفاوت‌های فردی زیادی در کمال‌گرایی وجود دارد (پاشاشریفی، صالحی، امامی پور و بشردوست، ۱۳۹۰). این افراد اغلب کسانی‌اند که معیارهای بسیار بالایی برای انجام‌دادن کارهای خود دارند و در نتیجه برای رسیدن به این معیارها بسیار می‌کوشند و در نهایت خود را زیاد خسته می‌کنند و در صورتی که به نتیجه‌ای که می‌خواهند نرسند فکر می‌کنند ناموفق و بی‌اعتماد به نفس‌اند (حاجلو و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین، برای پرهیز از انتقاد دیگران و آشکار شدن بعضی از عیوب، این افراد خود را مجبور می‌کنند که فعالیت‌های سخت انجام دهند. آن‌ها معمولاً علل عدم موفقیت و شکست خود را ناتوانی خود یا ویژگی‌های جسمی و روانی‌شان می‌دانند، یا اینکه محیط و عوامل بیرونی را مقصر می‌دانند که جلوی موفقیت آن‌ها را گرفته است (Rutzstein et al., ۲۰۱۴). نیاز شدید به موفق شدن و اجتناب از انتقاد دیگران و دوری‌جستن از ظهور عیب‌ها و نقص‌ها افراد کمال‌گرا را وادار می‌کند که فعالیت‌های مداوم و سختی را به‌منظور دستیابی به موفقیت انجام دهند، ولی اغلب، زندگی آن‌ها در برابر انتقاد‌های دیگران و ارزشیابی‌های افراطی از خود عمیقاً آسیب‌پذیر است. این سخت‌گیری (وجدان) نیرویی برای پیشرفت برمی‌انگیزاند و در عین حال می‌تواند دلیلی برای خشنودی بسیار ناچیزی از این دستاوردها گردد و منجر به صدمه‌پذیری در برابر انتقادها و شکست‌ها شود. چنین افرادی مدام می‌کوشند تا جایگاه خودشان را ثابت نگه دارند و چهره‌توانا و کمال‌گرای خود را نزد خویش و دیگران حفظ کنند (Williams & Mark, ۲۰۱۴).

از این‌رو، به دلیل اهمیت بحث کمال‌گرایی فردی در موقعیت‌های تحصیلی و پیشرفت، معلمان می‌توانند هیجان‌های دانش‌آموزان را از طریق تغییر ارزیابی‌ها تغییر دهند، به این دلیل که آموزش مهارت به دانش‌آموزان می‌تواند برای تغییر انگیزه آن‌ها مؤثر باشد و به احتمال بسیار، می‌تواند هیجان‌هایشان را نیز تغییر دهد (Hall, ۱۹۹۵). به‌طور کلی پرورش مهارت‌های تحصیلی از طریق تغییر ارزیابی‌های منفی و کمک به شکل‌دهی ساختار هدف پیشرفت به شیوه‌ای مؤثر دانش‌آموزان را در سازماندهی و توانایی ارزیابی کنترل و ارزش اعمالشان یاری خواهد کرد و هیجان‌های پیشرفت را برانگیخته می‌کند (Pekrun et al., ۲۰۱۱; Goetz et al., ۲۰۰۹; Artino, ۲۰۱۰).

نتایج پژوهش‌ها نشان داده است دانش‌آموزانی که از باورهای انگیزشی بالاتری برخوردارند، پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز دارند. برای مثال، حسن‌زاده (۱۳۸۱) نشان داد که بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. آرتینو و

همکارانش^۱ (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که باورهای انگیزشی بالا و کمال‌گرایی، از مولفه‌های ضروری پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان است. در ایران نیز مطالعه داوری و همکارانش (۱۳۹۱) نشان داد که کمال‌گرایی مثبت منجر به پیشرفت بیشتر و کمال‌گرایی منفی منجر به پیشرفت کمتر در دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین مطالعه زارع و همکارانش (۱۳۹۲)، که بر روی داوطلبان رتبه‌های برتر کنکور و داوطلبان عادی انجام داده بودند، نشان داد داوطلبان عادی کمال‌گراتر از رتبه‌های برتر کنکورند، پژوهش‌های پناهی و آزادفلاح (۱۳۸۶) و کاپان^۲ (۲۰۱۰) نیز نتایج مشابهی را نشان دادند. یافته‌های مطالعه پناهی و آزادفلاح (۱۳۸۶) نشان‌دهنده تجربه تنیدگی بیشتر افراد کمال‌گراست، کاپان (Ibid) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانشجویان کمال‌گرا، تعلل تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند، هرچند این یافته‌ها با نتایج مطالعه کاسترو و رایس^۳ (۲۰۰۳) مبنی بر اینکه کمال‌گرایی به‌طور معناداری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند همسو نیست (زارع و همکاران، ۱۳۹۲).

باتوجه به مطالب ذکرشده این پژوهش با بررسی نقش میانجیگر کمال‌گرایی می‌خواهد نقش باورهای انگیزشی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را تعیین کند. همچنین، به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا باورهای انگیزشی می‌توانند مستقیم و غیرمستقیم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند؟ فرضیه این پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در رابطه بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی آزموده شد.

روش پژوهش

طرح این پژوهش، از نوع همبستگی چندمتغیره و معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که از بین مناطق ۲۲گانه شهر تهران به صورت تصادفی ساده ۱ منطقه انتخاب شد (منطقه ۷). سپس میان ۴ ناحیه منطقه ۷، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد (هفت تیر). باتوجه به تعداد دانش‌آموزان که ۱۴۰۰۰ نفر بودند و براساس جدول

۱. Artino et al.

۲. Capan.

۳. Castro & Rice.

مورگان و کرچسی^۱ (۱۹۷۰) ۲۰۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید. برای انجام این پژوهش از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی (MSLQ) پینتریچ و همکاران^۲ (۱۹۹۱) و سیاهه کمال‌گرایی هیل و همکارانش^۳ (۲۰۰۴) استفاده شده است.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی MSLQ^۴: این پرسشنامه از دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است و از هر بخش می‌توان جداگانه استفاده کرد. در پژوهش حاضر از بخش باورهای انگیزشی این پرسشنامه استفاده شده است که مشتمل بر شش زیرمقیاس است: ۱. سوگیری درونی هدف؛ ۲. سوگیری بیرونی هدف؛ ۳. ارزش تکلیف؛ ۴. باورهای کنترل درباره یادگیری؛ ۵. خودکارآمدی برای یادگیری؛ ۶. عملکرد. برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی در یادگیری (MSLQ) بررسی‌های پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) نشان داد که قابلیت پایایی برای عوامل سوگیری درونی هدف، سوگیری بیرونی هدف، ارزش تکلیف، باورهای کنترل درباره یادگیری و خودکارآمدی برای یادگیری و عملکرد، با استفاده از آلفای کرونباخ، به ترتیب دارای ۰/۷۴، ۰/۶۲، ۰/۹۰ و ۰/۶۸ و ۰/۹۳ است (عاشوری، ۱۳۹۰).

پرسشنامه کمال‌گرایی هیل: برای سنجش کمال‌گرایی، از سیاهه کمال‌گرایی هیل و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. این ابزار ۵۸ سؤال دارد که شرکت‌کننده‌ها باید به میزانی که هر جمله توصیف‌کننده آن‌هاست مشخص کنند. نمره‌گذاری این مقیاس بر پایه مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای کاملاً مخالف (=۱)، مخالف (=۲)، موافق (=۳)، کاملاً موافق (=۴) نمره‌گذاری شده است. جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) این سیاهه را در شهر شیراز بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان اجرا کردند، ولی از آنجاکه تحلیل عامل در نمونه‌های مختلف از جمله نمونه‌های دانشجویی در بسیاری از پژوهش‌ها پیشنهاد می‌شود، این تحلیل در تهران در نمونه دانشجویی نیز انجام شد. آلفای کرونباخ گزارش شده در شیراز بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ به دست آمده است. در تهران، پاشاشریفی و همکارانش (۱۳۹۰) این مقدار ۰/۹۲ به دست آمده است (سمایی، ۱۳۸۹).

بعد از انتخاب نمونه، در ابتدا هدف تحقیق برای آن‌ها بیان شد و سپس آزمون‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد نظر خود را با دقت بیان کنند. اطلاعات به صورت گروهی و در محل تحصیل دانش‌آموزان جمع‌آوری شد. سپس داده‌های به دست آمده با استفاده از ابزار SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شد. با توجه به هدف پژوهش که بررسی نقش باورهای

۱. Morgan & Krejcie

۲. Pintrich et al.

۳. Hill et al.

۴. motivated strategies to learning questionnaire

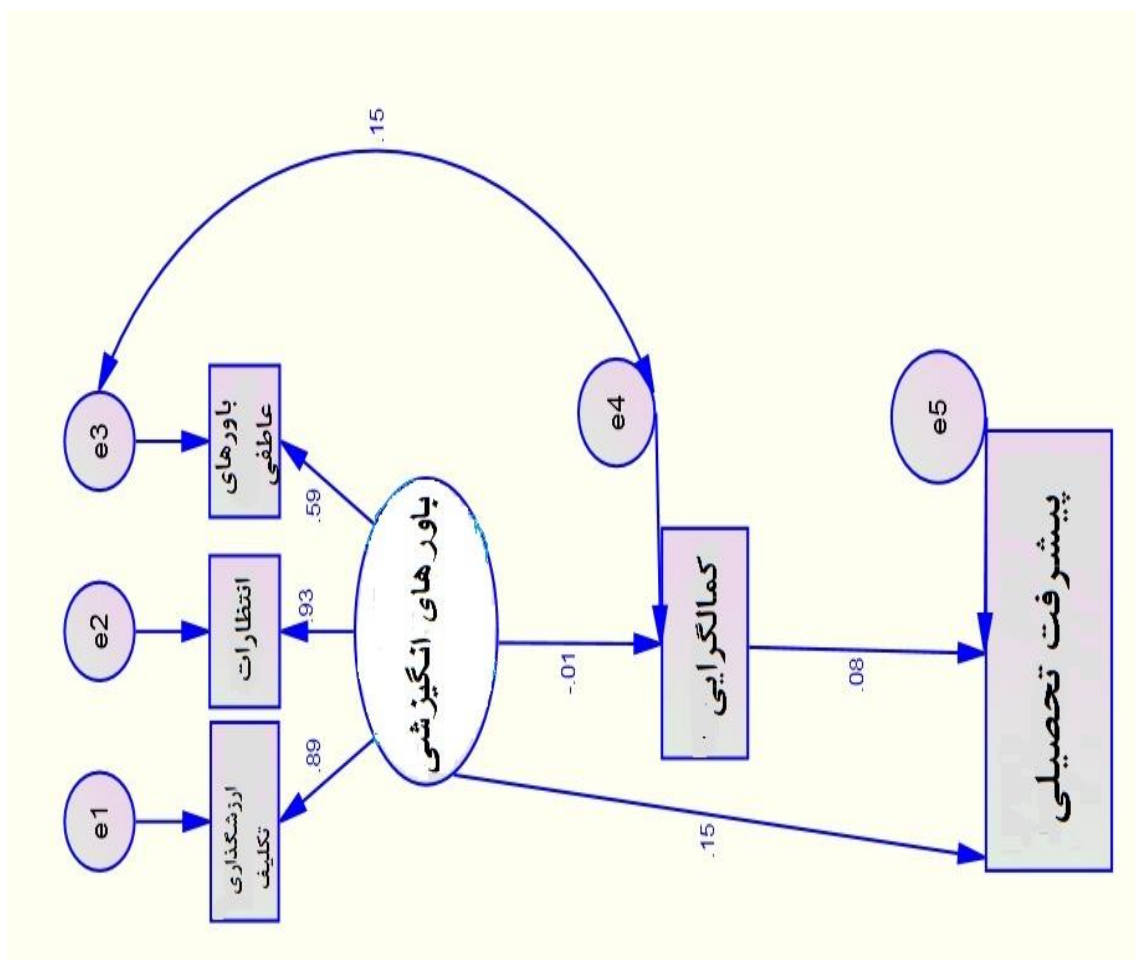
انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با میانجیگری کمال‌گرایی بود، به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش‌های توصیفی از روش‌های ضریب همبستگی و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی پژوهش نشان داد که از مجموع ۲۰۷ دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش حاضر ۱۱۰ نفر (۵۳/۱ درصد) در پایه اول متوسطه، ۶۹ نفر (۳۳/۳ درصد) در پایه دوم و ۲۸ نفر (۱۵/۶ درصد) در پایه سوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. همچنین از مجموع ۲۰۷ دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش حاضر ۴ نفر (۱/۲ درصد) ۱۴ سال، ۱۰۶ نفر (۵۱/۳ درصد) ۱۵ سال، و ۵۳ نفر (۲۵/۶ درصد) ۱۶ سال و ۴۴ نفر (۲۱/۳) نیز ۱۷ سال سن داشتند. از ۲۰۷ نفر دانش‌آموز، ۶۶٪ آن‌ها معدلی بالاتر از ۱۹ داشته‌اند، ۲۹/۶ درصد آن‌ها معدلی بین ۱۶ تا ۱۸ داشته و ۴/۴ درصد نیز معدل کمتر از ۱۶ داشته‌اند. همچنین ۸۲ درصد دانش‌آموزان در مراکز دولتی و ۱۸ درصد نیز در مراکز غیردولتی مشغول به تدریس بوده‌اند.

بررسی مدل ساختاری فرضیه‌های پژوهش

در این قسمت با استفاده از تکنیک معادلات ساختاری و نرم‌افزار آموس، مدل ساختاری (تحلیل مسیر) فرضیه‌های پژوهش ارائه شده است که با توجه به آمار آزمون و ضریب تأثیر به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته و سپس درباره آن‌ها نتیجه‌گیری شده است.



Chi-Square=287.68, df=245, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

شکل ۱: مدل ساختاری فرضیه‌های پژوهش

شکل شماره ۱، رابطه بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی را با نقش میانجیگر کمال‌گرایی دانش‌آموزان نشان می‌دهد، بین این دو متغیر رابطه معناداری در حد ۰/۱۵ وجود دارد. مقادیر همبستگی و ضرایب همبستگی در سطح در جدول ۱ زیر آمده است. این جدول ضرایب رگرسیون بین متغیرها را نشان می‌دهد که سطح معناداری هر یک به تفکیک مشخص است.

جدول ۱. ضرایب رگرسیون رابطه بین متغیرهای پژوهش

| | Estimate | S.E. | C.R. | P |
|--|----------|------|------|---|
|--|----------|------|------|---|

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P |
|-------------------|------|-----------------|----------|-------|-------|------|
| کمال‌گرایی | <--- | باورهای انگیزشی | -۰/۱۱ | ۰/۱۹ | -۰/۱۵ | ۰/۸۸ |
| راهبرد ارزش‌گذاری | <--- | باورهای انگیزشی | ۰/۸۹ | ۰/۷۷ | ۰/۸۵ | *** |
| راهبرد انتظار | <--- | باورهای انگیزشی | ۰/۹۳ | ۰/۱۶ | ۱۳/۱۵ | *** |
| راهبرد عاطفی | <--- | باورهای انگیزشی | ۰/۵۷ | ۰/۰۶ | ۹/۰۳ | *** |
| پیشرفت تحصیلی | <--- | کمال‌گرایی | ۰/۰۸ | ۰/۰۰۹ | ۱/۱۱ | ۰/۲۷ |
| پیشرفت تحصیلی | <--- | باورهای انگیزشی | ۰/۱۵ | ۰/۰۲۵ | ۱/۰۲ | ۰/۰۴ |

بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش

برای بررسی مدل ساختاری پژوهش، از شاخص‌های برازش استفاده شده است. در معادلات ساختاری، شاخص کای دو تقسیم بر درجه آزادی و شاخص RMSEA بهترین شاخص‌های برازش‌اند. در صورتی که مقدار کای دو تقسیم بر درجه آزادی کمتر از عدد ۳ شود و مقدار RMSEA نیز کمتر از ۰/۰۸ شود، برازش مدل ساختاری تحقیق حاضر مناسب و خوب است. باتوجه به خروجی نرم‌افزار آموس (شکل شماره ۱) مقدار کای دو تقسیم بر درجه آزادی کمتر از عدد ۳ و مقدار RMSEA نیز کمتر از ۰/۰۸ است که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل ساختاری است. همچنین از شاخص‌های دیگری که در خروجی نرم‌افزار وجود دارد نیز استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش یا برازندگی مدل ساختاری تحقیق

| شاخص‌ها | χ^2 | P | df | χ^2 / df | NFI | GFI | AGFI | RMSEA |
|---------|----------|-------|-----|---------------|------|------|------|-------|
| مدل | ۲۸۷/۶۸ | ۰/۰۰۰ | ۲۴۵ | ۱/۱۷ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۹۸ | ۰/۰۶۷ |

باتوجه به جدول ۲ که شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی شکل ۱ را به‌طور خلاصه نشان می‌دهد، می‌توان نتیجه گرفت که همه شاخص‌ها در سطح مطلوبی بوده‌اند و برازندگی مدل پیشنهادی اولیه پذیرفتنی است و می‌توان مقادیر همبستگی را تفسیر کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش باورهای انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با میانجیگری کمال‌گرایی بود. نتایج نشان داد که ارتباط مستقیم و مثبتی به مقدار ۰/۱۵ بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. به طوری که براساس شکل ۱ می‌توان نتیجه گرفت که حدود ۱۵ درصد واریانس مربوط به پیشرفت تحصیلی به‌وسیله باورهای انگیزشی تبیین می‌شود که این مقدار رابطه معنادار بود. همچنین، در بررسی ضریب تأثیر هر یک از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی مشخص شد که مؤلفه انتظارات بیشترین نقش را با مقدار ($B = ۰/۹۳$)، راهبردهای ارزش‌گذاری ($B = ۰/۸۹$) و راهبردهای عاطفی ($B = ۰/۵۹$) دارند که باتوجه به آمار RMSEA مشخص شد که مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و درکل باورهای انگیزشی به‌عنوان یک متغیر مکنون می‌توانند با اطمینان ۹۹ درصد تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را پیش‌بینی کنند، اما این همبستگی با میانجیگری کمال‌گرایی کاهش می‌یابد.

نتایج کسب‌شده در تحقیق حاضر به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با نتایجی که دیگر پژوهشگران گرفته‌اند هم‌راستا است. برای نمونه، رناتو^۱ (۲۰۱۶) نشان داد انگیزش و باورهای انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؛ نیز پوپ و

۱. Renato

همکاران^۱ (۲۰۱۶) نشان دادند که بین پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های انگیزشی رابطه معناداری وجود دارد، وی ون^۲ (۲۰۱۵) به این نتیجه دست یافت که کمال‌گرایی در مسیر پیشرفت دانش‌آموزان نقش معناداری دارد، متیو و همکاران^۳ (۲۰۱۴) نیز نشان دادند که کمال‌گرایی بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان تأثیرگذار است، ستوبر^۴ (۲۰۱۴) در مطالعه‌اش نتیجه گرفت که کمال‌گرایی بر ویژگی‌های شخصیتی تأثیرگذار است، زوریک و همکاران^۵ (۲۰۱۴) نشان دادند کمال‌گرایی موجب کاهش استرس در بین دانش‌آموزان می‌شود و عملکرد تحصیلی آن‌ها را بهبود می‌بخشد.

همچنین این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی، همچون آرتینو و همکاران (۲۰۱۰)، گلندا و همکاران^۶ (۲۰۱۰)، زرار (۱۳۸۷) و البرزی و سیف (۱۳۸۱) همسو است. این یافته‌ها را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که افراد دارای باورهای انگیزشی بالا به دلیل ارزش‌گذاری زیاد و درگیری عاطفی-هیجانی، می‌توانند با تحصیل‌کردن و با داشتن انتظارات بالا از فعالیت‌های تحصیلی خود، انگیزه موفقیت را برای خود به وجود بیاورند و برای دستیابی به آن بکوشند. به بیان دیگر، انگیزه بالا منجر به برنامه‌ریزی خوب و تلاش زیاد برای اجرای برنامه‌ها یا راهبردهای یادگیری می‌شود و در پی آن موفقیت تحصیلی را به دنبال خواهد داشت، اما در این میان کمال‌گرایی که نوعی جبران احساس ناتوانی یا نیازهای شدید است با توجه به ملاک قراردادن معیارها و انگیزه‌های بیرونی می‌تواند نقش معکوس و خنثی‌کننده در این رابطه به وجود آورد، به طوری که در این پژوهش نیز مشاهده شد که کمال‌گرایی رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد. یافته‌های مذکور، با تحقیقات شارلوت^۷ (۲۰۱۰)، گلندا و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. آن‌ها در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که از کمال‌گرایی برخوردارند، پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز دارند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت کمال‌گرایی به عنوان تلاش برای عالی بودن، هدفمندی، داشتن استانداردهای بالا و

۱. Pop

۲. Wei-Wen

۳. Mathew et al.

۴. Stoeber

۵. Zureck et al.

۶. Glenda, Rakes, Karee, Dunn

۷. Charlot

سازماندهی خوب می‌تواند به‌عنوان عاملی مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار باشد. بنابراین، کمال‌گرایی ویژگی است که طی آن، دانش‌آموزان اهدافی را برای زندگی انتخاب می‌کنند و می‌کوشند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم و نظارت کنند (Stefano, ۲۰۰۱). دانش‌آموزان کمال‌گرا از نظر تحصیلی به‌مراتب از سایر دانش‌آموزان برترند. می‌توان به کمال‌گرایی به‌عنوان عاملی انگیزشی و مثبت نگریست که با آن می‌توان به پیشرفت تحصیلی دست یافت. کمال‌گرایی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برای درگیری بیشتر در یک تکلیف، بر یادگیری خودشان نظارت کنند و راهبردهای موفق را انتخاب کنند. و همچنین، با سیستم خودمرجع‌بینی (Ibid)، سوگیری هدف (Pintrich & de Groot, ۱۹۹۰) رابطه دارد. انتظارات زیاد یا فرایندهای کنترل و تنظیم اهداف خود یکی دیگر از باورهای انگیزشی است که تفکر فرد را در موقعیت‌های یادگیری و حل مسئله هدایت می‌کند و عملکرد بهتر حافظه را به دنبال دارد. بنابراین، آگاهی انگیزشی به شخص کمک می‌کند تا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار گردد. دانش‌شخص درباره راهبردهای شناختی، نوعی از توانمندی را برای شخص به ارمغان می‌آورد که معطوف به راهبردهای انگیزشی است. به‌همین دلیل فردی که درباره این مؤلفه دانش بیشتری دارد به هنگام استفاده از راهبردهای انگیزشی نظارت کامل تری دارد و باتوجه‌به ماهیت تکلیف، کارآمدترین راهبرد را انتخاب می‌کند. علاوه‌براین، مدام عملکرد خود را بازبینی می‌کند و برای رسیدن به هدف، در صورت لزوم راهبرد خود را تغییر می‌دهد. پس دانش‌شخص درباره راهبردهای شناختی رابطه‌ای مثبت با عملکرد تحصیلی دارد (Artino, ۲۰۰۸).

از طرف دیگر نتایج به‌دست‌آمده از مدل پژوهش نشان داد که بین باورهای انگیزشی و کمال‌گرایی ارتباط منفی وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پاتریک و آرسال^۱ (۲۰۱۴) همسو است. این یافته بدین معنی است که با افزایش باورهای انگیزشی از میزان کمال‌گرایی کاسته می‌شود. در تبیین این همبستگی منفی می‌توان گفت بالابودن باورهای انگیزشی، احساسی و درونی درمورد یادگیری و اهداف یادگیری، باعث کاهش کمال‌گرایی یا استانداردهای شناختی بیرونی و تکلیف‌گرا درمورد یادگیری می‌شود. این همبستگی منفی بین باورهای انگیزشی و کمال‌گرایی بدین‌معنی است که کمال‌گرایی نقش تعدیل‌کننده و معکوس در رابطه بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دارد. بدین‌صورت که اثر مثبت باورهای انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی را خنثی می‌کند. پژوهش زارع و همکارانش (۱۳۹۲) نیز که بر روی رتبه‌های برتر کنکور و داوطلبان عادی بود نشان داد که داوطلبان عادی کمال‌گراتر از رتبه‌های برتر کنکورند. بنابراین، کمال‌گرایی منفی از طریق ویژگی‌هایی همچون ادراک فشار

۱. Patrick & Aarsal

از طرف والدین، استانداردهای سطح بالا برای دیگران و حساسیت زیاد به شکست اثر منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد (داوری و همکاران، ۱۳۹۱).

از آنجایی که در این پژوهش دو متغیر (باورهای انگیزشی و کمال‌گرایی) سبب هدف‌گزینی، فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر را به همراه دارد. ترکیب این باورهای انگیزشی با کمال‌گرایی مثبت یا بعضی از مؤلفه‌های کمال‌گرایی همچون هدفمندی و تلاش برای عالی‌بودن سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. راهبردهای مذکور با نظم‌دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر می‌سازد بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند که به نظر می‌رسد تمرین این مهارت‌ها در درازمدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی شود. دانش‌آموزانی که باورهای انگیزشی بهتر و بیشتری دارند در هنگام تحصیل یا هنگام مطالعه می‌کوشند تا برای دستیابی به انگیزه‌های خود و کسب رضایت از خود در قبال تلاش‌های تحصیلی، از طریق کنترل چگونگی این باورهای انگیزشی و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند.

بنابراین، باورهای انگیزشی می‌توانند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان، مانند عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دوران تحصیل آن‌ها باشد و رابطه دانش‌آموزان با مدرسه خود و شوق و اشتیاق دانش‌آموزان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار دهد.

منابع

- البرزی، شهلا؛ سیف، دیبا (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری و برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. دوره ۱۹. شماره ۱ (پیاپی ۳۷): ۷۳-۸۳.
- پاشاشریفی، حسن؛ صالحی، مهدیه؛ امامی‌پور، سوزان و بشردوست، سیمین (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه کمال‌گرایی هیل در دانشجویان. *فصلنامه تازه‌های روان‌شناسی صنعتی/سازمانی*. سال ۲. شماره ۷: ۹-۱۹.
- حاجلو، نادر؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ رهبرطارمسری، مرتضی و حقیقت‌گو، مرجان (۱۳۸۹). رابطه کمال‌گرایی با فرسودگی دانشجویان پرستاری. *مجله دانشگاه علوم پزشکی گیلان*. شماره ۲۰ (۷۷): ۲۰-۳۳.

حافظی، فریبا؛ بختیارپور، سعید و احمدفخرالدین، اعظم (۱۳۸۹). مقایسه کمال‌گرایی، تعلل و افسردگی دبیران زن و مرد شهر اهواز. یافته‌های نو در روانشناسی. شماره ۳(۹): ۵۱-۶۱.

حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۱). رابطه بین انگیزش، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری آموزشی. شماره ۲(۵): ۱۵-۲۸.
داوری، مژده؛ لواسانی، مسعود غلامعلی؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان. مجله روانشناسی. سال ۱۶. شماره ۳ (پیاپی ۶۳): ۲۶۶-۲۸۱.

زارع، حسین؛ صفاری‌نیا، مجید؛ رضایی، پریسا (۱۳۹۲). مقایسه راهبردهای فراشناختی یادگیری، کمال‌گرایی و انگیزش‌شناسی بین رتبه‌های برتر و سایر داوطلبان امتحانات ورودی سراسری دانشگاه‌ها. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. سال ۱۴. شماره ۱ (پیاپی ۵۱): ۵۳-۶۲.

زارع، حسین؛ محمدزاده، رجبعلی (۱۳۹۱). نقش صفات شخصیتی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت دانشجویان. دستاوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی). بهار و تابستان. دوره ۴. شماره ۱: ۱۱۷-۱۳۸.

زار، محمدمبین (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های علوم تربیتی. دوره ۴، شماره ۴، ۱۳۶-۱۲۳.

سمایی، سهیلا (۱۳۸۹). اعتباریابی سیاه کمال‌گرایی هیل. تهران: مؤسسه آزمون‌یار پویا.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.

شریفی، نسترن؛ گنجی، حمزه؛ هاشمیان، کیانوش؛ زند نجفی، جعفر (۱۳۹۰). مقایسه سهم هوش شناختی، خلاقیت و هوش هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی. فصلنامه تازه‌های روانشناسی صنعتی/سازمانی. سال ۲. شماره ۶: ۱۷-۲۹.

عاشوری، جمال (۱۳۹۰). پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) از پینتریج، اسمیت، گارسیا و مک کیجی. تهران: مؤسسه تحقیقات علوم رفتاری شناختی سینا (روان تجهیز).

Artino, A. R. J. (۲۰۰۹). Online Learning: Are Subjective Perceptions of Instructional Context Related to Academic Success? *Internet & Higher Education*. Vol. ۱۲ (۳/۴): ۱۱۷-۱۲۵.

- Artino, A. R., J. & Stephens, J. M. (۲۰۰۹). Beyond Grades in Online Learning: Adaptive Profiles of Academic Self-regulation Among Naval Academy Undergraduates. *Journal of Advanced Academics*. ۲۰(۴): ۵۶۸-۶۰۱.
- Artino, A. R.; La Rochelle, J. S. & Durning, S. J. (۲۰۱۰). Second-year Medical Students' Motivational Beliefs, Emotions, and Achievement. *Medical Education*, Vol. ۴۴: ۱۲۰۳-۱۲۱۲.
- Barry J. Z. (۲۰۰۲). Becoming a Self-Regulated Learner: Theory Into Practice. Vol ۴۱:۲. ۶۴-۷۰.
- Capan, B. E. (۲۰۱۰). Relationship among Perfectionism, Academic Procrastination and Life Satisfaction of University Students. Vol. ۵: ۶۶۵-۱۶۷۱.
- Castro, J. R., & Rice, K. G. (۲۰۰۳). Perfectionism and Ethnicity: Implications for depressive symptoms and self-reported academic achievement. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*. Vol. ۹(۱): ۶۴-۷۸
- Charlot, B. (۲۰۰۱). La Notion de Rapport au Savoir: Points d'ancrage Théorique et Fondements Anthropologiques. In B. Charlot (Ed.), *Les Jeunes et le Savoir. Perspectives Internationales* (۵-۲۴). Paris: Anthropeo.
- Deakins, D. & Freel, M. (۲۰۰۲). *Entrepreneurship and Small Firms* (۳th Edition). London: Mc Grow.
- Glenda C. R. & Karee E. D. (۲۰۱۰). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*. Vol. ۹(۱). Spring: ۷۸-۹۳.
- Goetz, T.; Nett, E.; Martiny, E.; Hall, N.; Pekrun, R.; Dettmers, A. & Trautwein, B. (۲۰۱۲). Students' Emotions during Homework: Structures, Self-concept Antecedents, and Achievement Outcomes. *Learning and Individual Differences*. Vol. ۲۲: ۲۲۵-۲۳۴.
- Hall, N. C. (۲۰۰۹). Academic Self-concept and Emotion Relations: Domain Specificity and Age Effects. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. ۳۵: ۴۴-۵۸.

- Kitsantas, A.; Steen, S. & Huie, F. (۲۰۱۲). The Role of Self-regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. ۲ (۱): ۶۵-۸۱.
- Mathew, J.; Dunning, C.; Coats, Ch.& Whelan, Th. (۲۰۱۴), The Mediating Influence of Hope on Multidimensional Perfectionism and Depression. *Personality and Individual Differences*. Vol. ۷۰: ۶۶-۷۱.
- Morgan & Krejcie (۱۹۷۰) Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. ۳۰: ۶۰۷-۶۱۰.
- Patrick, L. E. C. J., & Arsal, G. (۲۰۱۴). Clarifying the Content Coverage of Differing Psychopathy Inventories through Reference to the Triarchic Psychopathy Measure. *Psychological Assessment*. Vol. ۲۶: ۳۵۰-۳۶۲.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A.; Barchfeld, P. & Perry, R. (۲۰۱۱). Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. Vol. ۳۶: ۳۶-۴۸.
- Pintrich P. R. & de Groot E. V. (۱۹۹۰). Motivational and Self-regulated Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. ۸۲(۱): ۳۳-۴۰.
- Pop, E. I.; Negru-Subtirica, O.; Crocetti, E.; Opre, A.& Meeus, W. (۲۰۱۶). On the Interplay between Academic Achievement and Educational Identity: A Longitudinal Study. *Journal of Adolescence*. Vol. ۴۷: ۱۳۵-۱۴۴.
- Renato, G. G. C. (۲۰۱۶). Gender Differences in Academic Achievement: The Mediating Role of Personality. *Personality and Individual Differences*. Vol. ۹۴: ۵۴-۵۸.
- Rutzstein, G.; Scappatura, M. L. & Murawski, B. (۲۰۱۴). Perfectionism and Low Self-esteem across the Continuum of Eating Disorders in Adolescent Girls from Buenos Aires. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios/Mexican Journal of Eating Disorders*. Vol. ۵: ۳۹-۴۹.
- Stefano, G. D. (۲۰۱۰). Industrial and Corporate Change. *Journal of Organizational Change Management*. Vol. ۱۹(۴): ۱۱۸۷-۱۲۰۴.

- Stoeber, J. (۲۰۱۴). Multidimensional Perfectionism and the DSM-۵ Personality Traits, *Personality and Individual Differences*. Vol. ۶۴: ۱۱۵-۱۲۰.
- Stoeber, J.; Haskew, A. E & Scott, Ch. (۲۰۱۵). Perfectionism and Exam Performance: The Mediating Effect of Task-approach Goals. *Personality and Individual Differences*. Vol. ۷۴: ۱۷۱-۱۷۶.
- Wei-Wen, Ch. (۲۰۱۵), The Relations between Perceived Parenting Styles and Academic Achievement in Hong Kong: The Mediating Role of Students' Goal Orientations. *Learning and Individual Differences*. Vol. ۳۷: ۴۸-۵۴.
- Williams, Ch. & Cropley, M. (۲۰۱۴). The Relationship between Perfectionism and Engagement in Preventive Health Behaviours: The Mediating Role of Self-concealment. *Journal of Health Psychology*. Vol. ۱۹(۱۰): ۱۲۱۱-۱۲۲۱.
- Zureck, E.; Altstötter-Gleich, Ch.; Wolf, O. T. & Brand, M. (۲۰۱۴). It Depends: Perfectionism as a Moderator of Experimentally Induced Stress, *Personality and Individual Differences*. Vol. ۶۳: ۳۰-۳۵.