

مقایسه ویژگیهای شخصیتی کمال‌گرایی و مهارگری در دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی

دکتر محمدعلی بشارت^{*}، ساره کرمی^آ، دکتر جواد اژه‌ای^آ

پذیرش نهایی: ۸۸/۸/۵

تجدیدنظر: ۸۸/۶/۲۴

تاریخ دریافت: ۸۸/۴/۲۲

چکیده

هدف: هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه ویژگیهای شخصیتی کمال‌گرایی شامل کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور و سبکهای مهارگری شامل سبکهای دیگرفرمان، خودفرمان، فاقد تکلف در رفتار و پیش‌بینی پذیری رفتار در دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی بود. روش: جامعه آماری پژوهش دانش آموزان پایه دوم و سوم مقطع دبیرستان در رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی شاغل به تحصیل در سال ۱۳۸۶-۸۷ بودند. نمونه مورد مطالعه شامل ۱۹۳ دانش آموزان تیزهوش (۱۱۰ دختر، ۸۳ پسر) و ۲۵۳ دانش آموز عادی (۱۱۲ دختر، ۱۴۱ پسر) بود. برای جمع آوری اطلاعات، از مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران (TMPS؛ بشارت، ۱۳۸۶) و مقیاس رفتار شخصی (PBI؛ کولینز، مارتین، اشمور و راس، ۱۹۷۳) استفاده شد. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که بین کمال‌گرایی خودمحور و دیگرمحور دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود ندارد، اما بین کمال‌گرایی جامعه‌محور آنها تفاوت معنادار وجود دارد. در زمینه سبکهای مهارگری، نتایج نشان داد که بین مهارگری خودفرمان و فاقد تکلف در رفتار دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود ندارد، اما بین مهارگری دیگر فرمان و پیش‌بینی پذیری رفتار آنها تفاوت معنادار وجود دارد. نتیجه‌گیری: دانش آموزان تیزهوش و عادی در زمینه کمال‌گرایی جامعه‌محور و سبکهای مهارگری دیگرفرمان و پیش‌بینی پذیری رفتار با هم متفاوت هستند.

واژه‌های کلیدی: کمال‌گرایی، مهارگری، هوش

مقدمه

و زنبلت، ۱۹۹۰) تعریف می‌شود. هورنای (۱۹۵۰) کمال‌گرایی را به صورت "استبداد بایدها" تعریف کرد. وی فهرستی مشتمل بر ده نیاز را که در همه افراد وجود دارد، تهیه کرده است. یکی از این نیازها کمال و مصون بودن از انتقاد دیگران است. دارنده این نیاز، پیوسته بیمناک است که مبادا دچار اشتباہی شود و مورد انتقاد قرار گیرد. او می‌کوشد هیچ نقطه ضعفی از خود نشان ندهد، در جستجوی کمال مطلوب و به انتقاد بسیار حساس است (به نقل از شفران و منسل،

آغاز رویکردهای روان‌شناختی به کمال‌گرایی^۱، دیدگاه فروید در مورد این سازه^۲ به عنوان نشانه عمومی نوروز و سوساس بود. بر اساس این دیدگاه، نوعی فرمان^۳ خشن و تنبیه‌گر پیشرفتها و عملکردهای عالی را طلب می‌کند (فروید، ۱۹۵۹). طبق این دیدگاه آسیب‌شناختی، کمال‌گرایی به منزله تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست نیافتنی و تلاش برای تحقق آنها (برنز، ۱۹۸۰) که با خودارزیابیهای انتقادی، از عملکرد شخصی همراه است (فروست، مارتین، لهارت

(Email: besharat@ut.ac.ir)

* - نویسنده رابط: استاد دانشگاه تهران، تهران - پل گیشا - دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه روان‌شناسی

- ۲- کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه تهران

- ۳- استادیار دانشگاه تهران

نظرات‌گریهای دقیق مشخص می‌شود. کمال‌گرایی دیگر محور نیز بیانگر تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران است و کمال‌گرایی جامعه محور به احساس ضرورت رعایت معیارها و برآورده کردن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم به منظور کسب تأیید اطلاق می‌شود (هویت و فلت، ۱۹۹۱الف).

پدیده هوش^{۱۴} بهترین معیار برای تقسیم‌بندی کودکان تیزهوش^{۱۵} و غیر تیزهوش محسوب می‌شود (وینر، ۱۹۹۷، به نقل از فالمن، ۲۰۰۰). شش نوع توانمندی مرتبط با تیز هوشی به شرح زیر شناخته شده است: توانایی شناختی عمومی؛ استعداد تحصیلی علم خاص؛ تفکر خلاق یا سازنده؛ رهبری؛ هنرهای تجسمی یا نمایشی؛ توانایی حرکتی - روانی (دیکسون، ۱۹۹۸، به نقل از فالمن، ۲۰۰۰). کودکان تیزهوش مستقل‌تر و فعال‌تر هستند. آنها در حل مسئله بسیار مصربند. این کودکان در آغاز کودکی، کنجکاوی زیادی نشان می‌دهند و بسیار بالانگیزه هستند و علاوه بر وسوسای دارند و نسبت به شیوه‌های حل مسئله خود، آگاه هستند. کودکان تیزهوش به نظرات کمتری احتیاج دارند و نمره آنها در خود کارآمدی^{۱۶} و مسند مهارگری^{۱۷} درونی، بیشتر است (گریگز، ۱۹۹۱؛ پیرتو، ۱۹۹۹؛ راجرز، ۱۹۸۶؛ وینر، ۱۹۹۷، به نقل از فالمن، ۲۰۰۰) و در مقایسه با کودکان غیر تیزهوش در تنها یک بیشتر احساس راحتی می‌کنند (گریگز، ۱۹۹۱، به نقل از فالمن، ۲۰۰۰). کودکان تیزهوش بسیار حساس هستند، آنها توانایی اجتماعی و رهبری بالایی دارند و معیارهای عالی برای خود قائل‌اند و در صورتی که بفهمند زیرکی لازم را برای انجام کاری ندارند، بسیار عصبی و خسته می‌شوند و گاهی با دانستن اینکه نمی‌توانند کاری را در حد استانداردی که برای خود قائل‌اند انجام دهند، اصلاً آن کار را انجام نمی‌دهند (وب، آمند، وب، گورس، بلیجان، النچاک، ۲۰۰۴). در مورد رابطه هوش وابعاد مختلف کمال‌گرایی، پژوهش‌های محدودی انجام شده است. سیگل و شولر

(۲۰۰۱). آدلر (۱۹۶۳) برخی از جنبه‌های کمال‌گرایی را برای انسان مفید می‌داند و ادعا می‌کند که تلاش برای کمال، فطری است؛ به طوری که بخشی از زندگی محسوب می‌شود و بدون آن، زندگی ممکن نیست. از نظر آدلر، تلاش برای کمال، هنگامی مثبت و سازنده است که در جهت علاقه اجتماعی باشد و توانایی شخص را به حداکثر برساند و هنگامی منفی و مخرب است که فرد آن را در جهت زیر سلطه قرار دادن دیگران، به کار گیرد (به نقل از شفران و منسل، ۲۰۰۱). از سوی دیگر، محققان مختلف با طرح کمال‌گرایی کنشور^۴ در مقابل کمال‌گرایی ناکنشور^۵، کمال‌گرایی توانمندساز^۶ در مقابل ناتوان‌ساز^۷، کمال‌گرایی سالم در مقابل کمال‌گرایی نا سالم، یا کمال‌گرایی بهنجار^۸ در مقابل کمال‌گرایی نوروتیک^۹ (به نقل از پارکر، ۱۹۹۷) جنبه‌های مثبت را در مقابل جنبه‌های منفی این سازه، متمایز کرده‌اند. هماچک (۱۹۷۸) کمال‌گرایی را در دو نوع بهنجار و نوروتیک تعریف کرد. هماچک کمال‌گرایان بهنجار را کسانی می‌دانست که حس واقعی رضایت از کار را از تلاش سخت به دست می‌آورند و زمانی که شرایط اجازه دهد، آنها نیز به خودشان اجازه می‌دهند تا کمتر دقیق باشند، در حقیقت، هماچک معتقد بود که کمال‌گرایی بهنجار از تلاش و رقابت برای برتری و کمال لذت می‌برد و در عین حال، محدودیتهای شخصی را به رسمیت می‌شناسد؛ از سوی دیگر، کمال‌گرایان نوروتیک افرادی هستند که نمی‌توانند احساسات کمال‌گرایانه را ارضا کنند چرا که از دیدگاه خود، هیچ وقت کاری را خوب انجام نداده‌اند (سیگل و شولر، ۲۰۰۰).

هویت و فلت (۱۹۹۱الف) با نظر به کمال‌گرایی در بافتار اجتماعی^{۱۰}، سه بعد کمال‌گرایی خودمحور^{۱۱}، کمال‌گرایی دیگر محور^{۱۲}، و کمال‌گرایی جامعه محور^{۱۳} را متمایز کرده‌اند. کمال‌گرایی خودمحور با تمایل به وضع معیارهای غیر واقع بینانه برای خود و تمرکز بر نقصها و شکستها در عملکرد همراه با خود

بودند. آنها ادعا کردند که بعد درونی - بیرونی پیچیده تراز آن است که راتر مطرح کرد. آنها نتیجه گرفتند چهار بعد مرتبط با چگونگی ارزیابی جهان از سوی افراد وجود دارد: ابعاد دیگرفرمان^{۱۹}، خودفرمان^{۲۰}، فقدان تکلف در رفتار^{۲۱} و پیش‌بینی‌پذیری رفتار^{۲۲}. افراد با نمره بالا در سبک دیگرفرمان احساس می‌کنند باید انتظارات دیگران را برآورده سازند و افراد با نمره بالا در سبک خودفرمان، یک نقشه درونی، یا به تعبیر کولینز، ژیروسکوب^{۲۳} روان‌شناختی دارند که رفتار آنها را هدایت می‌کند. نمره بالا در سبک خود فرمان بیانگر آن است که این افراد همواره به هر آنچه می‌گویند عمل می‌کنند و هیچ حرفی نمی‌زنند که به آن عمل نکنند (کولینز، مارتین، اشمور و روس، ۱۹۷۳). افراد با نمره بالا در سبک فقدان تکلف در رفتار همبستگی کمی‌بین رفتار و اعتقاد شخصی دارند (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). افراد با نمره بالا در سبک چهارم یا همان پیش‌بینی‌پذیری رفتار، به توانایی خود در معنی بخشیدن به جهان، اطمینان بیشتری دارند (زاندا، ۱۳۸۴).

پژوهش‌های متعدد در مورد مسند مهارگری نشان داده اند که افرادی که باور عمیق به کنترل سرنوشت خود دارند محتمل‌تر است که الف) نسبت به عوامل محیطی‌ای که بر رفتار آینده‌شان تأثیر می‌گذارد، آگاه‌تر باشند؛ ب) در جهت ارتقای شرایط محیطی گام بردارند؛ ج) ارزش بیشتری برای تقویت مهارت‌ها و موفقیتها قائل باشند؛ و د) در مقابل همنگ شدن با جماعت و دیگر تلاش‌های زیرکانه محیط برای تأثیر گذاشتن بر روی رفتارشان، مقاوم‌تر باشند (راتر، ۱۹۶۶). در مطالعات بر روی متغیرهای مسند مهارگری، لفکورت (۱۹۷۶) به این نتیجه رسید که افراد با مهارگری درونی، بیشتر از افراد با مهارگری بیرونی حساس، باهوش و کنچکاو هستند و پردازش اطلاعات کارآمدتری دارند (به نقل از مک‌الین و ساکوزو، ۱۹۹۴).

نویکی و اسکتریکلندر (۱۹۷۳) نشان دادند که بین

(۲۰۰۰) در بررسی رابطه و ابعاد کمال‌گرایی و تیزهوشی در دانش‌آموزان راهنمایی نشان دادند که تیزهوشان در ابعاد نگرانی زیاد نسبت به اشتباهات، انتقادات والدین و انتظارات والدین بهنجار بودند. در حالی که در نگرانی زیاد نسبت به نظام و ترتیب و معیارهای شخصی، مشکل داشتند. پارکر با تحقیقی که روی ۶۰۰ دانش‌آموز تیزهوش تحصیلی در مقطع اول راهنمایی و ۴۱۸ دانش‌آموز عادی در همان مقطع داشت، دریافت که کمال‌گرایی در تیزهوشان و دانش‌آموزان عادی، تفاوت چندانی ندارد (پارکر، ۱۹۹۶). ضمن اینکه پارکر (۱۹۹۷) اذعان داشت که مهم‌ترین ویژگی کمال‌گرایی تیزهوشان وظیفه شناسی است نه نوروز (سیگل و شولر، ۲۰۰۰). در مورد رابطه هوش و ابعاد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور (هويت و فلت، ۱۹۹۱ الف)، علی‌رغم اهمیت آن از نظر مبانی بین شخصی این ابعاد، پژوهش انجام نشده است. به همین علت، یکی از مسائل مورد بررسی پژوهش حاضر، مطالعه رابطه هوش و سه بعد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور است. مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بر حسب ابعاد کمال‌گرایی این رابطه را آشکار خواهد ساخت.

مفهوم مسند مهارگری اول بار به وسیله راتر (۱۹۶۶) مطرح شد. او به ادراک فرد از توانایی اعمال کنترلش بر محیط، مسند مهارگری گفت. راتر (۱۹۶۶) از مقیاس مسند مهارگری درونی- بیرونی^{۱۸} برای اندازه‌گیری جهت‌گیری عمومی کنترل، استفاده کرد. افراد دارای مسند درونی باور دارند که بر محیط خود کنترل دارند؛ در حالی که افراد دارای مسند بیرونی زندگی خود را تحت کنترل بخت و عوامل بیرونی، می‌بینند. این نظریه توجه بسیاری از روان‌شناسان را به خود جلب کرد و بعدها عده زیادی به پژوهش درباره آن نظریه پرداختند و تغییراتی را در آن، ایجاد کردند. از جمله این افراد بری کولینز، روان‌شناس دانشگاه یو. سی. ال. ای (UCLA) و همکارانش

تكلف در رفتار دانشآموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟^۷ آیا بین مهارگری پیش‌بینی پذیری رفتار دانشآموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟^۸ چه رابطه‌ای بین ابعاد کمال‌گرایی و سبکهای مهارگری در دانشآموزان تیزهوش وجود دارد؟^۹ چه رابطه‌ای بین ابعاد کمال‌گرایی و سبکهای مهارگری در دانشآموزان عادی وجود دارد؟

روش جامعه‌آماری، نمونه و روش اجرا

جامعه‌آماری این پژوهش دانشآموزان پایه اول، دوم و سوم مقطع دبیرستان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷ در رشته‌های ریاضی و تجربی بودند. این پژوهش دارای دو جامعه‌آماری است: یکی از مدارس استعدادهای درخشان که شامل دو مدرسه دخترانه فرزانگان و پسرانه علامه حلی تهران است و دیگری مدارس عادی آموزش و پرورش، که شامل پنج مدرسه دخترانه و پنج مدرسه پسرانه بود. تعداد نمونه دانشآموزان که از دو مرکز استعدادهای درخشان انتخاب شده بودند، ۱۹۳ نفر بود. از این تعداد، ۸۳ نفر آنها پسر و ۱۱۰ نفر دختر بودند و در پایه‌های اول، دوم و سوم رشته‌های ریاضی، تجربی، تحصیل می‌کردند. از هر پایه یک کلاس برای اجرا به تصادف انتخاب شد. برای اجرا در مدارس عادی و تلاش برای معرف بودن نمونه یک منطقه در شمال تهران، یک منطقه در شرق شهر، یک منطقه در غرب، یک منطقه در جنوب و یکی در مرکز شهر هر یک به تصادف انتخاب شدند. به ترتیب مناطق ۱، ۴، ۵، ۱۶ و ۶ از این مناطق انتخاب شدند و در نهایت از هر منطقه یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه از سوی آموزش و پرورش هر منطقه معرفی شدند. کلاس مورد اجرا در هر مدرسه و همچنین دانشآموزان نمونه، از هر کلاس به تصادف انتخاب شد. تعداد نمونه در این مدارس ۲۵۳ نفر بود که ۱۱۲ نفر آنها دختر و ۱۴۱ نفر آنها پسر بودند. این دانشآموزان در سه پایه تحصیلی اول،

موفقیت دانشآموزان و مسند مهارگری بیرونی، رابطه منفی وجود دارد. دلیسل و رنزوی (۱۹۸۲) و مک‌کلند، یوچاک و مالکهی (۱۹۹۱) نشان دادند که دانشآموزان باهوش کمترین میزان بیرونی بودن و بیشترین میزان مسند مهارگری درونی را دارند. لافون، جنکینز - فریدمن و تولفسون (۱۹۸۹) نشان دادند که تیزهوشان غیرموفق و افراد عادی به طور چشمگیری بیرونی‌تر از تیزهوشان موفق هستند. آنها همچنین دریافتند که تیزهوشان غیر موفق و افراد عادی، بیشتر دارای دید مبتنی بر شناسی نسبت به شکست‌های خود هستند (به نقل از مک‌لالین و ساکوزو، ۱۹۹۴).

گرچه در مورد رابطه تیزهوشی و مسند مهارگری مطابق با تعریف کولینز پژوهشی انجام نشده است، می‌توان تصور کرد که این سبکها با مسندهای مهارگری درونی- بیرونی راتر، همبستگی داشته باشند. بررسی سبکهای مهارگری دیگر فرمان/ خودفرمان، قادر تکلف در رفتار و پیش‌بینی پذیری رفتار به عنوان مسئله دیگر پژوهش حاضر، می‌تواند موضوع مهارگری را از زاوایای گسترده‌تر تبیین کند. مقایسه دانشآموزان تیزهوش و عادی بر حسب این سبکهای چهارگانه نیز هم رابطه هوش و این سبکها را نشان خواهد داد و هم شباهتها و تفاوت‌های این دو گروه را بر حسب سبکهای مهارگری بررسی می‌کند. به علاوه، رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و سبکهای مهارگری به صورتی کاملاً "اکتشافی" مورد بررسی قرار خواهد گرفت. این پژوهش در جستجوی یافتن پاسخ پرسش‌های زیر است:
 ۱- آیا بین کمال‌گرایی خودمحور دانشآموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟
 ۲- آیا بین کمال‌گرایی دیگر محور دانشآموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟
 ۳- آیا بین کمال‌گرایی جامعه محور دانشآموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟
 ۴- آیا بین مهارگری دیگر فرمان دانشآموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟
 ۵- آیا بین مهارگری خود فرمان دانشآموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟
 ۶- آیا بین مهارگری قادر

مقیاس کمال‌گرایی خودمحور با مشکلات بین شخصی^{۲۱} ($p < 0.001$)، بهزیستی روان‌شناختی^{۲۲} ($p = 0.044$)، درماندگی روان‌شناختی^{۲۳} ($p = 0.001$) و نوروزگرایی^{۲۴} ($p = 0.001$) همبستگی معنادار وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که بین نمره آزمودنیها در زیر مقیاس کمال‌گرایی دیگر محور با مشکلات بین شخصی^{۲۵} ($p < 0.001$)، بهزیستی روان‌شناختی^{۲۶} ($p < 0.001$)، درماندگی روان‌شناختی^{۲۷} ($p < 0.001$) و برون‌گرایی^{۲۸} ($p < 0.001$) همبستگی معنادار وجود دارد و بین نمره آزمودنیها در زیر مقیاس کمال‌گرایی جامعه‌محور با بهزیستی روان‌شناختی^{۲۹} ($p < 0.001$)، نوروزگرایی^{۳۰} ($p < 0.001$) و برون‌گرایی^{۳۱} ($p < 0.001$) همبستگی معنادار وجود دارد. این نتایج روایی‌همزمان مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران را تأیید می‌کنند (بشارت، ۱۳۸۶).

مقیاس رفتار شخصی - مقیاس رفتار شخصی آزمونی ۲۹ سؤالی است که به وسیله کولینز و همکاران (۱۹۷۳) برای سنجش ابعاد سبکهای مهارگری ساخته شد. سؤالهای این مقیاس، چهار بعد متمایز مهارگری شامل دیگرفرمان (OD)، خودفرمان (ID)، فاقد تکلف در رفتار (LC) و پیش‌بینی‌پذیر (Pr) را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. ویژگیهای روان‌سنگی مقیاس رفتار شخصی در پژوهش‌های خارجی، مورد تأیید قرار گرفته است (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). در فرم فارسی این مقیاس که در نمونه ای متشكل از ۵۳۲ دانشجوی دانشگاه تهران اجرا شد، ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاسهای کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۱ و ۰/۹۰ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی^{۳۲} خوب مقیاس است. ضرایب همبستگی بین نمره‌های ۷۸ نفر از آزمودنیها در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته برای سنجش پایایی باز آزمایی^{۳۳} محاسبه شد. این ضرایب برای کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ در سطح $p < 0.001$ معنادار بودند که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است. روایی‌همزمان^{۳۴} مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران از طریق اجرای همزمان مقیاس مشکلات بین شخصی^{۳۵}، مقیاس سلامت روانی^{۳۶} و زیر مقیاسهای نوروزگرایی^{۳۷} و برون‌گرایی^{۳۸} مقیاس شخصیتی NEOPI-R درمورد آزمودنیها محاسبه شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره آزمودنیها در زیر

دوم و سوم دبیرستان و رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی تحصیل می‌کردند. برای اجرای این طرح، پس از توضیحات لازم برای دانش‌آموزان و آگاه کردن ایشان از پرسشنامه، اهمیت کار و محترمانه بودن نتایج، پرسشنامه‌ها توزیع و به صورت گروهی اجرا شدند. میانگین سن دانش‌آموزان تیزهوش ۱۵/۵۳ سال و انحراف معیار ۰/۹۰ بود، میانگین سن دانش‌آموزان عادی ۱۵/۷۶ سال و انحراف معیار ۰/۸۶ محاسبه شد.

ابزار

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران- مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران یک آزمون ۳۰ سؤالی است و سه بعد کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاسهای سه‌گانه آزمون به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. این مقیاس که در نمونه‌ای متشكل از پانصد دانشجوی دانشگاه تهران اجرا شد، ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاسهای کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۱ و ۰/۹۰ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی^{۳۲} خوب مقیاس است. ضرایب همبستگی بین نمره‌های ۷۸ نفر از آزمودنیها در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته برای سنجش پایایی باز آزمایی^{۳۳} محاسبه شد. این ضرایب برای کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ در سطح $p < 0.001$ معنادار بودند که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است. روایی‌همزمان^{۳۴} مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران از طریق اجرای همزمان مقیاس مشکلات بین شخصی^{۳۵}، مقیاس سلامت روانی^{۳۶} و زیر مقیاسهای نوروزگرایی^{۳۷} و برون‌گرایی^{۳۸} مقیاس شخصیتی NEOPI-R درمورد آزمودنیها محاسبه شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره آزمودنیها در زیر

با توجه به اطلاعات مربوط به جدول ۱ گروه دانشآموزان عادی در هر سه بعد کمال‌گرایی نسبت به گروه تیزهوش، دارای میانگین بالاتری هستند. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار چهار بعد مهارگری به تفکیک جنس و دانش‌وزن تیزهوش و عادی نمایش داده شده است. بر اساس جدول ۲ در هر چهار بعد مهارگری، میانگین گروه عادی، از گروه تیزهوش بالاتر است.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار ابعاد مهارگری دانشآموزان تیزهوش و عادی

| انحراف معیار | میانگین | جنس | گروه | متغیر |
|-----------------|---------|------|--------|--------------|
| ۶/۰۴۰ | ۲۳/۱۱ | دختر | | |
| ۵/۳۳۷ | ۲۷/۴۱ | پسر | تیزهوش | |
| ۶/۱۱۸ | ۲۴/۹۶ | کل | | مهارگری |
| ۶/۰۰۹ | ۲۶/۹۲ | دختر | | دیگرفرمان |
| ۵/۸۰۵ | ۲۸/۶۲ | پسر | عادی | |
| ۵/۹۴۵ | ۲۷/۸۷ | کل | | |
| ۳/۵۳۱ | ۲۱/۸۹ | دختر | | |
| ۴/۱۹۴ | ۲۰/۳۴ | پسر | تیزهوش | |
| ۳/۸۹۷ | ۲۱/۲۲ | کل | | مهارگری |
| ۴/۲۹۷ | ۲۲/۳۵ | دختر | | خودفرمان |
| ۴/۲۳۵ | ۲۱/۶۲ | پسر | عادی | |
| ۴/۲۷۰ | ۲۱/۹۴ | کل | | |
| ۳/۳۶۵ | ۱۵/۶۱ | دختر | | |
| ۳/۸۹۳ | ۱۵/۷۷ | پسر | تیزهوش | |
| ۳/۵۹۳ | ۱۵/۶۸ | کل | | مهارگری |
| ۳/۳۲۸ | ۱۶/۲۲ | دختر | | فاقد تکلف در |
| ۳/۱۰۴ | ۱۵/۸۴ | پسر | عادی | رفتار |
| ۳/۲۰۴ | ۱۶/۰۱ | کل | | |
| ۴/۳۸۵ | ۲۰/۶۹ | دختر | | |
| ۴/۴۱۴ | ۲۱/۱۳ | پسر | تیزهوش | |
| ۴/۳۹۱ | ۲۰/۸۸ | کل | | مهارگری |
| ۴/۷۲۹ | ۲۳ | دختر | | پیش‌بینی |
| ۴/۱۳۷ | ۲۲/۴۳ | پسر | عادی | پذیری رفتار |
| ۴/۴۰۵ | ۲۲/۲۴ | کل | | |

سنجرش پایا بی باز آزمایی محاسبه شد. این ضرایب برای زیر مقیاسهای دیگر فرمان، خودفرمان، فاقد تکلف در رفتار و پیش‌بینی پذیری رفتار به ترتیب $T = 0/87$, $T = 0/84$, $T = 0/81$, $T = 0/77$, $T = 0/001$ $p < 0.001$ معنادار بودند که نشانه پایا بی باز آزمایی رضایت‌بخش مقیاس است (بشارت، ۱۳۸۸).

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار سه بعد کمال‌گرایی به تفکیک جنس و دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نشان داده شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار ابعاد کمال‌گرایی
دانش‌آموزان تیزهوش و عادی

| انحراف معیار | میانگین | جنس | گروه | متغیر |
|-----------------|---------|------|--------|------------|
| ۵/۷۶۱ | ۳۰/۸۵ | دختر | | |
| ۵/۸۴۰ | ۲۹/۹۶ | پسر | تیزهوش | |
| ۵/۷۹۷ | ۳۰/۴۷ | کل | | کمال |
| ۶/۲۵۳ | ۳۲/۰۷ | دختر | | گرایی |
| ۶/۰۵۴ | ۳۳/۰۷ | پسر | عادی | خودمحور |
| ۶/۱۳۱ | ۳۲/۹۸ | کل | | |
| ۶/۳۹۰ | ۳۱/۷۱ | دختر | | |
| ۶/۷۰۶ | ۲۹/۸۹ | پسر | تیزهوش | |
| ۶/۵۷۳ | ۳۰/۹۳ | کل | | کمال |
| ۶/۵۸۹ | ۳۳/۰۳ | دختر | | گرایی |
| ۶/۵۰۴ | ۳۳/۶۹ | پسر | عادی | محور |
| ۶/۵۳۷ | ۳۳/۴۰ | کل | | |
| ۷/۱۵۲ | ۲۷/۵۵ | دختر | | |
| ۶/۶۸۶ | ۲۹/۲۴ | پسر | تیزهوش | |
| ۶/۹۸۸ | ۲۸/۲۸ | کل | | کمال |
| ۶/۷۳۱ | ۳۱/۸۰ | دختر | | گرایی |
| ۶/۳۸۱ | ۳۲/۵۸ | پسر | عادی | جامعه‌محور |
| ۶/۵۳۷ | ۳۲/۲۴ | کل | | |

کمال‌گرایی را با در نظر گرفتن جنس نشان می‌دهد.

جدول ۳ نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه دانشآموزان تیزهوش و عادی از لحاظ

جدول ۳ - نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه دانشآموزان تیزهوش و عادی

بر حسب کمال‌گرایی با در نظر گرفتن جنس(درجه آزادی = ۳)

| معنی داری | F | مقدار آماره | آماره | عامل |
|-----------|--------|-------------|-------------------|-------|
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۴/۱۰۸ | ۰/۰۸۸ | اثر پیلایی | گروه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۴/۱۰۸ | ۰/۹۱۲ | لاندای ویلکز | |
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۴/۱۰۸ | ۰/۰۹۶ | اثر هتلینگ | |
| ۰/۰۰۰ | ۱۴/۱۰۸ | ۰/۰۹۶ | بزرگترین ریشه روی | |
| ۰/۰۶۲ | ۲/۴۶۶ | ۰/۰۱۷ | اثر پیلایی | |
| ۰/۰۶۲ | ۲/۴۶۶ | ۰/۹۸۳ | لاندای ویلکز | |
| ۰/۰۶۲ | ۲/۴۶۶ | ۰/۰۱۷ | اثر هتلینگ | |
| ۰/۰۶۲ | ۲/۴۶۶ | ۰/۰۱۷ | بزرگترین ریشه روی | |
| ۰/۰۸۷ | ۲/۲۰۵ | ۰/۰۱۵ | اثر پیلایی | |
| ۰/۰۸۷ | ۲/۲۰۵ | ۰/۹۸۵ | لاندای ویلکز | تعامل |
| ۰/۰۸۷ | ۲/۲۰۵ | ۰/۰۱۵ | اثر هتلینگ | |
| ۰/۰۸۷ | ۲/۲۰۵ | ۰/۰۱۵ | بزرگترین ریشه روی | |
| ۰/۰۸۷ | ۲/۲۰۵ | ۰/۰۱۵ | بزرگترین ریشه روی | |

لحاظ ابعاد کمال‌گرایی با هم تفاوت معناداری دارند و این تفاوت در دو جنس یکسان است. برای بررسی دقیق تر تفاوت دو گروه در هر یک از ابعاد، نتایج با استفاده از آزمون تحلیل واریانس تک متغیره برای هریک از ابعاد (جدول ۴) پیگیری شد.

با توجه به جدول ۳ مقدار F به دست آمده مربوط به تفاوت دانشآموزان تیزهوش و عادی از لحاظ کمال‌گرایی، معنی دار است ($p=0/0001$) اما تفاوت مربوط به دو جنس ($p=0/05$) و تعامل جنس و وضعیت هوش ($p=0/05$) معنادار نیست؛ بنابراین، دانشآموزان تیزهوش و عادی از

جدول ۴ - نتیجه تحلیل واریانس تک متغیره برای مقابله دانشآموزان تیزهوش و عادی بر حسب ابعاد کمال‌گرایی

| معنی داری | F | میانگین مجددات | درجه آزادی | مجموع مجددات | متغیر وابسته | منبع واریانس |
|-----------|--------|----------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۹/۰۲۴ | ۷۰۲/۵۷۱ | ۱ | ۷۰۲/۵۷۱ | خودمحور | گروه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۱۵/۸۶۳ | ۶۹۴/۴۰۵ | ۱ | ۶۹۴/۴۰۵ | دیگر محور | |
| ۰/۰۰۰۱ | ۳۹/۴۰۵ | ۱۷۹۶/۳۹۷ | ۱ | ۱۷۹۶/۳۹۷ | جامعه محور | |
| | | ۳۶/۹۳۲ | ۴۴۷ | ۱۶۵۰۸/۴۴۴ | خودمحور | |
| | | ۴۳/۷۷۶ | ۴۴۷ | ۱۹۵۶۸/۰۰۵ | دیگر محور | |
| | | ۴۵/۵۸۷ | ۴۴۷ | ۲۰۳۷۷/۶۰۷ | جامعه محور | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

واریانسها تک متغیره جداگانه همبستگی بین ابعاد در نظر گرفته نمی‌شود قبل از نتیجه‌گیری مطلق درباره هر یک از ابعاد، تحلیلهای ظرفیتری لازم است. بنابراین در ادامه ابتدا همبستگی بین ابعاد

با توجه به جدول ۴ آزمون تحلیل واریانس تک متغیره در هر سه بعد کمال‌گرایی بین دانشآموزان تیزهوش و عادی، تفاوت معنادار نشان می‌دهد ($p=0/0001$). اما از آنجا که در تحلیل

همپوشی این متغیرها هنگام مقایسه گروههای تیزهوش و عادی، الزامی است. این امر با کمک تحلیل کوواریانس انجام گرفت. به این ترتیب که هنگام مقایسه هریک از ابعاد کمال‌گرایی بین دو گروه تیزهوش و عادی، نقش دو بعد دیگر با وارد کردن آنها به معادله به عنوان متغیر همراه، حذف شد(جدول ۵).

کمال‌گرایی بررسی می‌شود و سپس به ارزیابی تفاوت گروههای تیزهوش و عادی در هر یک از ابعاد با در نظر داشتن همبستگی آن با سایر ابعاد پرداخته می‌شود. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین سه بعد کمال‌گرایی همبستگی مثبت و معنادار از ۰/۴۳ تا ۰/۲۵ وجود دارد. بنابراین، در نظر گرفتن

جدول ۵- نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه دانشآموزان تیزهوش و عادی بر حسب ابعاد کمال‌گرایی(درجه آزادی=۱)

| متغیر وابسته | منبع واریانس | مجموع مجذورات | میانگین مجذورات | F | معنی داری |
|--------------|--------------|---------------|-----------------|--------|-----------|
| دیگر محور | دیگر محور | ۱۵۱۵/۸۲۹ | ۱۵۱۵/۸۲۹ | ۵۱/۸۴۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| خودمحور | جامعه‌محور | ۶۹۸/۲۶۵ | ۶۹۸/۲۶۵ | ۲۳/۸۸۴ | ۰/۰۰۰ |
| گروه | | ۹۳/۱۵۵ | ۹۳/۱۵۵ | ۳/۱۸۶ | ۰/۰۰۷۵ |
| خودمحور | | ۱۲۴۶/۰۰۰ | ۱۲۴۶/۰۰۰ | ۳۶/۹۵۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| جامعه‌محور | دیگر محور | ۱۷۴۸/۰۲۲ | ۱۷۴۸/۰۲۲ | ۵۱/۸۴۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| گروه | | ۳۲/۵۴۱ | ۳۲/۵۴۱ | ۰/۹۶۵ | ۰/۰۰۲۶ |
| خودمحور | | ۸۸۸/۵۵۱ | ۸۸۸/۵۵۱ | ۲۳/۸۸۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| دیگر محور | جامعه‌محور | ۱۳۷۴/۹۳۹ | ۱۳۷۴/۹۳۹ | ۳۶/۹۵۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| گروه | | ۷۴۱/۲۳۷ | ۷۴۱/۲۳۷ | ۱۹/۹۲۴ | ۰/۰۰۰۱ |

کمال‌گرایی جامعه‌محور، حتی پس از حذف واریانس دو بعد دیگر معنادار است($p=0/000>0/01$). بنابر این می‌توان نتیجه گرفت که آنچه در مورد تفاوت دو گروه در کمال‌گرایی خودمحور و دیگرمحور ملاحظه شد، ناشی از همبستگی این دو با کمال‌گرایی جامعه‌محور است. اما تفاوت مربوط به کمال‌گرایی جامعه‌محور بین دو گروه از دو بعد دیگر مستقل است.

بر اساس نتایج جدول ۵ ملاحظه می‌شود که پس از کنترل ابعاد دیگرمحور و جامعه‌محور، بین دو گروه تفاوت معنا داری از لحاظ کمال‌گرایی خودمحور مشاهده نمی‌شود ($p=0/075>0/05$), در مورد کمال‌گرایی دیگرمحور نیز تفاوت دو گروه پس از حذف واریانس دو بعد دیگر معنادار نیست ($p=0/326>0/05$) اما تفاوت دو گروه از لحاظ

جدول ۶- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه دانشآموزان تیزهوش و عادی بر حسب مهارگری و جنس (درجه آزادی=۴)

| عامل | آماره | مقدار آماره | F | معنی داری |
|-------------------|-------|-------------|--------|-----------|
| اثر پیلایی | | ۰/۱۲۸ | ۱۶/۰۷۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| لاندای ویلکر | | ۰/۸۷۲ | ۱۶/۰۷۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| اثر هتلینگ | | ۰/۱۴۶ | ۱۶/۰۷۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| بزرگترین ریشه روی | | ۰/۱۴۶ | ۱۶/۰۷۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| اثر پیلایی | | ۰/۰۶۷ | ۷/۹۰۷ | ۰/۰۰۰۱ |
| لاندای ویلکر | | ۰/۹۳۳ | ۷/۹۰۷ | ۰/۰۰۰۱ |
| اثر هتلینگ | | ۰/۰۷۲ | ۷/۹۰۷ | ۰/۰۰۰۱ |
| بزرگترین ریشه روی | | ۰/۰۷۲ | ۹/۹۰۷ | ۰/۰۰۰۱ |
| اثر پیلایی | | ۰/۰۱۴ | ۱/۵۸۸ | ۰/۱۷۶ |
| تعامل | | ۰/۹۸۶ | ۱/۵۸۸ | ۰/۱۷۶ |
| اثر هتلینگ | | ۰/۰۱۴ | ۱/۵۸۸ | ۰/۱۷۶ |
| بزرگترین ریشه روی | | ۰/۰۱۴ | ۱/۵۸۸ | ۰/۱۷۶ |

تیزهوش و عادی از لحاظ مهارگری در دو جنس یکسان است. در ادامه برای بررسی تفاوت گروههای عادی و تیزهوش در هر یک از چهار بعد مهارگری به طور جداگانه از تحلیل واریانس‌های تک‌متغیره استفاده شد(جدول ۷).

همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ ابعاد مهارگری معنادار است($p=0.001 < 0.001$). همچنین تفاوت دو جنس نیز از لحاظ این متغیرها معنادار است ($p=0.001 < 0.001$). اما تعامل جنس و وضعیت معنادار نیست($p=0.176 > 0.05$). بنابراین تفاوت

جدول ۷-نتیجه تحلیل واریانس تک متغیره برای مقابسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بر حسب ابعاد مهارگری

| منبع واریانس | متغیر وابسته | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | معنی داری |
|--------------|----------------------|---------------|------------|-----------------|--------|-----------|
| گروه | دیگر فرمان | ۸۵۲/۱۳۸ | ۱ | ۸۵۲/۱۳۸ | ۲۲/۲۵۰ | ۰/۰۰۰۱ |
| | خود فرمان | ۵۹/۹۲۸ | ۱ | ۵۹/۹۲۸ | ۳/۴۶۲ | ۰/۰۶۳ |
| | فاقد تکلف | ۷/۵۳۷ | ۱ | ۷/۵۳۷ | ۰/۶۶۰ | ۰/۴۱۷ |
| | پیش‌بینی پذیری رفتار | ۶۲۴/۹۸۴ | ۱ | ۶۲۴/۹۸۴ | ۳۲/۳۷۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| | دیگر فرمان | ۱۶۳۸۳/۰۴۳ | ۴۴۷ | ۳۶/۶۵۱ | ۱۷/۳۱۱ | ۰/۰۰۰۱ |
| | خود فرمان | ۷۷۳۷/۹۴۷ | ۴۴۷ | ۱۱/۴۷۶ | ۱۱/۴۷۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| خطا | فاقد تکلف | ۵۱۲۹/۷۱۴ | ۴۴۷ | ۱۹/۳۰۶ | ۴۴۷ | ۰/۰۰۰۱ |
| | پیش‌بینی پذیری رفتار | ۸۶۲۹/۵۷۳ | ۴۴۷ | | | |

همبستگی پیرسون نشان داد که غیر از رابطه مهارگری فاقد تکلف در رفتار با مهارگری دیگر فرمان، رابطه بین سایر ابعاد مهارگری با ضرایبی از ۰/۲۱ تا ۰/۲۶ معنادار است؛ بنابراین، در نظر داشتن همبستگی بین مهارگری دیگر فرمان و پیش‌بینی‌پذیر هنگام مقایسه بین گروههای عادی و تیزهوش در هر یک از این متغیرها ضروری است. این کار با استفاده از تحلیل کوواریانس انجام پذیرفت(جدول ۸).

با توجه به جدول ۷، تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در مهارگری دیگر فرمان ($p=0.000 < 0.001$) و پیش‌بینی پذیری رفتار ($p=0.000 < 0.001$) معنادار است اما در مهارگری خود فرمان ($p=0.063 > 0.05$) و فاقد تکلف ($p=0.05 > 0.05$) معنادار نیست. از آنجا که در تحلیل واریانس‌های تک‌متغیره مجزا همبستگی متغیرهای وابسته نادیده گرفته می‌شود، نتیجه فوق باید با در نظر داشتن همبستگی دو بعد مهارگری، دارای تفاوت معنادار مجدداً ارزشیابی شود. نتایج

جدول ۸-نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بر حسب ابعاد مهارگری(درجه آزادی=۱)

| متغیر وابسته | منبع واریانس | مجموع مجذورات | میانگین مجذورات | F | معنی داری |
|---------------|--------------|---------------|-----------------|--------|-----------|
| پیش‌بینی پذیر | دیگر فرمان | ۷۸۸/۴۴۴ | ۷۸۸/۴۴۴ | ۲۲/۵۴۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| | وضعیت | ۴۳۶/۲۵۶ | ۴۳۶/۲۵۶ | ۱۲/۴۸۲ | ۰/۰۰۰۱ |
| پیش‌بینی | دیگر فرمان | ۴۱۵/۳۰۴ | ۴۱۵/۳۰۴ | ۲۲/۵۴۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| | وضعیت | ۳۹۳/۷۲۳ | ۳۹۳/۷۲۳ | ۲۱/۳۷۷ | ۰/۰۰۰۱ |

عادی حتی پس از حذف واریانس مربوط به مهارگری پیش‌بینی پذیر معنادار است($p=0.000 < 0.001$).

بر اساس یافته‌های جدول ۸، تفاوت مربوط به مهارگری دیگر فرمان بین دانش‌آموزان تیزهوش و

پیش‌بینی پذیری فقط در یک مورد، یعنی با کمال‌گرایی جامعه‌محور در گروه عادی معنادار است اما از لحاظ مقدار، چندان قابل توجه نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بین کمال‌گرایی خودمحور و دیگر محور دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود ندارد ولی بین کمال‌گرایی جامعه‌محور دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. دانش‌آموزان عادی کمال‌گرایی جامعه‌محور بالاتری نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش نشان دادند. پارکر (۱۹۹۶) نیز در پژوهش‌هایش تفاوت کمی بین کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را مشاهده کرد. یافته‌های نجاریان و همکاران (۱۳۸۰) نیز بر این مبنای بود که کمال‌گرایی با عملکرد تحصیلی، رابطه‌ای ندارد. بعد خودمحور کمال‌گرایی نزدیک ترین بعد به سازه‌ای است که غالباً به عنوان کمال‌گرایی شناخته شده است (بلت، ۱۹۹۵؛ هویت، متیل استد و ولرت، ۱۹۹۸، به نقل از بشارت، ۱۳۸۱) و در بسیاری از پژوهشها، تیزهوشان را کمال‌گرایتر از همتایان عادی آنها فرض کرده‌اند. پارکر (۱۹۹۶) معتقد است که تیزهوشان به این علت در اکثر تحقیقات، کمال‌گرا توصیف شده‌اند که به کارهای مشابهی که هم آنها و هم دانش‌آموزان عادی انجام می‌دهند، برچسبهای متفاوتی زده می‌شود. شواهد نشان می‌دهند که اگر دانش‌آموزی که توانایی کم تری دارد، برای موفق شدن تلاش کند، با وجود و بنا مسئولیت شناخته می‌شود، در حالی که دانش‌آموزان تیزهوش به علت سوگیریهایی که در مورد آنها وجود دارد، کمال‌گرا معرفی می‌شوند. احتمالاً همین تفسیرهای متفاوت از رفتارهای مشابه، باعث می‌شود تا والدین و مریبان کودکان و نوجوانان تیزهوش آنها را کمال‌گرایتر از همتایان عادی آنها تشخیص دهند. این سوگیریها حتی بسیاری از تحقیقات در این باب را نیز تحت تأثیر قرار داده‌اند (پارکر، ۱۹۹۶).

همچنین تفاوت دو گروه از لحاظ مهارگری پیش‌بینی پذیر، با کنترل مهارگری دیگر فرمان معنادار است (در جدول ۹ $P < 0.01$). در جدول ۹ همبستگی ابعاد کمال‌گرایی با ابعاد مهارگری در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نمایش داده شده است.

جدول ۹- همبستگی ابعاد کمال‌گرایی با ابعاد مهارگری در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی

| مهارگری | گروه | کمال‌گرایی | خودمحور | دیگر محور | جامعه‌محور |
|-------------|--------|-------------|-------------|-----------|------------------------|
| دیگر فرمان | تیزهوش | -0.120 | -0.064 | 0.251 | *** <0.01 |
| عادی | تیزهوش | *** <0.01 | *** <0.01 | 0.185 | *** <0.01 |
| خود فرمان | تیزهوش | *** <0.01 | *** <0.01 | 0.211 | *** <0.01 |
| عادی | تیزهوش | 0.105 | 0.229 | 0.082 | -0.038 |
| فاده تکلف | تیزهوش | 0.028 | 0.017 | 0.017 | 0.017 |
| عادی | تیزهوش | 0.047 | 0.018 | 0.024 | 0.024 |
| پیش‌بینی | تیزهوش | -0.037 | 0.003 | 0.054 | 0.054 |
| پذیری‌رفتار | عادی | -0.005 | -0.040 | -0.145 | * <0.05 ; ** <0.01 |

با توجه به نتایج به دست آمده، همبستگی مهارگری دیگر فرمان با کمال‌گرایی خودمحور و دیگر محور فقط در دانش‌آموزان عادی، معنادار است اما همبستگی آن با کمال‌گرایی جامعه‌محور در هر دو گروه معنا دار است. در هر چهار مورد، همبستگی به دست آمده مثبت است، اما فقط در یک مورد، یعنی همبستگی با جامعه‌محور در گروه عادی قابل توجه است. همبستگی مهارگری خود فرمان با کمال‌گرایی خودمحور فقط در دانش‌آموزان تیزهوش و با کمال‌گرایی دیگر محور در هر دو گروه معنادار است و با کمال‌گرایی جامعه‌محور در هیچ یک از گروهها، معنادار نیست. مقدار این همبستگیها فقط در ارتباط با کمال‌گرایی دیگر محور در گروه تیزهوش قابل توجه است. مهارگری فاده تکلف با هیچ یک از ابعاد کمال‌گرایی و در هیچ یک از گروهها همبستگی معنادار ندارد و در همه موارد، از لحاظ مقدار نزدیک به صفر است. سرانجام همبستگیهای مربوط به

جوانان تیزهوش در مقایسه با افراد همسن خود که تجربیات و محیط زندگی یکسانی داشته‌اند، از عملکرد بسیار بهتری برخوردارند و توانایی بالقوه ای دارند. این کودکان و نوجوانان، در زمینه‌های عقلانی، خلاقیت یا هنری، عملکرد عالی دارند و دارای توانایی رهبری غیر معمول هستند یا در زمینه‌های تحصیلی ویژه، از همه پیشی می‌گیرند (پیرتو، ۱۳۸۵). این برتری در عملکرد تحصیلی در یافته‌های پژوهش حاضر نیز مشاهده شد. میانگین معدل سال گذشته و ترم گذشته دانشآموزان تیزهوش به طور معناداری، بالاتر از دانشآموزان عادی بود. این کودکان معمولاً از نظر اجتماع نه تنها تأیید می‌شوند، بلکه معمولاً فراتر از انتظارات جامعه هستند. در نتیجه طبیعی به نظر می‌رسد که چنین دغدغه‌ای نداشته باشند. ضمن اینکه یکی دیگر از ویژگیهای تیزهوشان این است که در موقع لزوم، با توافقهای گروهی مخالفت می‌کنند و دقیق هستند (پیرتو، ۱۳۸۵). احتمالاً کسی که احساس ضرورتی برای رعایت معیارها و برآورده کردن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم را برای کسب تأیید از سوی آنها داشته باشد، نمی‌تواند با توافقهای گروهی آنها مخالفت کند. ویژگیهای دیگر دانشآموزان تیزهوش که باعث می‌شود کمال‌گرایی جامعه محور پایین تری نسبت به همتایان غیر تیزهوش خود داشته باشند و احساس چنین ضرورت‌هایی در آنها وجود نداشته باشد، خودمنخار و خودکفا بودن آنان است و اینکه قضاوتی مستقل دارند (پیرتو، ۱۳۸۵) و خودانگیخته و خیلی اوقات خودفرمان هستند (سوران ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوابر، ۱۹۸۹). دارا بودن همه ویژگیهای فوق و فراتر از حد انتظار بودن دانشآموزان تیزهوش، پایین تر بودن کمال‌گرایی جامعه محور آنان را نسبت به دانشآموزان عادی تبیین می‌کند.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهند بین مهارگری دیگرفمان و پیش‌بینی پذیری رفتار دانشآموزان تیزهوش و عادی، تفاوت وجود دارد. دانشآموزان تیزهوش در این پژوهش در هر دو سبک

در بسیاری از پژوهشها، در رابطه با تیزهوشان، این نکته ذکر شده است که هوش و مهارت‌های نوجوانان تیزهوش، آنها را از همتایان عادی آنها جدا می‌کند و همین باعث می‌شود تا آنها نخواهند برجسته باشند (دلیل، ۱۹۹۲، به نقل از فالمن، ۲۰۰۰). دور از ذهن به نظر نمی‌رسد که این دانشآموزان که ویژگیهای برجسته و عالی خود را عامل مشکلات بین فردی خود می‌دانند و از آن گریزانند، معیاری که منجر به برجسته‌تر شدن آنها می‌شود، برای خود وضع نکنند. در حالی که افراد کمال‌گرای خودمحور به وضع معیارهای غیرواقع بینانه برای خود می‌پردازد. بدیهی به نظر می‌رسد هدف فرد کمال گرای خودمحور به نظر بهترین بودن است و با توجه به این نکته که تیزهوش نیازی به این نوع بهترین بودن ندارد، طبیعی به نظر می‌رسد که در این بعد، تفاوتی بین دانشآموزان تیزهوش و عادی مشاهده نشود.

شاید به نظر برسد که دانشآموزان تیزهوش، به علت تواناییهای خاص خود، از دیگران نیز توقع داشته باشند تا در حد آنها کارها را خوب و حتی بی‌نقص انجام دهند، اما تیزهوشان نوجوان از زمان کودکی، متوجه تفاوت بین تواناییهای خود و دیگران می‌شوند (فالمن، ۲۰۰۰). آنها همچنین به سرعت می‌توانند در مورد تواناییهای دیگران قضاؤت کنند. احتمالاً همین دو ویژگی باعث می‌شود که دانشآموزان تیزهوش برخلاف آنچه به نظر می‌رسد، با درک تواناییهای دیگران، انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران نداشته باشند. پس احتمالاً از لحظه کمال‌گرایی دیگر محور با همتایان غیر تیزهوش خود متفاوت نباشند.

دانشآموزان تیزهوش همچنین ویژگیهای زیادی دارند که می‌تواند باعث شود کمال‌گرایی جامعه محور پایین تری نسبت به دانشآموزان عادی داشته باشند؛ اول اینکه تیزهوشان معمولاً حیرت آور فرض می‌شوند (سوران و ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوابر، ۱۹۸۹) و همان‌طور که در تعریف تیزهوش پذیرفتیم کودکان و

در سؤالات مربوط به پیش‌بینی‌پذیری رفتار، پاسخ مثبت، پیش‌بینی‌پذیری امور را انکار می‌کند و پاسخ منفی نشان دهنده پیش‌بینی‌پذیری امور است (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). پس در واقع تیزهوشان پیش‌بینی‌پذیری رفتار بالاتری نسبت به دانش‌آموzan عادی دارند. همان‌طور که انتظار می‌رود این سبک با سبک دیگرفرمان، همبستگی منفی دارد (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). نوجوانان تیزهوش آگاهی بالای نسبت به وابستگی متقابل بین افراد، مفاهیم و محیط‌ها دارند (روپر، ۱۹۹۲، به نقل از فالمن، ۲۰۰۰). این آگاهیها احتمالاً باعث خواهد شد که شناخت از محیط و دیگران در این دانش‌آموzan بالاتر از همتایان غیرتیزهوش خود باشند و این شناخت بالا، امکان پیش‌بینی بهتر دنیا و رفتار سایرین را برای این دانش‌آموzan مهیا می‌کند. همان‌طور که قبل ذکر شد، بالا بودن پیش‌بینی‌پذیری رفتار و در عین حال پایین تر بودن سبک دیگرفرمان در یک فرد، با سبک درونی راتر مطابقت می‌کند. همان‌طور که در پیش‌بینی‌پذیری حاضر یافت شد تیزهوشان هم در سبک دیگرفرمان نمره رفتار نمره بالا دارند و هم در سبک دیگرفرمان حاضر پایین. پس با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر مهارگری دانش‌آموzan تیزهوش با سبک درونی راتر مطابقت می‌کند. این یافته با یافته‌های فینچمن و بارلینگ (۱۹۷۸) که تیزهوشان کمترین میزان مستند مهار بیرونی را دارا هستند و هرچه که نمره موفقیت بالاتر باشد، نمره بیرونی پایین تر و دانش‌آموzan درونی تر است، مطابقت می‌کند.

با توجه به یافته‌های سوران ورز و مبنی بر بسیار اخلاقی بودن کودکان تیزهوش (به نقل از آوابر، ۱۹۸۹) و با ثبات بودن آنان (پیرتو، ۱۳۸۵) در نگاه اول به نظر می‌رسید که دانش‌آموzan تیزهوش در سبک خود فرمان نمره بالاتری بگیرند، اما باید یادآوری کرد که هر چند ممکن است افراد با نمره بالا در این سبک دیدگاه صحیحی از رفتار خود و منبع آن به دست دهند، اما ممکن است که به اشتباه، رفتارشان

مهارگری دیگر فرمان و پیش‌بینی‌پذیری رفتار، نمرات پایین‌تری نسبت به همتایان عادی خود گرفتند. اما بین مهارگری خود فرمان و همچنین مهارگری فاقد تکلف در رفتار دانش‌آموzan تیزهوش و عادی تفاوتی یافت نشد.

تیزهوشان ویژگیهای زیادی دارند که می‌تواند گرفتن نمره پایین‌تر در سبک دیگر فرمان نسبت به همتایان عادیشان را تبیین کند. در افراد با نمره بالا در سبک دیگر فرمان انگیزش زیاد و ناتوان کننده‌ای برای تأیید اجتماعی وجود دارد، در حالی که همان‌طور که اشاره شد، کودکان و جوانان دارای استعداد برجسته در مقایسه با افراد همسن خود که تجربیات و محیط زندگی یکسانی داشته‌اند، عملکرد بهتری دارند. این کودکان و نوجوانان در زمینه‌های عقلانی، خلاقیت یا هنری، عملکرد عالی دارند و دارای توانایی رهبری غیرمعمول هستند یا در زمینه‌های تحصیلی ویژه از همه پیشی می‌گیرند (پیرتو، ۱۳۸۵) و در واقع آنها عموماً حیرت‌آور فرض می‌شوند (سوران ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوابر، ۱۹۸۹). و این بدین معناست که آنها عموماً فراتر از حد انتظار جامعه هستند و طبیعی است که این انگیزش تا بدین حد در آنها وجود نداشته باشد. ضمن اینکه حرمت خود پایین افراد با نمره بالا در این سبک باعث می‌شود که از ترس اینکه مبادا با گفتن و یا انجام دادن چیزی، موجبات نارضایتی اطرافیان خود را فراهم آورند، دچار اضطراب می‌شوند. این در حالی است که دانش‌آموzan تیزهوش، از نظر حرمت خود وضع بهتری نسبت به افراد عادی دارند (ترخان، ۱۳۷۲). آنان در موقع لزوم با توافقهای گروهی مخالفت می‌کنند، خودمختار و خودکفا هستند و قضاوی مستقل دارند (پیرتو، ۱۳۸۵)، خودانگیخته و خیلی اوقات خودفرمان هستند (سوران ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوابر، ۱۹۸۹). احتمالاً به همین علل، طبیعی به نظر می‌رسد که دانش‌آموzan تیزهوش، نمرات پایین‌تری نسبت به دانش‌آموzan عادی در این سبک بگیرند.

دیگر فرمان و بعد جامعه محور، نمرات بالاتری گرفتند و هردو با انگیزش تأیید اجتماعی همراهاند. نمره بالا در این سبک، همبستگی کم بین رفتار و اعتقاد شخصی را می‌رساند (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳) و سوالات مربوط به این سبک همچون "حتی در زمینه‌هایی که اطلاعات اندکی دارم، می‌توانم سخنرانی فی البداهه انجام دهم" و "احتمالاً هنرپیشه خوبی باشم زیرا می‌توانم هر نقشی را بازی کنم" خیلی مورد پسند جامعه نیستند و ممکن است دانش آموزان عادی بیشتر از آنچه واقعاً هستند، با این جملات ابراز مخالفت کنند. پس در مورد این سبک نیز همچون سبک خود فرمان محتمل به نظر می‌رسد که این عدم تفاوت، ناشی از شباهت این دو گروه در این سبک نباشد، بلکه از تفاوت دیگر ویژگیهای این دو گروه ناشی شده باشد.

براساس یافته‌های تحقیق، همبستگی مهارگری دیگر فرمان با کمال گرایی خودمحور و دیگر محور فقط در گروه عادی معنادار و مثبت است، اما با کمال گرایی جامعه محور در هر دو گروه مثبت و معنادار است. همبستگی مهارگری خودفرمان با کمال گرایی خودمحور فقط در گروه تیزهوش مثبت و معنادار است، و با کمال گرایی دیگر محور در هر دو گروه مثبت و معنا دار است و با کمال گرایی جامعه محور در هیچ‌کدام از گروهها، معنادار نیست. همبستگی مهارگری فاقد تکلف در رفتار با هیچ یک از ابعاد کمال گرایی، در هیچ یک از گروه‌ها معنادار نیست. مهارگری پیش‌بینی پذیری رفتار فقط با کمال گرایی جامعه محور در گروه عادی همبستگی مثبت معنادار دارد.

همبستگی مهارگری دیگر فرمان با کمال گرایی خودمحور در گروه عادی ممکن است به این علت باشد که فردی که حرمت خود پایین دارد و می‌خواهد تأیید دیگران را به دست آورد، ممکن است سعی کند برای پذیرفته شدن به وسیله دیگران، معیارهایی غیر واقع بینانه برای خود وضع کند. او نگران از دست دادن این

را به اعتقاد اشان نسبت دهند (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). سؤالاتی همچون "همیشه آنچه را که توصیه می‌کنم، به کار می‌بنم" و "هرگز چیزی نمی‌گویم که برخلاف عقیده ام باشد" مربوط به این سبک است. پاسخ کاملاً موافق به هریک از سوالات به نظر، غیرواقع بینانه می‌رسد. اما تیزهوشان معمولاً واقع بین هستند و اشتباهات خود را می‌پذیرند (پیرتو، ۱۳۸۵) و وانمود نمی‌کنند که کامل هستند. به همین علت ممکن است نمره خیلی بالایی در این سبک نگیرند. اما در مورد دانش آموزان عادی یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آنان در سبک دیگر فرمان نمره بالاتری گرفته اند و انگیزش تأیید اجتماعی بالاتری دارند. همچنین در همین پژوهش این دانش آموزان نمره کمال گرایی جامعه مدار بالاتری کسب کردند که این بعد از کمال گرایی نیز به احساس ضرورت رعایت معیارها و برآورده کردن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم به منظور کسب تأیید اطلاق می‌شود. پس این احتمال وجود دارد که آنان برای کسب تأیید اجتماعی بیشتر به این پرسشها پاسخهای مثبت داده باشند و تیزهوشان در حد واقع بینیشان با این ویژگیها محتمل به نظر می‌رسد که این عدم تفاوت، ناشی از شباهت این دو گروه در این سبک، نباشد بلکه از تفاوت ویژگیهای دیگر این دو گروه ناشی شده باشد. در مورد سبک فاقد تکلف در رفتار نیز تبیین مشابهی وجود دارد. در این سبک به نظر می‌رسید که دانش آموزان تیزهوش خود دریافت کنند. چون که همتایان غیرتیزهوش خود دریافت کنند. چون که نمره بالا در این سبک، نشان دهنده آزادی از هرگونه قیدی است، چه در رفتار کلامی و چه غیرکلامی (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). اما یک ویژگی بسیار مهم تیزهوشان، بسیار اخلاقی بودن آنهاست (سوران و ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوانبر، ۱۹۸۹). مطابق این ویژگی به نظر می‌رسد که تیزهوشان باید در این سبک، نمره پایین‌تری دریافت کنند. اما همان‌طور که ذکر شد، در این پژوهش دانش آموزان عادی در سبک

یکی از ابعاد سازگارانه کمال‌گرایی خودمحور حرمت خود بالاست (بلت، ۱۹۹۵؛ فروست و همکاران، ۱۹۹۰؛ فلت و همکاران، ۱۹۹۱؛ هیل، زول و تورلینگتون، ۱۹۹۷). تحقیقات نشان داده‌اند که حرمت خود تیزهوشان، بالاتر از افراد عادی است (ترخان، ۱۳۷۲). ویژگی سازگارانه دیگر این بعد از کمال‌گرایی، خودشکوفایی است (بلت، ۱۹۹۵؛ فروست و همکاران، ۱۹۹۰؛ فلت و همکاران، ۱۹۹۱؛ هیل و همکاران، ۱۹۹۷). از آنجا که حرمت خود بالا و خود شکوفایی ابعاد سازگارانه کمال‌گرایی خودمحور هستند، احتمالاً دانش‌آموzan تیزهوش این ابعاد را بیشتر نشان می‌دهند. داشتن یک نقشه درونی، یا به تعبیر کولینز ژیروسکوب روان‌شناختی که رفتار افراد را هدایت کند، برای افراد خود شکوفا، محتمل‌تر است. حرمت خود بالا و خود شکوفایی همچنین احتمال عمل افراد بر اساس نگرشها و اعتقاداتشان را افزایش می‌دهند. بدیهی است که این تبیین در مورد دانش‌آموzan عادی، صدق نمی‌کند.

همبستگی بین مهارگری خود فرمان و کمال‌گرایی دیگر محور ممکن است به این علت باشد که چون افراد با نمره بالا در سبک خود فرمان معتقد‌ند که هر آنچه می‌گویند، عمل می‌کنند پس احتمالاً به نظر طبیعی می‌رسد که از دیگران نیز چنین توقعی داشته باشند. و چون ممکن است این اعتقاد اشتباه باشد ممکن است انتظارات نیز غیرواقع بینانه باشد و شخص چیزهایی می‌گوید که نه خود و نه دیگران نمی‌توانند آن را انجام دهند ولی از آنجا که شخص معتقد است به آنچه می‌گوید عمل می‌کند، پس انتظاراتش را کم نمی‌کند.

مهارگری پیش‌بینی پذیری رفتار فقط با کمال‌گرایی جامعه‌محور در گروه عادی همبستگی مثبت اما از لحاظ مقدار ناچیز دارد. افراد عادی در پژوهش حاضر در هر دوی این سبکها نمره بالاتری دریافت کرده‌اند، و نمره بالا در مهارگری پیش‌بینی پذیر به معنای پیش‌بینی ناپذیری است. افراد با

تأثیید اجتماعی است. به همین علت احتمالاً در هنگام وضع این معیارها بر نقصها و اشتباها تش تمکز می‌کند. این رابطه احتمالاً به این علت در تیزهوشان معنادار نیست که این دانش‌آموzan معمولاً آن قدر حیرت آور فرض می‌شوند (سوران و ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوانبر، ۱۹۸۹) که در این حد، نیازی به تأثیید اجتماعی ندارند. ضمن اینکه آنان نواقص خود را می‌شناسند و به جای تمکز بر اشتباهاشان، آنها را می‌پذیرند (پیرتو، ۱۳۸۵). پس طبیعی است که این رابطه برای تیزهوشان وجود نداشته باشد.

همبستگی مهارگری دیگر فرمان با کمال‌گرایی دیگر محور در دانش‌آموzan عادی ممکن است به این علت باشد که چون افراد با نمره بالا در سبک دیگر فرمان مدام احساس کنند باید انتظارات دیگران را برآورده سازند و علائق خود را فدای به دست آوردن تأثیید اجتماعی می‌کنند، از دیگرانی که سعی می‌کنند تا انتظاراتشان را برآورده کنند انتظارات کمال‌گرایانه‌ای داشته باشند. ممکن است این افراد که حرمت خود پایینی دارند، قضاوت نادرستی در مورد تواناییهای دیگران داشته باشند و تصور کنند که دیگران از آنچه واقعاً هستند، کامل‌ترند. این تبیین نمی‌تواند در مورد تیزهوشان صدق کند. چون تیزهوشان به سرعت می‌توانند در مورد تواناییهای دیگران قضاوت کنند (سوران و ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوانبر، ۱۹۸۹)، بعید به نظر می‌رسد حتی در حالتی که احساس کنند باید انتظارات دیگران را برآورده سازند، انتظاراتشان از مردم غیر واقع بینانه باشد. البته دانش‌آموzan تیزهوش در پژوهش حاضر در هردوی این ابعاد، نمره پایینی دریافت کردند. افراد با نمره بالا در سبک دیگر فرمان احساس می‌کنند باید انتظارات دیگران را برآورده سازند و افراد با کمال‌گرایی جامعه‌محور به احساس ضرورت مبنی بر رعایت معیارها و برآورده کردن انتظارات تجویزشده از سوی افراد مهم به منظور کسب تأیید از سوی آنان دارند (هويت و فلت، ۱۹۹۱ ب).

حاضر نمونه دانشآموزان تیزهوش از مدارس استعدادهای درخشان انتخاب شده بودند. احتمالاً بین دانشآموزان تیزهوشی که در این مرکز تحصیل می‌کنند و دانشآموزان تیزهوشی که در مرکز عادی درس می‌خوانند، تفاوت‌هایی وجود داشته باشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، این تفاوت‌ها مد نظر قرار گیرد.

یادداشتها

- 1) perfectionism
- 2) construct
- 3) superego
- 4) functional
- 5) dysfunctional
- 6) enabling
- 7) disabling
- 8) normal
- 9) neurotic
- 10) social context
- 11) Self-oriented perfectionism
- 12) Other-oriented perfectionism
- 13) socially prescribed perfectionism
- 14) intelligence
- 15) gifted
- 16) Self-efficacy
- 17) Locus of control
- 18) internal-external locus of control
- 19) other directed
- 20) inner directed
- 21) Lack of constraints on behavior
- 22) Predictability of behavior
- 23) gyroscope
- 24) Internal consistency
- 25) Test-retest reliability
- 26) content validity
- 27) Inventory of Interpersonal Problems
- 28) Mental Health Inventory
- 29) neuroticism
- 30) extraversion
- 31) Psychological well-being
- 32) Psychological distress

منابع

بشارت، محمد علی (۱۳۸۱). «ابعاد کمالگرایی در بیماران افسرده و مضطرب». *مجله علوم روان‌شناسی*، ۳، ۲۶۳-۲۴۸.

بشارت، محمد علی (۱۳۸۶). «ساخت و اعتباریابی مقیاس کمالگرایی چند بعدی تهران». *پژوهش‌های روان‌شناسی*، ۱۹، ۶۷-۴۹.

پیش‌بینی پذیری پایین به سختی می‌تواند به نتایج کارهای خود اطمینان داشته باشند. این پیش‌بینی ناپذیری شامل رفتار دیگران نیز می‌شود (زاندا، ۱۳۸۴). و به همین علت که نه می‌تواند به نتایج رفتار خود اطمینان داشته باشند و نه رفتار دیگران را در مورد کاری که انجام داده‌اند، پیش‌بینی کنند، دچار دغدغه تأیید اجتماعی شوند و حتی هنگامی که کار را درست انجام داده‌اند، نگران ارزشیابی منفی هستند. به همین علت این افراد، کمالگرایی جامعه محور بالایی دارند.

پیامدهای این پژوهش را می‌توان در دو سطح نظری و عملی به شرح زیر بیان کرد. در سطح نظری، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند در جهت توسعه و غنی سازی نظریه‌های مربوط به کمالگرایی سبکهای اسنادی، روابط بین شخصی و شخصیت، مورد استفاده قرار گیرند. نوع رابطه متغیرهای کمالگرایی و مهارگری با هوش نیز می‌تواند بر اساس یافته‌های این پژوهش، در خدمت نظریه‌های مربوط به هوش قرار گیرد. همچنین، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند الهام بخش سوالات و فرضیه‌های جدید در حوزه پژوهش‌های مربوط به رابطه بین متغیرهای شخصیتی و هوش باشند.

در سطح عملی، می‌توان از یافته‌های این پژوهش برای شناخت دقیق‌تر ویژگیهای شخصیتی تیزهوشان (و افراد عادی)، امکانات و محدودیتهای این افراد در زمینه‌های شخصی و روابط بین شخصی، تدوین برنامه‌های آموزشی، تربیتی و مداخله‌ای به منظور تقویت ویژگیهای مثبت و تعدیل ویژگیهای منفی آنها استفاده کرد.

محدودیت جامعه آماری پژوهش و نوع پژوهش، محدودیتهایی را در زمینه تعیین یافته‌ها، تفسیرها و اسنادهای علت شناختی متغیرهای مورد بررسی مطرح می‌کند که باید در نظر گرفته شوند. مشکلات احتمالی مربوط به اعتبار مقیاسهای مورد استفاده در این پژوهش را نباید از نظر دور داشت. در پژوهش

- Frued, S. (1959). Inhibition, symptoms and anxiety. In J. Strachey(Ed. and Trans), *The Standard Edition of the Complete Psychological Work of Sigmund Frued*.20.77-175. London:Hogarth.
- HamacheK, D.E. (1978). "Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism", *Psychology*, 15, 27-33.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). "Perfectionism in the self and social contents: Conceptualization, assessment and association whit psychology". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). "Dimensions of perfectionism in unipolar depression". *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
- Hill, R. W., Zrull, M. C., & Burlington, S. (1997). "Perfectionism and interpersonal problems". *Journal of Personality Assessment*, 69, 81-103.
- McLaughlin, S. C., Saccuzzo, D. P. (1994). *Identifying underrepresented Disadvantaged gifted and talented children: a multifaceted approach*.
- Parker, W. D. (1996). "Psychological adgustment in mathematically gifted students". *Gifted Child Quarterly*,40(3), 154-157.
- Parker, W. D. (1997). "An empirical typology of perfectionism in academically talented children". *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.
- Rotter, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement". *Psychological Monographs*, 80, 609-627.
- Shafran, R., & Mansel, W. (2001). "Perfectionism psychopathology: A review of research and treatment". *Clinical Psychology Review*, 21, 819-906.
- Siegle, D. Schuler, P. A. (2000). "Perfectionism differences in gifted middle school student", *Roeper Review*, 23,1, 39-44.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goers, J., Belijan, P., & Olenchak, F. R. (2004). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children*. Retrieved: 2007, from,: \SENG Article & Resources.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۸). «بررسی ویژگیهای روان سنجی مقیاس رفتار شخصی» *روان‌شناسی معاصر*، زیر چاپ.
- پیرتو، جین (۱۳۸۵). *رشد و آموزش کودکان و بزرگسالان با استعداد*، ترجمه فاطمه گلشنی و نیره دلای. تهران: دوان.
- ترخان، مرتضی (۱۳۷۲). رابطه بین موضوع نظرات، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانشآموزان تیزهوش و عادی. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.
- ژاند، لوئیس (۱۳۸۴). *آزمونهای شخصی*، ترجمه محمد علی بشارت، محمد حبیب نژاد. تهران: آییث.
- نجاریان، بهمن؛ عطاری، یوسف و ورزگر، یدالله (۱۳۸۰). «ساخت و اعتبار یابی مقیاس کمال‌گرایی اهواز». *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. دانشگاه چمران اهواز، ۴، ۵۸-۴۳.
- Awabbor, D. (1989). "Characteristics of gifted and talented children and problems of identification by teachers and parents". *Educational Development*, 9(4), 263-269.
- Blatt, S. J. (1995)."The destructiveness of perfectionism, Implication for the treatment of depression". *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's scripts for self-defeat. *Psychology Today*, November, 34-51.
- Collins, B. E., Martin, J. C., Ashmore, R. D., & Ross, L. (1973). "Somatic dimensions of internal-external metaphor in theories of personality". *Journal of Personality*, 41, 472-492.
- Fahlman, S. (2000). *Actualization of giftedness: effects of perceptions in gifted adolescent*. Retrieved: : Feb, 5, 2007, from F:\ Metagifted Education Resource Organization Gifted Adolescent.htm.
- Fincham, F., Barling, J. (1978). "Locus of control and generosity in learning disabled, normal achieving, and gifted children". *Child Development*, 2, 49, 530-533.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., Koledin, S. (1991). "Dimensions of perfectionism and irrational thinking". *Rational-Emotion and Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 185-201.
- Frost, R. O., Maren, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimension of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.