

مقایسه ویژگیهای شخصیتی کمال گرایی و مهارگری در دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی

دکتر محمدعلی بشارت^{۱*}، ساره کرمی^۲، دکتر جواد اژه ای^۳

تاریخ دریافت: ۸۸/۴/۲۲

تجدیدنظر: ۸۸/۶/۲۴

پذیرش نهایی: ۸۸/۸/۵

چکیده

هدف: هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه ویژگیهای شخصیتی کمال گرایی شامل کمال گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه محور و سبکهای مهارگری شامل سبکهای دیگرفرمان، خودفرمان، فاقد تکلف در رفتار و پیش بینی پذیری رفتار در دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی بود. **روش:** جامعه آماری پژوهش دانش آموزان پایه دوم و سوم مقطع دبیرستان در رشته های 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 کمال گرایی چندبعدی تهران (TMPS؛ بشارت، ۱۳۸۶) و مقیاس رفتار شخصی (PBI؛ کولینز، مارتین، اشمور و راس، ۱۹۷۳) استفاده شد. **یافته ها:** نتایج پژوهش نشان داد که بین کمال گرایی خودمحور و دیگرمحور دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود ندارد، اما بین کمال گرایی جامعه محور 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 پیش بینی پذیری رفتار آنها تفاوت معنادار وجود دارد. **نتیجه گیری:** دانش آموزان تیزهوش و عادی در زمینه کمال گرایی جامعه محور و سبکهای مهارگری دیگر فرمان و پیش بینی پذیری رفتار با هم متفاوت هستند.

واژه های کلیدی: کمال گرایی، مهارگری، هوش

مقدمه

و رزنبلت، ۱۹۹۰) تعریف می شود. هورنای (۱۹۵۰) کمال گرایی 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 اشتباهی شود و مورد انتقاد قرار گیرد. او می کوشد هیچ نقطه ضعفی از خود نشان ندهد، در جست و جوی کمال مطلوب و به انتقاد بسیار حساس است (به نقل از شفران و منسل،

آغاز رویکردهای روان شناختی به کمال گرایی^۱، دیدگاه فروید درمورد این سازه^۲ به عنوان نشانه عمومی نورو سواس بود. بر اساس این دیدگاه، نوعی فرامن^۳ خشن و تنبیه گر پیشرفته و عملکردهای عالی را طلب می کند (فروید، ۱۹۵۹). طبق این دیدگاه آسیب شناختی، کمال گرایی 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، مارتن، لهارت

* نویسنده رابط: استاد دانشگاه تهران، تهران- پل گیشا- دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی (Email: besharat@ut.ac.ir)

۱- نویسنده رابط: استاد دانشگاه تهران، تهران- پل گیشا- دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، گروه روان شناسی

۲- کارشناس ارشد روان شناسی دانشگاه تهران

۳- استادیار دانشگاه تهران

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 نورویتیک^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 نورویتیک تعریف کرد. هماچک کمال‌گرایان بهنجار را کسانی می‌داند 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 کمال‌گرای 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 نورویتیک 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 جامعه‌محور^{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

نظارت‌گریهای دقیق مشخص می‌شود. کمال‌گرایی دیگر محور نیز بیانگر تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران است و کمال‌گرایی جامعه‌محور 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 مصردند. این کودکان در آغاز کودکی، کنجکاوی زیادی نشان می‌دهند و بسیار باانگیزه هستند و علایق و سواسی دارند و نسبت به شیوه‌های حل مسئله خود، آگاه هستند. کودکان تیزهوش به نظارت 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 درمقایسه با کودکان غیر تیزهوش در تنهایی 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 استاندارد که برای خود قائل‌اند انجام دهند، اصلاً آن کار را انجام نمی‌دهند (وب، آمند، وب، گورس، بلیجان، النچاک، ۲۰۰۴).

در مورد رابطه هوش و ابعاد مختلف کمال‌گرایی، پژوهش‌های معدودی انجام شده است. سیگل و شولر

(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 نظم 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 وظیفه‌شناسی است نه نوروژ (سیگل و شولر، ۲۰۰۰). در مورد رابطه هوش و ابعاد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور (هویت 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

بودند. آنها ادعا کردند که بعد درونی - بیرونی پیچیده تر از 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، ژيروسکوپ^{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 (ژاندا، 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 هم‌رنگ 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 کنجکاو هستند و پردازش اطلاعات کارآمدتری دارند (به نقل از مک‌لارین و ساکوزو، ۱۹۹۴).

نویکی و اسکتریکلند (۱۹۷۳) نشان دادند که بین

موفقیت دانش‌آموزان و مسند مهارگری بیرونی، رابطه منفی وجود دارد. دلیسل و رنزولی (۱۹۸۲) و مک کلند، یوچاک و مالکھی (۱۹۹۱) نشان دادند که دانش‌آموزان باهوش کمترین میزان بیرونی بودن و بیشترین میزان مسند مهارگری درونی را دارند. لافون، جنکینز - فریدمن و توفسون (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 شانس 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، فاقد تکلف در رفتار و پیش‌بینی‌پذیری رفتار به عنوان مسئله دیگر پژوهش حاضر، می‌تواند موضوع مهارگری را از زوایای 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 جست‌وجوی 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 جامعه‌محور 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 فاقد

تکلف در رفتار دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد؟ ۷- آیا بین مهارگری پیش‌بینی‌پذیری 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

جامعه آماری، نمونه و روش اجرا

جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پایه اول، دوم و سوم مقطع دبیرستان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷ در رشته‌های ریاضی و تجربی بود. این پژوهش دارای دو جامعه آماری است: یکی از مدارس استعدادهای درخشان که شامل دو مدرسه دخترانه فرزندان 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 ازسوی 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،

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 محرمانه 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 درجه ای لیکرت می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های سه‌گانه آزمون به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. این مقیاس که در نمونه‌ای متشکل از پانصد دانشجوی دانشگاه تهران اجرا شد، ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۱ و ۰/۸۱ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی^{۲۴} 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^{۲۵} محاسبه شد. این ضرایب برای کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور به ترتیب $r = 0.87$, $r = 0.79$ و $r = 0.84$ در سطح $p < 0.01$ معنادار بودند که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است. روایی همزمان^{۲۶} مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران از طریق اجرای همزمان مقیاس مشکلات بین شخصی^{۲۷}، مقیاس سلامت روانی^{۲۸} و زیر مقیاس‌های نوروزگرایی^{۲۹} و برون‌گرایی^{۳۰} مقیاس شخصیتی NEOPI-R درمورد آزمودنیها محاسبه شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره آزمودنیها در زیر

مقیاس کمال‌گرایی خودمحور با مشکلات بین شخصی^{۳۱} ($r = 0.44$, $p < 0.01$)، بهزیستی روان‌شناختی^{۳۲} ($r = -0.62$, $p < 0.01$)، درماندگی روان‌شناختی^{۳۳} ($r = 0.59$, $p < 0.01$) و نوروزگرایی ($r = 0.74$, $p < 0.01$) همبستگی معنادار وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که بین نمره آزمودنیها در زیر مقیاس کمال‌گرایی دیگر محور با مشکلات بین شخصی ($r = 0.19$, $p < 0.01$)، بهزیستی روان‌شناختی ($r = -0.35$, $p < 0.01$)، درماندگی روان‌شناختی ($r = 0.26$, $p < 0.01$)، نوروزگرایی ($r = -0.22$, $p < 0.01$) و برون‌گرایی ($r = -0.44$, $p < 0.01$) همبستگی معنادار وجود دارد. این نتایج روایی همزمان 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 رفتار (Pr) را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. ویژگیهای روان‌سنجی مقیاس رفتار شخصی در پژوهشهای خارجی، مورد تأیید قرار گرفته است (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). در فرم فارسی این مقیاس که در نمونه ای متشکل از ۵۳۲ دانشجوی دانشگاه تهران اجرا شد، ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاسهای دیگرفرمان، خودفرمان، فاقد تکلف در رفتار و پیش‌بینی‌پذیری رفتار به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۰، ۰/۸۶ و ۰/۹۳ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. ضرایب همبستگی بین نمره‌های ۱۲۳ نفر از آزمودنیها با فاصله دو تا چهار هفته برای

سنجش پایایی باز آزمایی محاسبه شد. این ضرایب برای زیر مقیاسهای دیگر فرمان، خودفرمان، فاقد تکلف در رفتار و پیش‌بینی‌پذیری رفتار به ترتیب $r = 0/87$ ، $r = 0/81$ ، $r = 0/77$ و $r = 0/84$ در سطح $p < 0/001$ معنادار بودند که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش 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

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

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 دانش‌آموزان 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

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

جدول ۳ نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره برای کمال گرایی را با در نظر گرفتن جنس نشان می‌دهد. مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ

جدول ۳- نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بر حسب کمال گرایی با در نظر گرفتن جنس (درجه آزادی=۳)

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

لحاظ ابعاد کمال گرایی 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 کمال گرایی، معنی دار است ($p=0/01 < 0/000$) اما تفاوت مربوط به دو جنس ($p=0/62 > 0/05$) و تعامل جنس و وضعیت هوش ($p=0/87 > 0/05$) معنادار نیست؛ بنابراین، دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از

جدول ۴- نتیجه تحلیل واریانس تک متغیره برای مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بر حسب ابعاد کمال گرایی

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

واریانسهای تک متغیره جداگانه همبستگی بین ابعاد در نظر گرفته نمی‌شود قبل از نتیجه گیری مطلق درباره هر یک از ابعاد، تحلیل‌های ظریف تری لازم است. بنابراین در ادامه ابتدا همبستگی بین ابعاد

با توجه به جدول ۴ آزمون تحلیل واریانس تک متغیره در هر سه بعد کمال گرایی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، تفاوت معنادار نشان می‌دهد ($p=0/01 < 0/000$). 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 ۰/۲۵ تا ۰/۴۳ 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 مجزورات	میانگین مجزورات	F	معنی داری
دیگر محور	۱۵۱۵/۸۲۹	۱۵۱۵/۸۲۹	۱۵۱۵/۸۲۹	۵۱/۸۴۸	۰/۰۰۰۱
خودمحور	۶۹۸/۲۶۵	۶۹۸/۲۶۵	۶۹۸/۲۶۵	۲۳/۸۸۴	۰/۰۰۰
گروه	۹۳/۱۵۵	۹۳/۱۵۵	۹۳/۱۵۵	۳/۱۸۶	۰/۰۷۵
خودمحور	۱۲۴۶/۰۰۰	۱۲۴۶/۰۰۰	۱۲۴۶/۰۰۰	۳۶/۹۵۸	۰/۰۰۰۱
دیگر محور	۱۷۴۸/۰۲۲	۱۷۴۸/۰۲۲	۱۷۴۸/۰۲۲	۵۱/۸۴۸	۰/۰۰۰۱
گروه	۳۲/۵۴۱	۳۲/۵۴۱	۳۲/۵۴۱	۰/۹۶۵	۰/۳۲۶
خودمحور	۸۸۸/۵۵۱	۸۸۸/۵۵۱	۸۸۸/۵۵۱	۲۳/۸۸۴	۰/۰۰۰۱
جامعه‌محور	۱۳۷۴/۹۳۹	۱۳۷۴/۹۳۹	۱۳۷۴/۹۳۹	۳۶/۹۵۸	۰/۰۰۰۱
گروه	۷۴۱/۲۳۷	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 دیگر محور 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
گروه	اثر پیلایی	۰/۱۲۸	۱۶/۰۷۴	۰/۰۰۰۱
	لانداى ويلکز	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
جنس	لانداى ويلکز	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	لانداى ويلکز	۰/۹۸۶	۱/۵۸۸	۰/۱۷۶
گروه و	اثر هتلینگ	۰/۰۱۴	۱/۵۸۸	۰/۱۷۶
جنس	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 ($p=0/001 < 0/01$). همچنین تفاوت دو جنس نیز از لحاظ این متغیرها معنادار است ($p=0/001 < 0/01$). اما تعامل جنس و وضعیت معنادار نیست ($p=0/176 > 0/05$). بنابراین تفاوت

جدول ۷- نتیجه تحلیل واریانس تک‌متغیره برای مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بر حسب ابعاد مهارگری

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی داری
گروه	دیگر فرمان	۸۵۲/۱۳۸	۱	۸۵۲/۱۳۸	۲۲/۳۵۰	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
خطا	دیگر فرمان	۱۶۳۸۳/۰۴۳	۴۴۷	۳۶/۶۵۱		
	خود فرمان	۷۷۳۷/۹۴۷	۴۴۷	۱۷/۳۱۱		
	فاقد تکلف	۵۱۲۹/۷۱۴	۴۴۷	۱۱/۴۷۶		
	پیش‌بینی پذیری رفتار	۸۶۲۹/۵۷۳	۴۴۷	۱۹/۳۰۶		

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 ($p=0/000 < 0/01$) و پیش‌بینی‌پذیری رفتار ($p=0/000 < 0/01$) معنادار است اما در مهارگری خود فرمان ($p=0/063 > 0/05$) و فاقد تکلف ($p=0/063 > 0/05$) 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 مجزورات	میانگین مجزورات	F	معنی داری
دیگر فرمان	پیش‌بینی‌پذیر	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
پذیری رفتار	وضعیت	۳۹۳/۷۲۳	۳۹۳/۷۲۳	۲۱/۳۷۷	۰/۰۰۰۱

عادی حتی پس از حذف واریانس مربوط به مهارگری پیش‌بینی‌پذیر معنادار است ($p=0/0001 < 0/01$).

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 مینا بود که کمال‌گرایی با عملکرد تحصیلی، رابطه‌ای ندارد. بعد خودمحور کمال‌گرایی نزدیک‌ترین بعد به سازه‌ای است که غالباً به عنوان کمال‌گرایی شناخته شده است (بلت، ۱۹۹۵؛ هویت، متیل استند و ولرت، ۱۹۹۸، به نقل از بشارت، ۱۳۸۱) و در بسیاری از پژوهشها، تیزهوشان را کمال‌گراتر 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 کم‌تری دارد، برای موفق شدن تلاش کند، با وجدان و با مسئولیت شناخته می‌شود، در حالی که دانش‌آموزان تیزهوش به علت سوگیریهای که در مورد آنها وجود دارد، کمال‌گرا معرفی می‌شوند. احتمالاً همین تفسیرهای متفاوت از رفتارهای مشابه، باعث می‌شود تا والدین و مربیان کودکان و نوجوانان تیزهوش آنها را کمال‌گراتر 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 ($p=0/000<0/01$). 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	خودمحور	کمال‌گرایی دیگر محور	جامعه‌محور
دیگر فرمان	تیزهوش	۰/۱۲۰	-۰/۰۶۴	**۰/۲۵۱
	عادی	**۰/۲۹۱	**۰/۱۸۵	**۰/۴۱۴
خود فرمان	تیزهوش	**۰/۲۱۱	**۰/۳۷۳	-۰/۰۳۸
	عادی	۰/۱۰۵	**۰/۲۲۹	۰/۰۸۲
فاقد تکلف	تیزهوش	۰/۰۲۸	۰/۰۱۷	۰/۰۱۷
	عادی	۰/۰۴۷	۰/۰۱۸	۰/۰۲۴
پیش‌بینی پذیری رفتار	تیزهوش	-۰/۰۳۷	۰/۰۰۳	۰/۰۵۴
	عادی	-۰/۰۰۵	-۰/۰۴۰	**۰/۱۴۵

* $P<0/05$; ** $P<0/01$

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 فاقد 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

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 (دلیزل، 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 کمال‌گرای خودمحور 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 قضاوت 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 لحاظ کمال‌گرایی دیگر محور با همتایان غیر تیزهوش خود متفاوت نباشند.

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

جوانان تیزهوش در مقایسه با افراد همسن خود که تجربیات و محیط زندگی یکسانی داشته‌اند، از عملکرد بسیار بهتری برخوردارند و توانایی بالقوه‌ای 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 توافقهایی 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 توافقهایی گروهی آنها مخالفت کند. ویژگیهای دیگر دانش‌آموزان تیزهوش که باعث می‌شود کمال‌گرایی جامعه‌محور پایین‌تری نسبت به همتایان غیر تیزهوش خود داشته باشند و احساس چنین ضرورت‌هایی در آنها وجود نداشته باشد، خودمختار 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 آوانبر، ۱۹۸۹). دارا بودن همه ویژگیهای فوق و فراتر از حد انتظار بودن دانش‌آموزان تیزهوش، پایین‌تر بودن کمال‌گرایی جامعه‌محور آنان را نسبت به دانش‌آموزان عادی تبیین می‌کند.

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

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 دانش‌آموزان 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 ناتوان‌کننده‌ای 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 غیر معمول هستند یا در زمینه‌های تحصیلی ویژه از همه پیشی می‌گیرند (پیرتو، ۱۳۸۵) و در واقع آنها معمولاً حیرت‌آور فرض می‌شوند (سوران ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوانبر، ۱۹۸۹). و این بدین معناست که آنها معمولاً 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 مبدا با گفتن و یا انجام دادن چیزی، موجبات نارضایتی اطرافیان خود را فراهم آورند، دچار اضطراب می‌شوند. این درحالی است که دانش‌آموزان تیزهوش، از نظر حرمت خود وضع بهتری نسبت به افراد عادی دارند (ترخان، ۱۳۷۲). آنان در موقع لزوم با توافقه‌های گروهی مخالفت می‌کنند، خودمختار و خودکفا هستند و قضاوتی مستقل دارند (پیرتو، ۱۳۸۵)، خودانگیخته و خیلی اوقات خودفرمان هستند (سوران ریزو، ۱۹۷۹، به نقل از آوانبر، ۱۹۸۹). احتمالاً به همین علل، طبیعی به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان تیزهوش، نمرات پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی در این سبک بگیرند.

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 دانش‌آموزان عادی دارند. همان‌طور که انتظار می‌رود این سبک با سبک دیگر فرمان، همبستگی منفی دارد (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). نوجوانان تیزهوش آگاهی بالایی 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 دانش‌آموزان بالاتر از هم‌تایان غیرتیزهوش خود باشند و این شناخت بالا، امکان پیش‌بینی بهتر دنیا و رفتار سایرین را برای این دانش‌آموزان مهیا می‌کند. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، بالا بودن پیش‌بینی‌پذیری رفتار و در عین حال پایین‌تر بودن سبک دیگر فرمان در یک فرد، با سبک درونی راتر مطابقت می‌کند. همان‌طور که در پژوهش حاضر یافت شد تیزهوشان هم در پیش‌بینی‌پذیری رفتار نمره بالا دارند و هم در سبک دیگر فرمان نمره پایین. پس با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر مهارگری دانش‌آموزان تیزهوش با سبک درونی راتر مطابقت می‌کند. این یافته با یافته‌های فینچمن و بارلینگ (۱۹۷۸) که تیزهوشان کمترین میزان مسند مهار بیرونی را دارا هستند و هرچه که نمره موفقیت بالاتر باشد، نمره بیرونی پایین‌تر و دانش‌آموز درونی‌تر است، مطابقت می‌کند.

با توجه به یافته‌های سوران ورزو مبنی بر بسیار اخلاقی بودن کودکان تیزهوش (به نقل از آوانبر، ۱۹۸۹) و با ثبات بودن آنان (پیرتو، ۱۳۸۵) در نگاه اول به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان 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

را به اعتقاداتشان نسبت دهند (کولینز و همکاران، ۱۹۷۳). سؤالاتی همچون "همیشه آنچه را که توصیه می‌کنم، به کار می‌بندم" و "هرگز چیزی نمی‌گویم که بر خلاف عقیده ام باشد" مربوط به این سبک است. پاسخ کاملاً موافق به هریک از سؤالات 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان نمره کمال‌گرایی جامعه مدار بالاتری کسب کردند که این بعد از کمال‌گرایی 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 می‌رسد که دانش‌آموزان تیزهوش نمره پایین‌تری نسبت به 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 دانش‌آموزان عادی در سبک

دیگر فرمان و بعد جامعه‌محور، 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 سؤالات مربوط به این سبک همچون "حتی در زمینه‌هایی که اطلاعات اندکی دارم، می‌توانم سخنرانی فی‌البداهه انجام دهم" و "احتمالاً هنرپیشه خوبی باشم زیرا می‌توانم هر نقشی را بازی کنم" خیلی مورد پسند جامعه نیستند و ممکن است دانش‌آموزان 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 کمال‌گرایی خودمحور و دیگر محور فقط در گروه عادی معنادار و مثبت است، اما با کمال‌گرایی جامعه‌محور در هر دو گروه مثبت و معنادار است. همبستگی مهارگری خودفرمان با کمال‌گرایی خودمحور فقط در گروه تیزهوش مثبت و معنادار است، و با کمال‌گرایی دیگر محور در هر دو گروه مثبت و معنا دار است و با کمال‌گرایی جامعه‌محور در هیچ کدام از گروهها، معنادار نیست. همبستگی مهارگری فاقد تکلف در رفتار با هیچ یک از ابعاد کمال‌گرایی، در هیچ یک از گروهها معنادار نیست. مهارگری پیش‌بینی پذیری رفتار فقط با کمال‌گرایی جامعه‌محور در گروه عادی همبستگی مثبت معنادار دارد.

همبستگی مهارگری دیگرفرمان با کمال‌گرایی 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

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

همبستگی مهارگری دیگرفرمان با کمال‌گرایی دیگر محور در دانش‌آموزان 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 تأیید 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 دانش‌آموزان تیزهوش در پژوهش حاضر در هر دوی 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 تجویز شده از سوی افراد مهم به منظور کسب تأیید از سوی آنان دارند (هویت و فلت، ۱۹۹۱، ب).

یکی از ابعاد سازگاران کمال‌گرایی خودمحور حرمت خود بالاست (فلت، 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 سازگاران دیگر این بعد از کمال‌گرایی، خودشکوفایی است (فلت، ۱۹۹۵؛ فروست و همکاران، ۱۹۹۰؛ فلت و همکاران، ۱۹۹۱؛ هیل و همکاران، ۱۹۹۷). از آنجا که حرمت خود بالا و خود شکوفایی ابعاد سازگاران کمال‌گرایی خودمحور هستند، احتمالاً دانش‌آموزان تیزهوش این ابعاد را بیشتر نشان می‌دهند. داشتن یک نقشه درونی، یا به تعبیر کولینز ژيروسکوپ 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 دانش‌آموزان 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 به 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 باشند 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 کرده اند، و نمره بالا در مهارگری پیش‌بینی پذیر به معنای پیش‌بینی نا پذیری است. افراد با

حاضر نمونه دانش‌آموزان تیزهوش از مدارس استعدادهای درخشان انتخاب شده بودند. احتمالاً بین دانش‌آموزان تیزهوشی که در این مراکز تحصیل می‌کنند و دانش‌آموزان تیزهوشی که در مراکز 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 روان‌شناختی*، ۳، ۲۴۸-۲۶۳.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۶). «ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران». *پژوهشهای روان‌شناختی*، ۱۹، ۶۷-۴۹.

پیش‌بینی پذیری پایین به سختی می‌توانند به نتایج کارهای خود اطمینان داشته باشند. این پیش‌بینی ناپذیری شامل رفتار دیگران نیز می‌شود (ژاندا، ۱۳۸۴). و به همین علت که نه می‌توانند 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 جامعه‌محور بالایی دارند.

پیامدهای این پژوهش را می‌توان در دو سطح نظری و عملی به شرح زیر بیان کرد. در سطح نظری، یافته‌های پژوهش حاضر می‌توانند 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 سؤالات 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 دقیق تر 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 تعمیم 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.
- Hamache K, 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 with 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., & Turlington, 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 adjustment 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 روان‌سنجی مقیاس رفتار شخصی». *روان‌شناسی معاصر*، زیر چاپ.
- پیروتو، جین (۱۳۸۵). *رشد و آموزش کودکان و بزرگسالان با استعداد*، ترجمه فاطمه گلشنی و نیره دلای. تهران: دوان.
- ترخان، مرتضی (۱۳۷۲). *رابطه بین موضوع نظارت، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.
- ژاندا، لوئیس (۱۳۸۴). *آزمونهای شخصی*، ترجمه محمد علی بشارت، محمد حبیب نژاد. تهران: آبیژ.
- نجاریان، بهمن؛ عطاری، یوسف و ورزگر، یدالله (۱۳۸۰). «ساخت و اعتبار یابی مقیاس کمال‌گرایی اهواز». *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. دانشگاه چمران اهواز. ۴۳-۵۸، ۴.
- Awanbor, 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.