

## نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی

مهدی رحیمی<sup>1\*</sup>، الهام زارعی<sup>2</sup>

1. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

2. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

تاریخ پذیرش: 1395/02/08

تاریخ دریافت: 1394/07/17

## The Role of Adult Attachment Dimensions in Academic Buoyancy with the Mediation of Coping Eelf-efficacy and Perfectionism Dimensions

M. Rahimi<sup>\*1</sup>, E. Zarei<sup>2</sup>

1. Assistant Professor, Education Psychology, Yazd University

2. M.A., Education Psychology, Yazd University

Received: 2015/10/09

Accepted: 2016/04/27

### Abstract

The goal of this study was to investigate the meditative role of self-efficacy and perfectionism dimensions in the relationship between attachment dimensions (Avoidance and Anxiety) and academic buoyancy. The sample group included 340 B.A students (189 female and 151 male) of Yazd University in the academic year 1393-94 that were selected by multi-stage cluster sampling. The participants fulfilled the attachment, perfectionism dimensions, self-efficacy, and academic buoyancy questionnaires. The evaluation of the proposed model was done by the use of path analysis and AMOS software. The results of the correlation matrix revealed that the dimensions of attachment have positive correlation with each other and have negative correlation with the academic buoyancy. Both dimensions of attachment had negative correlation with positive perfectionism and positive correlation with negative perfectionism. In addition, anxiety and avoidance had negative correlation with all three dimensions of self-efficacy. The dimensions of perfectionism had negative correlation with each other whereas the dimensions of self-efficacy had positive correlation with each other. Finally, both dimensions of attachment with the mediation of negative perfectionism, controversial self-efficacy, and emotional self-efficacy predicted buoyancy negatively. The findings were discussed based on previous researches and some suggestions were brought up for further studies in this field.

### Keywords

Attachment Dimensions, Coping Self - Efficacy, Perfectionism Dimensions, Academic Buoyancy.

### چکیده

هدف از این مطالعه بررسی اثر واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی در رابطه بین ابعاد دلبستگی (اجتناب و اضطراب) و سرزندگی تحصیلی بود. در این مطالعه 340 دانشجو (189 دختر و 151 پسر) مقطع کارشناسی دانشگاه یزد در سال تحصیلی 93-94 شرکت داشتند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شده بودند. مشارکت‌کنندگان پرسش‌نامه ابعاد دلبستگی، ابعاد کمال‌گرایی، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی را تکمیل نمودند. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام گرفت. نتایج ماتریس همبستگی حاکی از آن بود که ابعاد دلبستگی با یکدیگر همبستگی مثبت و با متغیر وابسته پژوهش یعنی سرزندگی همبستگی منفی دارند. هر دو بعد دلبستگی با کمال‌گرایی مثبت رابطه منفی و با کمال‌گرایی منفی رابطه مثبت دارند. در ضمن اضطراب و اجتناب با هر سه بعد خودکارآمدی رابطه منفی داشتند. ارتباط ابعاد کمال‌گرایی با یکدیگر منفی و ارتباط ابعاد خودکارآمدی با یکدیگر مثبت بود. در آخر اینکه هر دو بعد دلبستگی با واسطه‌گری کمال‌گرایی منفی، خودکارآمدی مسئله‌مدار و خودکارآمدی هیجان‌مدار، سرزندگی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌ها با توجه به پژوهش‌های پیشین به بحث گذاشته شده و پیشنهادهایی به منظور پژوهش بیشتر در این زمینه مطرح گردید.

### واژگان کلیدی

ابعاد دلبستگی، خودکارآمدی مقابله با مشکلات، ابعاد کمال‌گرایی، سرزندگی تحصیلی.

## مقدمه

ارتقای بهداشت روانی محیط دانشگاه به عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد توسعه و بهسازی منابع انسانی است و در چند دهه اخیر توجه سازمان‌های آموزشی را در خصوص پرورش نیروهای سالم از نظر جسمی و فکری در نهادهای آموزشی به خود جلب کرده است. همچنین نظریه‌پردازان و محققان تربیتی برای ارائه نظریات خود پیرامون پیشرفت تحصیلی خواهان شواهد تحقیقاتی و تجربی در مورد عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی در فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی گوناگون هستند (رستگار، زارع، سرمدی و حسینی، 2013). یکی از گرایش‌های بدیع روان‌شناسی که در اواخر سده بیستم میلادی پا به عرصه وجود نهاده و افق تازه‌ای را پیش روی دانشجویان و پژوهشگران گشوده است، روان‌شناسی مثبت‌نگر<sup>۱</sup> نامیده می‌شود. از جمله سازه‌های کلیدی در این زمینه که باید به آن توجه شود، سرزندگی تحصیلی<sup>۲</sup> دانشجویان است. سرزندگی تحصیلی منعکس‌کننده مفهوم تاب‌آوری<sup>۳</sup> در زمینه تحصیلی و حوزه کلی روان‌شناسی مثبت‌گرا است. به طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص معنادار سلامت ذهنی<sup>۴</sup> است (سولبرگ<sup>۵</sup>، هاپکینز<sup>۶</sup>، اماندسن<sup>۷</sup> و هلواری<sup>۸</sup>، 2012). مارتین و مارش<sup>۹</sup> (2008) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شود، اشاره دارد (پوتواین<sup>۱۰</sup>، کونورس<sup>۱۱</sup>، سیمز<sup>۱۲</sup> و داگلاس - اسبورن<sup>۱۳</sup>، 2011).

با توجه به اینکه بیشتر نوجوانان بالای 16-18 سال در محیط تحصیلی هستند، بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت آنان در برخورد با چالش‌های تحصیلی که موجب سرزندگی است، شناسایی شوند. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روان‌شناختی، عوامل مربوط به

محیط تحصیلی و مشارکت در فرآیند تحصیل و عوامل مربوط به خانواده و همسالان مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش، 2008).

به منزله بخشی از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی، خانواده همسالان را می‌توان نام برد. از جمله مفاهیمی که از بطن خانواده شکل می‌گیرد، مفهوم دلبستگی<sup>۱۴</sup> است. بر اساس نظریه بالبی<sup>۱۵</sup>، دلبستگی به معنای پیوند عاطفی است که در کودکی، بین کودک و مراقب اصلی وی شکل می‌گیرد و بر رشد اجتماعی و احساس کودک در کل زندگی مؤثر است (گوردون<sup>۱۶</sup>، 2008). البته این رابطه عاطفی در دوران بزرگسالی نیز به شکلی دیگر معطوف نگاره‌های دلبستگی می‌گردد و توصیف دقیق‌تر این رابطه، در قالب دو بعد متعامد اضطراب و اجتناب دلبستگی بزرگسالی روشن‌تر می‌گردد. افراد دارای اضطراب دلبستگی بالا، ترس فراوانی از طرد شدن دارند؛ چرا که اطرافیان به صورت غیرمنسجمی به نیازهای آن‌ها واکنش نشان داده‌اند (پیتروموناکو و بارت<sup>۱۷</sup>، 2000). در مقابل، افراد دارای اجتناب دلبستگی با اطرافیان طردکننده و غیر پاسخگو روبه‌رو بوده‌اند؛ بنابراین عموماً از مواجهه با اطرافیان نزدیک خود اجتناب کرده‌اند تا مانع طرد، آسیب و ناامیدی شوند و به نوعی حس ایمنی دست یابند. این تمایل، معمولاً از کودکی شروع می‌گردد و منجر به ساخت مدل‌های کارکردی درونی ضعیفی از دیگران می‌شود (وی<sup>۱۸</sup>، روسل<sup>۱۹</sup> و زاکالیک<sup>۲۰</sup>، 2005). اگر روابط بین والدین و فرزندان در کودکی یا رابطه بین فردی با نگاره‌های دلبستگی در بزرگسالی بی‌ثبات و مشروط باشد، فرد دارای دلبستگی ناایمن می‌شود که در نتیجه آن، خودی تابع دیگران و ارزش به خود مشروط، ایجاد می‌شود (کیم<sup>۲۱</sup>، 2005)؛ و به عکس جوانانی که دلبستگی عاطفی قوی‌تری دارند و از دلبستگی ایمن برخوردارند، مهارت‌های اجتماعی بیشتری دارند و از سازگاری‌های فیزیولوژیکی بهتری در مقایسه با سایر همسالان خود برخوردارند (ریچاد<sup>۲۲</sup>، مینزی<sup>۲۳</sup> و ساچی<sup>۲۴</sup>، 2004). پژوهش‌های متعددی (از جمله، لنت، براون و جورج<sup>۲۵</sup>،

14. Attachment
15. Bowlby
16. Gordon
17. Pietromonaco & Barrett
18. Wei
19. Russe
20. Zakalick
21. Kim
22. Richaud de
23. Minzi
24. Sacchi
25. Lent, Brown & Gorge

1. Positive Psychology
2. Academic Buoyancy
3. Resiliency
4. Mental Health
5. Solberg
6. Hopkins
7. Ommundsen
8. Halvari
9. Martin & Marsh
10. Putwain
11. Connors
12. Symes
13. Douglas-Osborn

می‌تواند نقش مهمی در رویکرد و نگاه فرد به اهداف، تکالیف و چالش‌هایش داشته باشد (کاین، باردون - کن، آبرامسون، ووز و جوینر<sup>۱۵</sup>، 2008). وول<sup>۱۶</sup> (2004) گزارش کرده است که اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبولی می‌توانند یاد بگیرند، تلاش بیشتری کرده و در مواجهه با مشکلات پافشاری بیشتری می‌کنند. خودکارآمدی به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی‌کننده می‌تواند در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی، عاملی مؤثر باشد (سالامی<sup>۱۷</sup>، 2009). از این رو افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل به‌کارگیری تلاش بیشتر و پافشاری بر حل مسائل به نظر می‌رسد از سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند. نتایج پژوهش‌های (کوماراجو و نادلر<sup>۱۸</sup>، 2013؛ پوتوین، ساندر و لارکین<sup>۱۹</sup>، 2012)، نیز نشان دادند که خودکارآمدی بالا سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری را پیش‌بینی می‌کند.

از جمله دیگر پیش‌بینی‌های روانی سرزندگی تحصیلی، در کنار خودکارآمدی، می‌توان به کمال‌گرایی<sup>۲۰</sup> اشاره داشت. تمایلات کمال‌گرایانه ممکن است پیامد محیط دوران کودکی باشند؛ محیطی که یکی از مؤلفه‌های مهم آن، سبک والدگری است (کاوامورا، فراست و هارماتز<sup>۲۱</sup>، 2002)، چنانچه برخی نظریه‌پردازان تحول کمال‌گرایی را محصول تعامل‌های کودک با والدین خود در نظر گرفته‌اند (محمدی و جوکار، 1388). کمال‌گراها به عنوان افرادی شناخته می‌شوند که تمایل دارند در تمام ابعاد زندگی کامل باشند (استویر<sup>۲۲</sup>، 2009؛ ساداتی فیروزآبادی، 1394). تحقیقات اخیر در مورد کمال‌گرایی به این سازه به مثابه یک سازه چندبعدی می‌نگرد که شامل کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی است (فلت و هویت<sup>۲۳</sup>، 2002). کمال‌گرایی مثبت شامل یک استاندارد بالای واقع‌گرایانه شخصی، نظم و سازمان‌دهی و آرزوی بی‌نظیر بودن است. در مقابل، کمال‌گرایی منفی شامل استانداردهای بالای غیرواقعی، نگرانی مفرط در مورد اشتباهات و ادراک ناهماهنگی بین عملکرد و استانداردهای شخصی است (انس<sup>۲۴</sup>، کوکس<sup>۲۵</sup> و کلارا<sup>۲۶</sup>، 2002). از آنجا که پیامدهای

1997؛ کوثرنر و فیتزپاتریک<sup>۱</sup>، 2002؛ آتش‌روز، پاکدامن و عسگری، 1387؛ دی‌اریسو<sup>۲</sup>، 2010؛ نصری، تیموری و حمیدی مجلج، 1392)، نیز نشان داده‌اند که خانواده‌ها می‌توانند نقش بسزایی در سازگاری و سرزندگی و عملکرد تحصیلی فرزندان خود داشته باشند.

مطالعه حاضر بر آن است که با معرفی متغیرهای واسطه‌ای اثربخش، این رابطه را تبیین نماید. یکی از سازه‌هایی که می‌تواند این نقش را ایفا کند، خودکارآمدی است. می‌توان اذعان داشت دلبستگی علاوه بر رابطه مستقیم با سرزندگی تحصیلی، با تأثیر بر متغیرهای انگیزشی همچون خودکارآمدی<sup>۳</sup> می‌تواند بر سرزندگی و عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد. خودکارآمدی، یکی از سازه‌های مهم در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا<sup>۴</sup> است و به معنی اطمینان و باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساس‌ها، فعالیت‌ها و نیز عملکرد مؤثر در موقعیت‌های استرس‌زاست (کاپرارا، ریگالیا، اسکابینی<sup>۵</sup>، 2002). از دید بندورا (1997) مهد خودکارآمدی، خانواده است و این متغیر یک میانجی قوی در انواع رفتار پیشرفت است (بندورا، 1997؛ به نقل از زولا<sup>۶</sup>، 2008). کیفیت دلبستگی کودک منجر به ایجاد «مدل‌های کارکردی درونی<sup>۷</sup>» از خود و دیگران می‌شود، بدین صورت که فرزندان والدین گرم و پاسخگو، نگاه مثبتی به خود و دیگران دارند و مدل‌های کارکردی مثبتی می‌سازند، اما فرزندان والدین بی‌ثبات، طردکننده و غیر پاسخگو، مدل‌های کارکردی منفی از خود و دیگران خلق می‌کنند (وردن<sup>۸</sup>، ایزابل<sup>۹</sup>، بری<sup>۱۰</sup>، بروکلاگ<sup>۱۱</sup> و لیورساید<sup>۱۲</sup>، 2008). یکی از نتایج بارز ساخت مدل‌های کارکردی، برداشت فرد از خود و توانمندی‌هایش یعنی خودکارآمدی است. از طرفی خودکارآمدی را می‌توان از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانست که به وسیله آلبرت بندورا در قالب نظریه شناختی - اجتماعی<sup>۱۳</sup> مطرح گردیده است (باسول<sup>۱۴</sup>، 2010). بندورا معتقد است، حس خودکارآمدی

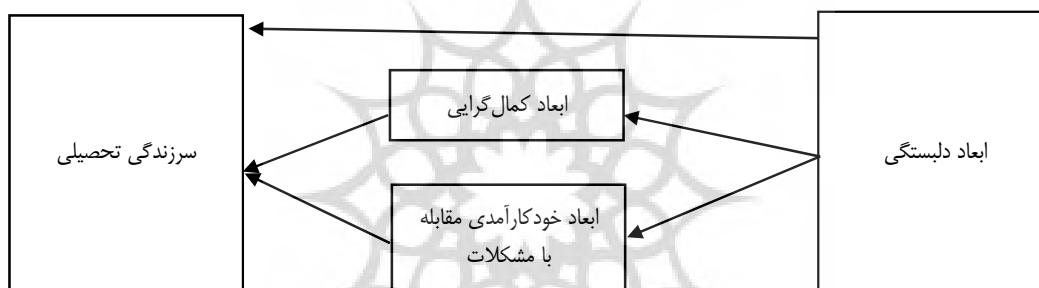
1. Koerner & Fitzpatrick
2. D'Arrioso
3. Self-efficacy
4. Bandura
5. Caprara, Regalia & Scabini
6. Zulla
7. Nternal working models
8. Wearden
9. Isabel
10. Berry
11. Barrowclough
12. Liversidge
13. Social Cognitive
14. Basol

15. Cain, Bardone-Cone, Abramson, Vohs & Joiner
16. Woul
17. Salam
18. Komaraju & Nadler
19. Putwain, Sander & Larkin
20. Perfectionism
21. Kawamura, Frost & Harmatz
22. Stoeber
23. Flett & Hewitt
24. Enns
25. Cox
26. Clara

دانشکده‌های دانشگاه یزد، چهار دانشکده علوم انسانی، علوم پایه، منابع طبیعی و فنی - مهندسی به تصادف انتخاب شدند و در هر دانشکده سه کلاس به تصادف مورد بررسی قرار گرفتند. بیست پرسش‌نامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخ‌گویی مورد تحلیل قرار نگرفت و هشت پرسش‌نامه نیز اطلاعات جمعیت شناختی نامعتبری داشت. در تحلیل نهایی، نمونه پژوهش به 340 نفر (189 دختر و 151 پسر) تقلیل یافت. ملاک تعیین حجم نمونه نیز فرمول کوکران با حداکثر واریانس و خطای 0/05 بود.

به منظور جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرهای مختلف پژوهش از چهار ابزار شامل پرسش‌نامه ابعاد دلبستگی، مقیاس خودکارآمدی مقابله با مشکلات، مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی و پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی استفاده شد.

کمال‌گرایی مثبت همانند استانداردهای شخصی و سازمان‌دهی باعث می‌شوند که فرد ملاک‌های دقیقی برای اعمال و تلاش‌های کمال‌گرایانه‌اش داشته باشد، می‌تواند میزان موفقیت‌ها و در نتیجه سلامت روان فرد را افزایش دهند. از سوی دیگر ویژگی‌های کمال‌گرایی منفی مانند نگرانی درباره اشتباهات و انتقادگرایی والدینی به دلیل ناپه‌نجان و ناسازگارانه بودن می‌تواند موجب کاهش بهزیستی ذهنی و افزایش نگرانی‌های افراد شوند (گرانمایه‌پور و بشارت، 2010). همچنین نتایج پژوهش کاکوند، لبادی و زارعی (1392)، نشان داد که کمال‌گرایان منفی ناسازگاری‌هایی در الگوهای فکری و روش‌های مقابله با مشکلات دارند و کمال‌گرایان مثبت به شیوه‌ای مناسب با مشکلات خود رویارویی می‌کنند. از این رو می‌توان گفت که کمال‌گرایی قابلیت اثرگذاری بر سرزندگی تحصیلی و ایفای نقش



شکل 1. مدل مفهومی پژوهش

#### 1. مقیاس ابعاد دلبستگی کولینز (1996):

این مقیاس شامل خودارزیابی از شیوه شکل‌دهی روابط دلبستگی نسبت به نگاره‌های دلبستگی دوران بزرگسالی است که شامل 18 گویه است و پاسخ به گویه‌ها از یک (هرگز در مورد صدق نمی‌کند) تا پنج (کاملاً در مورد صدق می‌کند) نمره می‌گیرند. کولینز (1996) مبتنی بر روش تحلیل عاملی دو بعد اضطراب (6 گویه) و اجتناب (که خود متشکل از دو بعد بسیار همبسته وابستگی<sup>1</sup> و نزدیکی<sup>2</sup> است) (12 گویه) را برای ابزار معرفی می‌کند. زارع، لطیفیان و فولادچنگ (1392) رویی ابزار را به شیوه تحلیل عاملی و پایایی را به شیوه آلفای کرونباخ (بعد اضطراب 0/82 و بعد اجتناب 0/87) مطلوب گزارش نمودند. در پژوهش حاضر جهت سنجش پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید و میزان آن در عامل اضطراب برابر با 0/85 و در عامل اجتناب برابر با 0/70 به دست آمد.

واسطه‌گری در رابطه بین دلبستگی و سرزندگی تحصیلی را داراست. از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی در رابطه بین ابعاد دلبستگی و سرزندگی تحصیلی است که در مدل مفهومی شکل 1 آمده است.

#### روش

روش این پژوهش بنیادی، توصیفی و به طور دقیق‌تر از نوع همبستگی است و به بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش در قالب یک مدل می‌پردازد. ابعاد دلبستگی متغیر برون‌زا، خودکارآمدی و ابعاد کمال‌گرایی متغیرهای واسطه‌ای و سرزندگی تحصیلی متغیر درون‌زای نهایی می‌باشند. جامعه آماری کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد در سال تحصیلی 94-1393 را شامل می‌شود که تعداد آن‌ها 9200 نفر بود. نمونه مورد بررسی شامل 368 دانشجو بود که به دلیل تعدد دانشکده‌ها و رشته‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از بین

1. Depend  
2. Close

## 2. مقیاس خودکارآمدی مقابله با مشکلات<sup>1</sup>:

مقیاس خودکارآمدی مقابله با مشکلات در سال 2006 تبه وسیله چسنی<sup>2</sup> و همکاران و به منظور ارزیابی خودکارآمدی مربوط به شیوه‌های مقابله فرد در برابر مشکلات ساخته شد. مقیاس خودکارآمدی مقابله‌ای دارای سه زیرمقیاس استفاده از راه‌کارهای مسئله‌مدار<sup>3</sup> (12 عبارت)، متوقف ساختن افکار و هیجانات منفی<sup>4</sup> (9 عبارت) و کسب حمایت از دوستان و خانواده<sup>5</sup> (5 عبارت) است. این مقیاس یک آزمون 26 عبارتی است که در آن از آزمودنی خواسته شده است که در یک مقیاس لیکرت یازده درجه‌ای (از 0=هیچ وقت نمی‌توانم از پس آن برآیم تا 10=مطمئنم می‌توانم از پس آن برآیم) مشخص کند که هنگام مواجهه با مشکلات تا چه حد می‌تواند هر یک از کارهای بیان شده را انجام دهد.

با توجه به یافته‌های دو مطالعه موجود در پژوهش اصلی و به منظور افزایش پایایی و روایی آزمون، سازندگان آن پیشنهاد کم کردن تعداد عبارات و تقلیل آن به سیزده عبارت را دادند که در پژوهش حاضر نیز از آن استفاده شده است. اعتبار هم‌زمان و افتراقی مقیاس از طریق رابطه معنادار آن با دیگر مقیاس‌های سنجش سلامت روان، اعتبار سازه آن از طریق نتایج تحلیل عاملی و پایایی از طریق آلفای کرونباخ به وسیله سازندگان، مطلوب گزارش شده است.

در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی برای زیرمقیاس راهکارهای مقابله مسئله‌مدار، 0/82؛ برای زیرمقیاس متوقف ساختن افکار و هیجانات منفی، 0/87؛ و برای زیرمقیاس کسب حمایت از جانب دوستان و خانواده، 0/77 محاسبه شد.

## 3. مقیاس ابعاد کمال‌گرایی:

مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی فراست (فراست و همکاران، 1990) به منظور ارزیابی ابعاد مختلف کمال‌گرایی ساخته شده است. این آزمون دارای 35 عبارت و شش زیرمقیاس: 1. نگرانی در مورد اشتباهات<sup>6</sup>، 2. تردید نسبت به اعمال<sup>7</sup>، 3. انتظارات والدین<sup>8</sup>، 4. انتقاد والدین<sup>9</sup>، 5. استانداردهای فردی<sup>10</sup>

1. Coping Self-Efficacy scale
2. Chesney
3. Use problem-focused coping
4. Stope unpleasant emotions and thoughts
5. Get support from friends and family
6. Concern over Mistakes
7. Doubts about Actions
8. Parental Expectations
9. Parental Criticism
10. Personal Standards

و 6. نظم و ترتیب<sup>11</sup> است که چهار زیرمقیاس اول مربوط به کمال‌گرایی منفی و زیرمقیاس 5 و 6 مربوط به کمال‌گرایی مثبت است. به‌علاوه نمره کمال‌گرایی کلی از طریق جمع کردن نمره 35 عبارت آزمون به دست می‌آید.

فراست و همکاران (1993) میزان ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های آزمون را بین 0/73 تا 0/93 و ضریب همسانی درونی کل آزمون را 0/90 گزارش کرده‌اند. اعتبار همگرا و افتراقی مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی فراست نیز از طریق رابطه معنادار این آزمون با مقیاس کمال‌گرایی برنز (1980)، مقیاس خودارزیابی آزمون باورهای غیرمنطقی (جونز، 1968) و زیرمقیاس کمال‌گرایی پرسش‌نامه اختلالات خوردن (فلت، هویت، بلانک اشتاین و گری، 1998) به تأیید رسیده است. در پژوهش حاضر جهت سنجش پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید و میزان آلفا برای بعد کمال‌گرایی مثبت، 0/81، برای بعد کمال‌گرایی منفی، 0/85 و برای کمال‌گرایی کل 0/77 به دست آمد.

## 4. پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی:

حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (1391) پرسش‌نامه سرزندگی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (2006) که دارای چهار گویه است، توسعه دادند و به 9 گویه رساندند. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل 186 نفر از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و روایی و پایایی آن بررسی شد. نتایج حاصل از بررسی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (1391) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برابر با 0/80 و ضریب بازآزمایی برابر با 0/73 بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین 0/51 تا 0/68 است. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسش‌نامه، از تحلیل مؤلفه اصلی در سطح گویه استفاده شد. در مجموع 9 گویه مذکور 37 درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار 0/86 به دست آمد.

## یافته‌ها

در ابتدا، میانگین و انحراف استاندارد به همراه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول 1 آمده است.

جدول 1. میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

میانگین	انحراف استاندارد	1	2	3	4	5	6	7
15/8	4/87	1						
34/33	5/91	0/40**	1					
45/34	8/18	-0/31**	-0/18**	1				
59/77	12/14	0/62**	0/48**	-0/30**	1			
42/35	12/45	-0/32**	-0/48**	0/24**	-0/47**	1		
22/49	9/05	-0/28**	-0/35**	0/23**	-0/40**	0/53**	1	
12/13	4/95	-0/15**	-0/43**	0/11*	-0/25**	0/56**	0/59**	1
31/27	7/72	-0/31**	-0/28**	0/26**	-0/51**	0/51**	0/48**	0/38**

\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01

همان‌گونه که مشاهده می‌گردد ابعاد دل‌بستگی با یکدیگر همبستگی مثبت و با متغیر وابسته و نهایی پژوهش یعنی سرزندگی همبستگی منفی دارند. هر دو بعد دل‌بستگی با

جدول 2. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل ابعاد دل‌بستگی با واسطه‌گری ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی مقابله با مشکلات بر سرزندگی و میزان معناداری آن‌ها

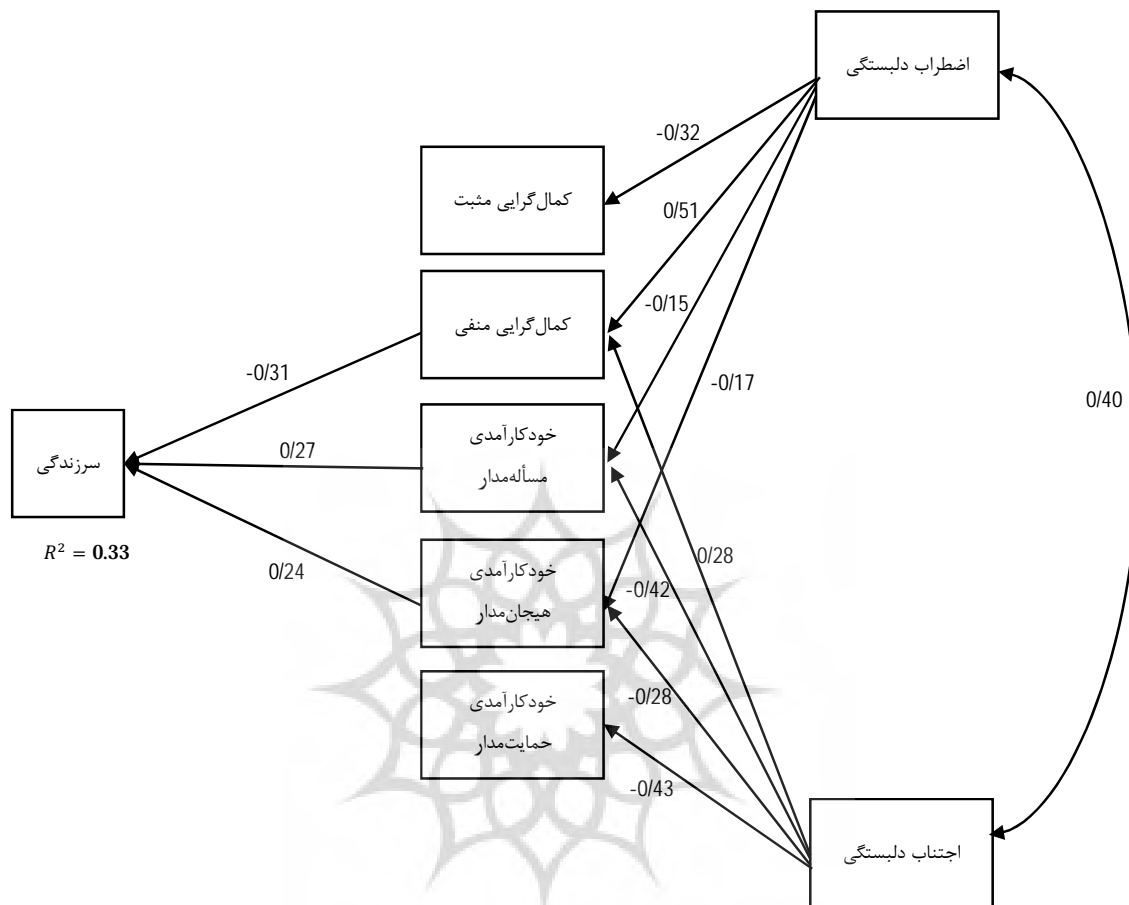
متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
<b>به روی کمال‌گرایی مثبت از:</b>			
اضطراب دل‌بستگی	-0/32**	-	-0/32**
<b>به روی کمال‌گرایی منفی از:</b>			
اضطراب دل‌بستگی	0/51**	-	0/51*
اجتناب دل‌بستگی	0/27**	-	0/27*
<b>به روی خودکارآمدی مسئله‌مدار از:</b>			
اضطراب دل‌بستگی	-0/15**	-	-0/15**
اجتناب دل‌بستگی	-0/41**	-	-0/41*
<b>به روی خودکارآمدی هیجان‌مدار از:</b>			
اضطراب دل‌بستگی	-0/17**	-	-0/17*
اجتناب دل‌بستگی	-0/28**	-	-0/28*
<b>به روی خودکارآمدی حمایت‌مدار از:</b>			
اجتناب دل‌بستگی	-0/43**	-	-0/43*
<b>به روی سرزندگی از:</b>			
اضطراب دل‌بستگی	-0/24**	-0/24*	-0/24**
اجتناب دل‌بستگی	-0/26**	-0/26**	-0/26**
کمال‌گرایی منفی	-0/30**	-	-0/30**
خودکارآمدی مسئله‌مدار	0/27**	-	0/27*
خودکارآمدی هیجان‌مدار	0/23**	-	0/23**

\*\*P&lt;0/01 \*P&lt;0/05

پراکندگی بررسی گردید و عدم تخطی از مفروضه‌های آزمون پارامتریک محرز گردید. جدول 2 ضرایب استاندارد پیش‌بینی مربوط به اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل به همراه آزمون تی مربوط به هر پیش‌بینی (اعداد داخل پرانتز) و همین‌طور سطح معناداری ضرایب پیش‌بینی (البته ضرایب مسیرهای معنادار) را نشان می‌دهد.

کمال‌گرایی مثبت رابطه منفی و با کمال‌گرایی منفی رابطه مثبت دارند. در ضمن اضطراب و اجتناب با هر سه بعد خودکارآمدی رابطه منفی دارند. ارتباط ابعاد کمال‌گرایی با یکدیگر منفی و ارتباط ابعاد خودکارآمدی با یکدیگر مثبت است. در ادامه، جهت تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد دل‌بستگی در سرزندگی با واسطه‌گری ابعاد کمال‌گرایی و ابعاد خودکارآمدی از تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS

شکل 1 نیز مدل نهایی پژوهش پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار را نشان می‌دهد.



شکل 1. نمودار مسیر اصلاح شده ابعاد دلبستگی و سرزندگی با واسطه‌گری ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی مقابله با مشکلات

را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند. در ضمن رابطه مستقیمی بین ابعاد دلبستگی و سرزندگی وجود ندارد. مدل مطالعه حاضر 33 درصد از واریانس سرزندگی را تبیین می‌کند. در نهایت شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش در جدول 3 آمده است. به ترتیب مقدار کای اسکوتر، کای اسکوتر پهنجار

شکل 1 حاکی از آن است که اضطراب دلبستگی پیش‌بینی کننده مثبت کمال‌گرایی منفی و پیش‌بینی کننده منفی کمال‌گرایی مثبت، خودکارآمدی مسئله‌مدار و خودکارآمدی هیجان‌مدار است. اجتناب دلبستگی نیز کمال‌گرایی منفی را به صورت مثبت و خودکارآمدی مسئله‌مدار، خودکارآمدی

جدول 3. شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل مفروض

شاخص	$X^2/df$	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
	3/06	0/96	0/94	0/98	0/96	0/048

(کمتر از 5)، نیکویی برازش، نیکویی برازش اصلاح‌شده، شاخص برازش تطبیقی، شاخص برازش هنجار شده (بالای 0/90) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (کمتر از 0/05)

هیجان‌مدار و خودکارآمدی حمایت‌مدار را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. در ادامه، کمال‌گرایی منفی به صورت منفی و دو بعد خودکارآمدی مسئله‌مدار و هیجان‌مدار به صورت مثبت سرزندگی را پیش‌بینی می‌کنند؛ بنابراین می‌توان عنوان کرد

بیانگر برآش مطلوب مدل پژوهش با داده‌های مربوط به گروه نمونه می‌باشند.

### نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان با توجه به ابعاد دلبستگی آنان بود. در عین حال امکان واسطه‌گری خودکارآمدی و ابعاد کمال‌گرایی در روابط بین متغیرهای مذکور نیز بررسی شد. نتایج نشان داد که ابعاد دلبستگی (اضطراب و اجتناب) با سرزندگی تحصیلی همبستگی منفی دارند و از طریق متغیرهای میانجی خودکارآمدی و کمال‌گرایی منفی، سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند.

ارتباط والدین و فرزندان از موارد مهمی است که سال‌ها نظر صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است؛ رابطه‌ای که نخستین معرف دنیای ارتباطات برای کودک است و احساس عشق، صمیمیت و امنیت به طور مستقیم ریشه در این رابطه دارد (کمز - هولت، 2012). بر اساس نظریه بالبی، دلبستگی به معنای پیوند عاطفی است که در کودکی، بین کودک و مراقب اصلی وی شکل می‌گیرد و بر رشد اجتماعی و احساس کودک در کل زندگی مؤثر است (گوردون، 2008). اگر کودک از مراقبان پاسخگو، حساس به نیازهای وی و با محبت برخوردار باشد، خود را موجودی سزاوار عشق و ارزشمند تعریف می‌کند، درحالی که وجود مراقبان غیر پاسخگو و بی‌تفاوت به تعریفی مبتنی بر غیر ارزشمند بودن خود، منجر می‌گردد (برترتون، 1993). نظریه بالبی به شکل تلویحی بیان می‌کند که نبود دلبستگی به عنوان عامل خطر باعث کاهش تاب‌آوری در برخورد با شرایط استرس‌زا می‌شود، همچنین هیجان منفی را ترغیب و باعث به وجود آمدن مشکلات هیجانی، رفتارهای ناسازگارانه و آسیب‌های روانی می‌شود. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دلبستگی ایمنی به والدین و دوستان خود دارند، عزت‌نفس بیشتری داشته و شاید این عزت‌نفس بالا نیز آن‌ها را در عملکرد تحصیلی یاری دهد (گومز و مک‌لارن، 2007). به نظر می‌رسد کیفیت دلبستگی به محیط‌های خارج از خانه از جمله محیط تحصیلی از جمله دانشگاه نیز انتقال داده می‌شود. بدین صورت که دانشجویانی که از ابعاد

دلبستگی اجتنابی و اضطرابی برخوردار هستند، از پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی پایین‌تری برخوردارند. در واقع می‌توان انتظار داشت که ابعاد دلبستگی (اضطراب و اجتناب)، پیش‌بینی‌کننده منفی سرزندگی تحصیلی باشند. این نتایج با پژوهش‌های پیشین (توبمن و فاس<sup>4</sup>، 2002؛ میکالینسر و شیور<sup>5</sup>، 2007؛ آتش‌روز، پاکدامن و عسگری، 1387 و دی‌اریسو، 2010) همسو است. نتایج پژوهش‌های دهقانی‌زاده، حسین‌چاری، مرادی و سلیمانی خشاب (1393) و مرادی و چراغی (1393) هم مؤید رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و سرزندگی تحصیلی و همچنین نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در این ارتباط است.

یافته دیگر حاکی از آن بود که هر دو بعد دلبستگی (اضطراب و اجتناب)، با هر سه بعد خودکارآمدی رابطه منفی دارند. اضطراب دلبستگی پیش‌بینی‌کننده منفی خودکارآمدی مسئله‌مدار و خودکارآمدی هیجان‌مدار است. اجتناب دلبستگی نیز خودکارآمدی مسئله‌مدار، خودکارآمدی هیجان‌مدار و خودکارآمدی حمایت‌مدار را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. همچنین دو بعد خودکارآمدی مسئله‌مدار و هیجان‌مدار به صورت مثبت، سرزندگی را پیش‌بینی می‌کنند؛ بنابراین می‌توان عنوان کرد که هر دو بعد دلبستگی با واسطه‌گری خودکارآمدی مسئله‌مدار و خودکارآمدی هیجان‌مدار، سرزندگی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند؛ یعنی هرچه ابعاد دلبستگی اضطراب و اجتناب بالا باشد با تأثیر منفی بر خودکارآمدی دانشجویان، سرزندگی تحصیلی آن‌ها را کاهش می‌دهد. به واقع، خانه و خانواده نخستین جایی است که به کودک تجارب شایستگی و خودباوری می‌بخشد، جایی که والدین، پاسخگوی نیازهای فرزندان‌شان هستند. در یک محیط تحریک‌کننده، کودک به اکتشاف می‌پردازد و پی می‌برد اعمالش پیامدهایی به دنبال دارد و به این ترتیب حسی از خودکارآمدی را شکل می‌دهد (بندورا، 1997؛ به نقل از زولا، 2008). همچنین، کیفیت دلبستگی کودک منجر به ایجاد «مدل‌های کارکردی درونی» از خود و دیگران می‌شود، بدین صورت که فرزندان والدین گرم و پاسخگو، نگاه مثبتی به خود و دیگران دارند و مدل‌های کارکردی مثبتی می‌سازند، اما فرزندان والدین بی‌ثبات، طردکننده و غیر پاسخگو، مدل‌های کارکردی منفی از خود و دیگران خلق می‌کنند (وردن، ایزابل،

4. Tobman & Fass  
5. Mikulincer & Shaver

1. Cames – Holt  
2. Bretherton  
3. Gomes, R. & McLaren



همین امر تأثیر مثبتی بر سرزندگی تحصیلی آنان به بار می‌آورد. بر همین اساس می‌توان گفت که افراد دارای خودکارآمدی بالا که به توانایی‌های خود اعتماد دارند و به برخورد با موانع می‌پردازند از سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند، از این‌رو پیشرفت تحصیلی بالاتری هم دارند؛ که این نتیجه از نتایج پژوهش‌های پیشین که رابطه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را نشان داده‌اند، مشخص‌تر می‌شود (از جمله مالکا و کاتوینگتون<sup>۱۷</sup>، 2005؛ پوتوین، ساندر و لارکین، 2012؛ کوماراجو و نادر، 2013).

به‌علاوه نتایج نشان داد که هر دو بعد دلبستگی پیش‌بینی‌کننده مثبت کمال‌گرایی منفی بودند و با واسطه‌گری کمال‌گرایی منفی، سرزندگی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند؛ یعنی هر چه ابعاد دلبستگی (اضطراب و اجتناب) بالاتر باشد، کمال‌گرایی منفی نیز بالاتر می‌رود در نتیجه، سرزندگی افراد پایین‌تر پیش‌بینی می‌شود؛ اما کمال‌گرایی مثبت نقش واسطه‌ای در این ارتباط نداشت. بسیاری از محققان بر نقش خانواده و محیط اجتماعی در ایجاد و رشد کمال‌گرایی فرزندان اتفاق نظر دارند و اعتقاد دارند که کمال‌گرایی در تجربه‌های دوران کودکی به خصوص رابطه والدین - کودک ریشه دارد (انس، کوکس و کلارا، 2002). این محققان کمال‌گرایی را یک سبک بین شخصی شخصیت می‌دانند که در واکنش به تعامل با مراقبان به وجود می‌آید. از جمله ویژگی‌های خانواده که می‌تواند بر کمال‌گرایی فرزندان تأثیرگذار باشد سبک‌های دلبستگی است. در این زمینه کریین<sup>۱۸</sup> (2005) اشاره کرد که سبک دلبستگی ناایمن اضطرابی می‌تواند کودکان را به تلاش برای کمال به منظور دستیابی به محبت مراقب سوق دهد؛ به‌طور مشابه، وی استدلال کرد که افراد با سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی نیز به منظور اجتناب از درخواست حمایت از دیگران، برای کمال‌گرایی تلاش می‌کنند. همچنین نتایج مطالعات صورت گرفته در خصوص کمال‌گرایی نشان می‌دهد که کمال‌گرایی بسته به مثبت یا منفی بودن، می‌تواند با رفتارهای بهنجار (کوشش برای پیشرفت، عاطفه مثبت، خودشکوفایی، نگرش‌های اجتماعی نوع‌دوستانه پیشرفت تحصیلی) یا نابهنجار (اضطراب، افسردگی، عزت نفس پایین و خودکارآمدی پایین) در ارتباط باشد (بلات<sup>۱۹</sup>، 1995؛ به نقل از

بری، بروکلاگ و لیورساید، 2008). بسیاری معتقدند که این ارزیابی مثبت یا منفی از خود، طی سال‌های اولیه کودکی (به ویژه پنج سال اول) تثبیت شده و در سال‌های بعد ادامه می‌یابد (ورشرن<sup>۱</sup>، بایک<sup>۲</sup> و مارکون<sup>۳</sup>، 2001)؛ بنابراین مدل کارکردی درونی منفی بر سطح خودکارآمدی فرد تأثیر گذاشته و باعث شکل‌گیری خودکارآمدی ضعیف در فرد می‌شود.

همچنین می‌توان اشاره کرد که دلبستگی والد - کودک با سازش‌یافتگی فرد و همچنین با شایستگی عملکرد وی در موقعیت‌های دیگر ارتباط دارد و افراد ایمن نسبت به افراد ناایمن رفتارهای منفی و سازش‌نیافتگی کمتری دارند (دویلی و مارکیویز<sup>۴</sup>، 2005؛ به نقل از خراشادی‌زاده، شهابی‌زاده و دستجردی، 1391). این افراد، تصویر مثبت‌تری از خویش و اعتماد به خود بالاتری نسبت به افراد ناایمن دارند، در موقعیت‌های اجتماعی احساس راحتی بیشتری می‌کنند و روابط بین فردی را به عنوان منبعی از آرامش می‌بینند (فینی و نولر<sup>۵</sup>، 1990؛ به نقل از خراشادی‌زاده و همکاران، 1391)؛ بنابراین، می‌توان گفت که نحوه ارتباطات خانواده، سطوح بالای خودپنداره و خودتنظیمی در زمینه تحصیلی را به همراه دارد. این یافته با نتایج فیتزپاتریک (2004)؛ کاستن و اندرسون<sup>۶</sup> (2004)؛ دبورا و گاستاو<sup>۷</sup> (2004)؛ فرایدل<sup>۸</sup>، کورتینا<sup>۹</sup>، تورنر<sup>۱۰</sup> و میدگلی<sup>۱۱</sup> (2007)؛ کاپرارا<sup>۱۲</sup>، پاستورلی<sup>۱۳</sup>، رگالیا<sup>۱۴</sup>، اسکابینی<sup>۱۵</sup> و بندورا (2005) و بونگ<sup>۱۶</sup> (2008) همسو است.

هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی آنان که توانایی‌های خود را باور ندارند از کوشش خود می‌کاهند و زود به راه‌حل‌های دست‌پایین تن می‌دهند در حالی که افراد خودکارآمد فعالیت‌های چالش‌انگیز و محیط‌هایی را برمی‌گزینند که حس می‌کنند برای انجامشان توانایی دارند و

1. Verschueren
2. Buyck
3. Marcoen
4. Doyle & Markiewicz
5. Feeny & nolley
6. Koesten & Anderson
7. Deborah & Gustavo
8. Friedel
9. Cortina
10. Turner
11. Midgley
12. Caprara
13. Pastorelli
14. Regalia
15. Scabini
16. Bong

17. Malka & Covington

18. Crain

19. Blatt

در مراکز مشاوره دانشگاه‌ها نیز جهت ایجاد سرزندگی تحصیلی بیشتر دانشجویان، از دستاوردهای این مطالعه بود. نمونه پژوهش حاضر به قشر دانشجو اختصاص داشت؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در گروه‌های سنی پایین‌تر (مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان) مورد مطالعه قرار گیرد تا چشم اندازی مناسب‌تر در رابطه با سرزندگی تحصیلی فراهم گردد. به دلیل اهمیتی که سرزندگی تحصیلی در زندگی روزانه تحصیلی افراد دارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه بیشتر عوامل پیش‌آیند اثرگذار بر آن و نیز پیامدهای این سازه در زندگی دانشجویان و دیگر گروه‌های جامعه پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد مطالعات آینده به تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه نیز توجه نماید. شیوه‌اساسی جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسش‌نامه بود، گرچه چنین شیوه‌ای در بیشتر پژوهش‌ها غالب است، ولی پیشنهاد می‌شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج به دست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم‌دهی قرار گیرد. لازم به ذکر است که کمبود منابع تحقیقاتی در خصوص متغیر سرزندگی تحصیلی، استفاده صرف از پرسش‌نامه و محدودیت‌ها و مشکلات این نوع ابزار و تحقیق مبتنی بر آن و همچنین اختصاص گروه نمونه به دانشجویان و لزوم احتیاط در تعمیم نتایج از محدودیت‌های مطالعه حاضر به حساب می‌آید.

انگل<sup>۱</sup>، (2009). کمال‌گرایی منفی، معیارهای عملکرد شخصی بالایی را برای خود تنظیم می‌کنند و روی اشتباهات هرچند کوچک خود تمرکز کرده و از عملکرد خود انتقاد زیادی می‌کنند (فراست، 1990؛ به نقل از استویر، 2009). همچنین یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که کمال‌گرایی مثبت با عزت نفس بالاتر و کمال‌گرایی منفی با عزت نفس پایین‌تر ارتباط دارد (اکوردینو<sup>۲</sup>، اکوردینو و اسلانیم<sup>۳</sup>، 2002؛ مالکیان، زنوزی و کشاورز، 2009؛ بشارت، آقامحمدیان و حیدری، 2003). بررسی جسیکا و رینولد<sup>۴</sup> (2013) نشان داد که دانشجویان کمال‌گرایی که خوش‌بین نبودند، افسردگی بیشتر و عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری داشتند. آلتستوتر، گریستبرگ و برند<sup>۵</sup> (2012) نیز در تحقیق خود نشان دادند که کمال‌گرایی در حد متوسط می‌تواند باعث افزایش و بهبود عملکرد تحصیلی شود و در صورت افزایش اضطراب، عملکرد درسی کاهش می‌یابد. از این‌رو می‌توان گفت کمال‌گرایی مثبت با تأثیر بر عزت‌نفس افراد و افزایش آن، باعث ایجاد خودپنداره مثبت از خود می‌شود، از این‌رو افراد در مقابله با مشکلات توانا تر عمل می‌کنند و باعث بالا رفتن سرزندگی آنان در تحصیل و دانشگاه نیز می‌شود و کمال‌گرایی منفی نیز با تأثیر منفی بر عزت‌نفس و ایجاد خودپنداره منفی از خود باعث پایین آمدن سرزندگی می‌شود.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر بر اثر غیرمستقیم ابعاد دلبستگی بر سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و ابعاد کمال‌گرایی تأکید می‌کند. توجه به جنبه‌های نظری و کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل‌توجهی برخوردار است. در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی هم برای والدین و هم برای محیط تحصیلی (دانشگاه) دربردارد. این یافته بیانگر این است که هر چه خانواده به نیازهای اعضا توجه داشته باشد و به برقراری رابطه مثبت و ایجاد دلبستگی ایمن در آن‌ها بپردازد، به ارتقا خودکارآمدی و کمال‌گرایی مثبت و سرزندگی تحصیلی آن‌ها کمک خواهد کرد. تأکید بر ضرورت پرداختن به تکالیف ایجادکننده خودکارآمدی و همچنین بررسی نوع کمال‌گرایی دانشجویان و برخورد مناسب با آن از طریق خدمات مشاوره‌ای

1. Ongel
2. Accerdino
3. Slaneym
4. Jessica & Reynold
5. Altstotter, Gerstenberg & Brand

## منابع

- آتش روز، بهروز؛ پاکدامن، شهلا؛ عسگری، علی (1387). "پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس میزان دلبستگی". *مجله خانواده پژوهی*، 4 (14)، 193-203.
- حسین‌چاری، مسعود؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین (1391). "سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی". *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، 4 (2)، 22-47.
- خراشادی‌زاده، سمیه؛ شهبابی‌زاده، فاطمه؛ دستجردی، رضا (1391). "نقش ادراک دلبستگی دوران کودکی، کنش‌وری خانواده و سبک‌های اسنادی بر اضطراب اجتماعی". *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، 8 (32)، 385-395.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی (1393). "سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس، نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی". *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، 10 (32)، 1-30.
- زارع، مریم؛ لطیفیان، مرتضی؛ فولادچنگ، محبوبه (1392). "مدل علی ابعاد دلبستگی و راهکارهای تنظیم هیجان با واسطه‌گری خودکارآمدی اجتماعی و خود افشاسازی". *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، 3 (11)، 13-32.
- Accrdino, D.; Accrdino, M. & Slaney, R. (2002). An investigation of perfectionism, mental health, and achievement motivation in adolescents. *Psychology Schools*, 6(37), 535-45.
- Altstotter, G.A.; Gerstenberg, F.X. & Brand, M. (2012). Performing well-feeling bad? Effects of perfectionism under experimentally induced stress on tension and performance. *Journal of Research in Personality*, 46 (5), 22-619.
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4082-4086.
- Besharat, M., Aghamohammadian, H. & Heydari, F. (2003). Perfectionism and self-esteem in physical education students. *J Res Behav Sci*, 2, 20-5.
- Bong, M. (2008). Effect of parent-child relationship and classroom goal structure on motivation, help-seeking avoid and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The construction of self in relationships. Hillsdale: Erlbaum.
- Cain, A.S.; Bardone-Cone, A.M.; Abramson, L.Y.; Vohs, K.D. & Joiner, T.E. (2008). Refining the Relationships of Perfectionism, Self-Efficacy, and Stress to Dieting and Binge Eating: Examining the Appearance, Interpersonal, and Academic Domains. *Int J Eat Disord*, 00:000-000.
- Cames – Holt, K. (2012). Child - parent relationship therapy for adoptive families. *Fam j*, 20(4), 419-426.
- Caprara, G.V.; Pastorelli, C.; Regalia, C.; Scabini, E. & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self- efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 71-97.
- Caprara, G.V.; Regalia, C. & Scabini, E. (2002). Auto efficacia familiar (Familiar selfefficacy). In *La Valutazione ell'Autoefficacia (Self- Efficacy Assessment)* (ed. G.V. Caprara), pp. 63-86. Edizioni Erickson: Trento.
- Chesney, M.A.; Neilands, T.B.; Chambers, D.B.; Taylor, J.M.; Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *Br J Health Psychol* 2006 Sep, 11(3), 421-37.
- Collins, N.L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 810-832.
- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- ساداتی فیروزآبادی، سمیه (1394). "رابطه ابعاد کمال‌گرایی با اضطراب حالتی/اخصلتی در دانش‌آموزان دبیرستانی تیزهوش". *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، 2 (8)، 99-110.
- کاکاوند، علی‌رضا؛ لبادی، زهرا؛ زارعی، شکرانه (1392). "رابطه بین کمال‌گرایی و سبک‌های شناختی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر کرج". *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، 9 (27)، 28-48.
- محمدی، زهرا؛ جوکار، بهرام (1388). "کمال‌گرایی، مشکلات هیجانی و رضایت از زندگی در دانشجویان ایرانی". *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، 23 (23)، 269-276.
- مرادی، مرتضی؛ چراغی، اعظم (1393). "الگوی علی - تجربی از روابط بین ادراک از الگوی ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی". *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، 6 (1)، 113-140.
- نصری، صادق؛ تیموری، سید روح‌الله؛ حمیدی مجلل، مریم (1392). "مدل‌یابی روابط عوامل خانوادگی مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران". *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، 1 (3)، 39-49.

- D'Arrioso, A. (2010). Academic achievement in first nations adolescents: The role of parental and peer attachment in promoting successful outcomes. Master's Thesis. McGill University.
- Deborah, J. & Gustavo, C. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759-782.
- Enns, M.W.; Cox, B.J. & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33, 921-935.
- Fitzpatrick, M.A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *The Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-32). Washington, DC: American Psychological Association.
- Friedel, J.M.; Cortina, K.S.; Turner, J.C. & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphasis. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434-458.
- Geranmayepour, S. & Besharat, M.A. (2010). Perfectionism and mental health. *Procedia Soc Behav Sci*, 5(0), 643-7.
- Gomes, R. & McLaren, S. (2007). The interrelations of mother and father attachment, self-esteem, and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavior*, 33, 160-169.
- Gordon, K.W. (2008). The multidimensionality of peer victimization. USA: University of Mississippi, 15-28.
- Jessica, B. & Reynold, W.M. (2013). Examining the relationship of perfectionism, depression, and optimism: Testing for mediation. *Personality and Individual Differences*, 54 (3), 31-426.
- Khawaja, N.G. & Armstrong, K.A. (2005). Factor structure and psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale developing shorter version using an Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 57(2), 129-138.
- Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913-923.
- Koerner, A.F. & Fitzpatrick, M.A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12, 70-91.
- Koesten, J. & Anderson, K. (2004). Exploring the influence of family communication patterns, cognitive complexity, and interpersonal competence on adolescent risk behaviors. *Journal of family communication*, 4(2), 99-121.
- Komaraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences*, In Press, Corrected Proof, Available online 8 February 2013.
- Lent, R.W.; Brown, S.D. & Gorge, P.A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics - specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- Malekian, Behabadi, M.; Zonouzi, H. & Keshavarz, M. (2009). Perfectionism and self-esteem in academics, sports and non-elite in Tehran. *Knowl Res Appl Psychol*, 4, 119-37. [Persian]
- Malka, A. & Covington, M.V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80.
- Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2008). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353\_370. doi: 10.10800030549809029-34639.
- Mikulincer, M. & Shaver, P.R. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. The Guilford Press.
- Ongel, D.E. (2009). The Relationship between Perfectionism and Multidimensional Life Satisfaction among High School Adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1), 52.
- Pietromonaco, P.R. & Barrett, L.F. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4, 155-175.
- Putwain, D.; Sander, P. & Larkin, D. (2012). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviors: relations with learning-related emotions and academic success. *Educational Psychology*. Article first published online: 27 SEP 2012.
- Putwain, D.V.; Connors, L.; Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy

- anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Rastegar, A.; Zare, H.; Sarmadi, M.R. & Hosseini, F. (2013). Analytical approach to student perceptions of the classroom and academic negligence: a comparative study of traditional and virtual training courses Tehran University. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(16), 164-151.
- Richaud, D.E.; Minzi, M.C.; Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39, 701-9.
- Salami, S.O. (2009). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behavior, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16, 25-330.
- Solberg, P.A.; Hopkins, W.G.; Ommundsen, Y.; Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Stoeber, J. & Stoeber, F.S. (2009). Domains of Perfectionism: Prevalence and Relationships with Perfectionism, Gender, Age, and Satisfaction with Life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Tobman, J. & Fass, M. (2002). The influence of parent and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-573.
- Verschueren, K.; Buyck, P. & Marcoen, A. (2001). Self - representations and socioemotional competence in young children: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 126-134.
- Wearden A.J.; Isabel, P.; Berry, K.L.; Barrowclough, C. & Liversidge, T. (2008). Adult attachment, parenting experiences and core beliefs about self and others. *Personality & Individual Differences*, 52, 1246-1257.
- Wei, M.; Russell, D.W. & Zakalik, R.A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshmen college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 602-614.
- Woul, F. (2004). The stress process, self- efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
- Zulla, R. (2008). Parental attachment, caretaking responsibilities and self-efficacy in the adjustment of Canadian immigrants. Master's thesis. University of Alberta.