

«مقاله پژوهشی»

بررسی نقش کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای در تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی در دانشجویان دانشگاه یزد

فاطمه دانشجو¹، کاظم برزگر بفرولی^{2*}، حسین حسینی³

1. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
2. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
3. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

تاریخ دریافت: 1401/02/30 تاریخ پذیرش: 1401/11/26

Investigating the Role of Negative Perfectionism and Experiential Avoidance in Academic Stress with Mediating Role of Fear of Negative Evaluation in Yazd University Students

F. Daneshjoo¹, K. Barzegar Bafroei^{2*}, H. Hassani³

1. MS.c., Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran
2. Associate Professor, Department of Psychology and Educational Science, Yazd University, Yazd, Iran
3. Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Science, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 2022/05/20 Accepted: 2023/02/15

Abstract

The present research investigates the role of negative perfectionism and experiential avoidance in academic stress with the mediating role of fear of negative evaluation in Yazd University students. The type of research is descriptive correlation. The statistical population of research were all 14470 students of Yazd University who were studying in the academic year 2021-2022, of which 384 were selected by the available method and using Morgan table. The research instruments included the standard questionnaires of perfectionism of Hill (2004), the acceptance and practice questionnaire of Bond et al. (2011), Fear of Negative Assessment of Watson & Friend (1969), and Godzella SLSI Student Stress Scale (1991). The validity of the questionnaire is confirmed by using the divergent validity method with PLS software and the reliability of the questionnaire is confirmed by using Cronbach's alpha test. Data analysis is performed using SPSS26 and SmartPLS2 software's. The results showed that the two variables of negative perfectionism and experiential avoidance have significant effect on predicting academic stress. The two variables of negative perfectionism and empirical avoidance have significant effect on predicting academic stress with the mediating role of fear of negative evaluation.

Keywords

Negative Perfectionism, Experimental Avoidance, Academic Stress, Fear of Negative Evaluation, Students.

چکیده

مطالعه حاضر به دلیل بررسی نقش کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای در تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی، این توانایی را دارد که در شناسایی بن‌بست‌های روانی و موانع تحصیل تأثیرگذار باشد. مطالعه حاضر توصیفی همبستگی از نوع کاربردی است. جامعه آماری پژوهش تمامی دانشجویان دانشگاه یزد که در سال تحصیلی 1399-1400 مشغول به تحصیل به تعداد 14470 نفر بودند، که تعداد 384 نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و با استفاده از جدول مورگان انتخاب شده‌اند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های استاندارد کمال‌گرایی هیل (2004)، پرسش‌نامه پذیرش و عمل بوند و همکاران (2011)، پرسش‌نامه ترس از ارزیابی منفی واتسون و فرند (1969) و مقیاس تنیدگی دوران دانشجویی SLSI گادزلا (1991) بوده است. روایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از روش روایی همگرا و واگرا و پایایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SmartPLS 2 و SPSS 26 انجام شده‌است. بررسی نتایج نشان داد که کمال‌گرایی منفی بر تنیدگی تحصیلی به صورت مستقیم تأثیر مثبت دارد. اجتناب تجربه‌ای بر تنیدگی تحصیلی به صورت مستقیم تأثیر مثبت دارد. کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی به صورت غیرمستقیم (به واسطه ترس از ارزیابی منفی) تأثیر مثبت دارد. در نهایت با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که ترس از ارزیابی منفی قادر است رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای با تنیدگی تحصیلی را میانجی‌گری کند.

واژه‌های کلیدی

اجتناب تجربه‌ای، تنیدگی تحصیلی، ترس از ارزیابی منفی، دانشجویان، کمال‌گرایی منفی

مقدمه

تحصیلی که با پیامدهای منفی برای سلامت مانند بیماری جسمانی و افسردگی در رابطه است، مفهوم‌سازی کردند (مک گتورگ، سام تر، فنگ، گیلیهان و گراوس³، 2005؛ به نقل از ظهیری ناو و رجبی، 1388). از عوامل مربوط به پیشرفت تحصیلی می‌توان تنیدگی تحصیلی را نام برد. تنیدگی و استرس یکی از جنبه‌های اجتناب‌ناپذیر و طبیعی زندگی انسان معاصر است که آن را به عنوان پاسخ فیزیولوژیک انسان به محرک‌های محیطی تهدیدکننده تعریف می‌کنند (لیو⁴، 2015). تنیدگی تحصیلی بر سلامت روانی و جسمانی دانشجویان و توانایی آن‌ها در انجام تکالیف درسی تأثیر می‌گذارد. سطح‌های بالای استرس منجر به نتایج روان‌شناختی، هیجانی و جسمانی منفی مثل ضعف نظام ایمنی، خواب‌آلودگی، بیماری و در آخر منجر به افت تحصیلی می‌گردد. تنیدگی تحصیلی نشان‌دهنده احساس نیاز فزاینده فرد به کسب دانش و ادراک نداشتن زمان کافی برای رسیدن به آن دانش است (یاسمی نژاد و همکاران، 1397). تنیدگی و تنش از عوامل تأثیرگذار بر بهداشت روانی و مختل عملکرد مطلوب تحصیلی دانشجویان است که به منظور ایجاد یک آموزش کارآمد و عالی می‌بایست به منابع آن و روش‌های مقابله با آن توجه گردد. تنیدگی تحصیلی، احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر زمان کافی نداشتن برای رسیدن به آن دانش اشاره دارد. مطالعات بیانگر فراوانی اضطراب، تنیدگی و افسردگی در بین دانشجویان است. تحقیقات نشان‌دهنده این است که دانشجویان دانشگاه نیز در معرض خطر تنیدگی تحصیلی قرار دارند (سیسیل و همکاران⁵، 2014). تنیدگی تحصیلی به عنوان یک حالت روان‌شناختی در بسیاری از دانشجویان دیده شده و نیازمند به آموزش راه‌هایی برای کنار آمدن و مقابله با آن است. یکی از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی وجود دانشجویانی است که با وجود نداشتن مشکل هوشی و توانایی یادگیری پیشرفت مورد انتظار را در تحصیل دارا نیستند حتی در بعضی از موارد درگیر مشکلات آموزشی شده و اخراج

دانشجویان دانشگاه انواع مختلف تنش‌ها را از جمله: یافتن دوستان جدید، تطبیق با موقعیت‌های جدید و مقابله با مسئولیت‌های جدید تجربه می‌کنند. آنها به طور پیوسته در معرض اختلاف بین مطالبات اجتماعی و دانشگاهی هستند که می‌تواند ناراحتی‌های روانی مثل فرسودگی تحصیلی را به وجود آورده و موجب افت عملکرد دانشجویان گردد. نتایج یک نظرسنجی در بین دانشجویان نشان داد که مدت چهار سال تحصیل در دانشگاه بیشترین تنیدگی دوران زندگی بسیاری از افراد جامعه است (پلوئت و همکاران¹، 2015). در این شرایط توجه و دقت به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی بسیار کم خواهد بود. عدم‌امنیت روانی و ابتلا به تنیدگی فقط بر چگونگی رشد شخصیت آنها تأثیر نمی‌گذارد؛ بلکه عمدتاً موجب بروز بسیاری از رفتارهای نامطلوب، بی‌قراری، خیال‌پردازی، پرخاشگری، عصبانیت و غیره می‌شود. همچنین بیشترین تأثیر را بر عدم‌شکوفایی فردی و پیشرفت تحصیلی آنها خواهد گذاشت که در آخر این عوامل منجر به بی‌ثباتی عاطفی و تعارض می‌گردد که آفت خلاقیت ذهنی و رشد است. در چند دهه اخیر با توجه به تحقیقات انجام گرفته به نظر می‌رسد تنیدگی تحصیلی میان دانشجویان رو به افزایش است. این افزایش منجر به کاهش عملکرد تحصیلی آنها می‌شود و در آخر موجب هدر رفتن امکانات و هزینه‌های دانشگاهی خواهد شد. بنابراین در مورد عملکرد تحصیلی و تنیدگی دانشجویان نگرانی‌هایی وجود دارد (لواسانی، 1396). تنیدگی از رایج‌ترین ناراحتی‌های روانی و اختلالات خلقی است که از طرق مختلف بر انسان تأثیر می‌گذارد و علایم آن در جنبه‌های مختلف اعمال نمایان می‌شود. تنیدگی و افسردگی، انگیزش انسان را تحت تأثیر قرار داده و باعث می‌شود که فرد نتواند تمرکز پیدا کند. تنیدگی تحصیلی² بیانگر احساس نیاز فزاینده فرد به کسب دانش و همزمان با آن، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای رسیدن به آن دانش است. تنیدگی تحصیلی را همانند یک استرس مزمن وابسته به ماهیت مطالبات

3. McGoeg, Sam, Feng, Guilian and Graves

4. Liu

5. Cecil J, McHale C, Hart J, Laidlaw A.

1. Pluut, H., Curşeu, P. L., & Ilies, R.

2. Standard stress

ج‌لوگیری از افکار و احساسات ناخوشایند بدن مشخص می‌گردد. اجتناب تجربه‌ای به عنوان موضوع اصلی و مهم آسیب‌های روان‌شناختی، سلامت روان و تندرستی شناخته می‌شود. بر اساس شواهد بین اجتناب تجربه‌ای با استرس، اضطراب و افسردگی همبستگی وجود دارد (ایمانی، دهقان و شرفی زادگان، 1399). تأثیر اجتناب تجربه‌ای بر رفتار و رویدادهای زندگی نقش ویژه‌ای دارد و با پایین آمدن کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان در وقایع استرس‌زای زندگی دیده می‌شود. این پایین آمدن کیفیت، دیدگاهی در دانشجویان به وجود می‌آورد که امکان دارد فکر کنند دیگران ارزیابی منفی از آنها داشته باشند و این موضوع موجب شکست و تنیدگی تحصیلی برای آنها می‌گردد. به این دلیل شناخت متغیرهای مؤثر بر تنیدگی تحصیلی از یک جهت منجر به پیشگیری از شکست در تحصیلات دانشجویان و ایجاد محیطی خوشایند برای افزایش یادگیری می‌شود و از جهتی دیگر می‌تواند در رسیدن به روش مناسب جهت کاهش پیامدهای منفی آن کمک کند (طاهری، درتاج، دلاور، سعادت‌ی شامیر، 1397). انسان دوست‌دار کمال و خوبی است و از استرس و تنیدگی و ارزیابی منفی نسبت به خود احساس ناخوشایند و ناراضی‌تاری دارد. بدیهی است این تمایل یعنی انسان طبیعی و کامل بودن به تنهایی ایرادی ندارد، اما افراد کمال‌گرا برای تحقق بخشیدن به چنین خواسته‌ای کوششی نمی‌کنند و به دلیل استانداردهای بالایی که برای خودشان تعیین کرده‌اند در بیشتر مواقع به هدف خود نرسیده و در نتیجه خود را شکست خورده به حساب می‌آورند (یاسمی نژاد و همکاران، 1397)، لذا این شکست منجر به این می‌شود که فرد احساس کند دیگران نسبت به او ارزیابی منفی دارند و در آخر تنیدگی و احساس ترس در فرد به وجود می‌آید. ترس از ارزیابی منفی شامل احساس نگرانی و دلهره در مورد ارزیابی‌های دیگران، نگرانی ناشی از این ارزیابی منفی و انتظار و توقع این که دیگران در مورد او تنها به صورت منفی قضاوت کنند. این ترس روان‌شناختی است که از نداشتن

می‌گردند. تنیدگی می‌تواند به این سؤال‌ها جواب دهد که چرا تعدادی از دانشجویان تیزهوش و درخشان پیشرفت ندارند؟ چرا بعضی از دانشجویان به وسیله بازخورد شکست برانگیز می‌شوند و به مبارزه با آن می‌پردازند در حالی که بعضی از آن‌ها دچار درماندگی می‌شوند (جان بزرگی و نوری، 1397). در مجموع تنیدگی و استرس یکی از جنبه‌های اجتناب‌ناپذیر و طبیعی زندگی انسان امروزی است که آن را به عنوان پاسخ فیزیولوژیک انسان به محرک‌های محیطی که تهدیدکننده هم هست، تعریف کردند. تنیدگی تحصیلی بر توانایی و سلامت روانی و جسمانی دانشجویان برای انجام مؤثر تکالیف تأثیر می‌گذارد. سطوح بالای استرس باعث نتایج هیجانی، روان‌شناختی و جسمانی منفی مثل ضعف نظام ایمنی، خواب‌آلودگی، بیماری و درنهایت منجر به افت تحصیلی می‌شود (لیو¹ و همکاران، 2015).

امکان دارد دانشجویان در شرایطی قرار بگیرند که شکست بخورند یا اشتباه کنند. در این شرایط ارزیابی منفی آنها از خود آغاز می‌شود و عملکرد ضعیفی را از خودشان نشان می‌دهند. یکی از متغیرهایی که تا حدی می‌تواند نقش زیادی در کاهش تنیدگی تحصیلی دانشجویان داشته باشد، میزان ارزیابی مثبت یا منفی آنها از عملکرد خودشان است. اجتناب تجربه‌ای یک اختلال است که در آن فرد ارزیابی‌های منفی افراطی از حس‌های بدنی و افکار احساسات دارد. همچنین عدم تمایل به تجربه این رویدادهای درونی و تلاش‌های عمدی برای کنترل یا فرار از آنها را به همراه دارد. اختلالاتی که فرد نمی‌خواهد با تجارب درونی‌اش (افکار، خاطرات، احساسات و حس‌های بدنی) مرتبط باشد و قدم‌هایی را برای تغییر دادن شکل این رویدادها یا زمینه‌های بروز آنها بردارد. حتی وقتی که تأثیر منفی بر کیفیت زندگی فرد داشته باشند، به آن اجتناب از تجربه گفته می‌شود. میشل و همکاران² (2015)، در پژوهش خود بر این عقیده‌اند که اجتناب از تجربه³ یک استراتژی نظارتی است که با تلاش برای کنترل یا

1. Liu, J. H., Wang, W., Wu, H., Gong, X., & Moriguchi, T.
2. Machell, K. A., Goodman, F. R., & Kashdan, T. B.
3. Experimental avoidance

شد اما در دو دهه پایانی قرن بیستم اهمیت این مفهوم و نقش آسیب‌زای آن یک بار دیگر مورد توجه قرار گرفت. تا این زمان مفهوم کمال‌گرا یک مفهوم یک بعدی بود و توجهی به ویژگی‌های بین‌فردی آن نشده بود؛ اما در دهه پایانی قرن بیستم کمال‌گرایی از حالت یک بعدی خارج شد و به عنوان سازه چند بعدی مطرح شد (ستاری، 1395). از این رو بررسی کمال‌گرایی در ارتباط با متغیرهای زمینه‌ای در دانشجویان می‌تواند در تعیین ساز و کارهای برخورد جامعه، والدین و برنامه‌های آموزشی دانشگاه با این گروه سنی نقش مهمی ایفا کند. از آن جایی که در حال حاضر دانش تحت عنوان یکی از پارامترهای اساسی در تعیین توسعه‌یافتگی یک کشور و عامل مهم و کلیدی در افزایش بهره‌وری و رشد اقتصادی سازمان‌ها است (تقوایی نیا و همکاران، 1398)، هر مقدار که یک کشور در راه رشد دانش و نظام آموزشی تلاش بنماید، نتیجه آن در رشد اقتصادی و توسعه ملی دیده خواهد شد. بنابراین یکی از جنبه‌های مهم زندگی موفقیت یا عدم‌موفقیت در تحصیلات دانشگاهی است. مطابق با بحث ارزش‌های مشروط نظریه کارل راجرز نیز کودک برای ارزشمند بودن خود شروطی قائل می‌شود و تنها در آن شرایط خاص خود را ارزشمند می‌داند. کودک باید از تفکر یا رفتاری که مورد پسند مادر نیست و مخالف ملاک و معیارهایی است که او یاد گرفته‌است، خودداری نماید. ارزش‌های مشروط در نظریه راجرز با جنبه دیگرمدار کمال‌گرایی مرتبط است (گالابرت و همکاران⁷، 2012).

اسلمی (1392)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار اضطراب اجتماعی است. کمال‌گرایی جامعه‌مدار پیش‌بینی کننده منفی عزت نفس و کمال‌گرایی خودمدار پیش‌بینی کننده مثبت عزت نفس است و عزت نفس نقش واسطه‌ای در ارتباط کمال‌گرایی جامعه‌مدار و اضطراب اجتماعی ایفا می‌کند. نتایج پژوهش فولادی و همکاران (1398)، نشانگر این بود که کمال‌گرایی پیش‌بینی کننده مثبت و معناداری برای اضطراب امتحان دانشجویان است. همچنین، متغیر

تعادل بین خواسته‌های موقعیتی یا محیطی حاصل شده است (جوئل¹ و همکاران، 2015).

ترس از ارزیابی منفی را به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر کمال‌گرایی می‌شناسند و بر عملکرد تحصیلی فرد اثرگذار است. نتایج مطالعات رودباگ² و همکاران (2012)، نشان می‌دهد که ترس از ارزیابی منفی به مقدار زیادی از راهبردهای روان‌شناختی مثل خودناتوان‌سازی استفاده می‌کند و به کارگیری این راهبردها خود شرایط را برای ادامه شکست‌های آینده هم مهیا می‌سازد. کمال‌گرایی تحت عنوان سبک شخصیتی در نظر گرفته می‌شود که در آن فرد برای انجام اعمال بدون نقص تلاش می‌کند و معیارهای بالایی را برای ارزیابی در نظر می‌گیرد (فلت، گالفی، پشنکوف، مولنار، هویت و گلدشتاین³، 2012). اشی، رایس و کوچینز⁴ (2008)، اعتقاد دارند، کمال‌گرایی به دو نوع کمال‌گرایی مثبت و منفی تقسیم می‌شود. کمال‌گرایی مثبت همبستگی معناداری با عملکرد خوب، معیارهای شخصی بالا، واقع‌بینی، سازگاری مثبت و پذیرش محدودیت‌های شخصی دارد. در حالی که افراد با کمال‌گرایی منفی⁵ دچار اشتباهات اساسی می‌شوند و دارای سطوح بالایی از خود انتقادی و خود تردیدی هستند که این عوامل پیش‌بینی کننده پیامدهای روان‌شناختی منفی از جمله افسردگی، ترس از ارزیابی منفی⁶، شرم درونی و فقدان عزت نفس است (لیاقت، قاسمی، 1396). کمال‌گرایی منفی طوری است که ترس از شکست و نرسیدن به بهترین جایگاه، مدام از انرژی را فرد می‌کاهد و موجب می‌شود که استرس زیادی به او وارد گردد. فروید کمال‌گرایی را نشانه عمومی روان‌نژندی و وسواس می‌دانست که امکان دارد افراد آن را در جهت کسب اهداف آرمانی کمال و برتری به کار بگیرند. با این که توجه به بازشناسی این سازه شخصیتی به فراموشی سپرده

1. Joel Beckstead, Michael J. Lambert, Anthony P. DuBose, Marsha Linehan.
2. Rodebaugh, T. L. Weeks, J. W. Gordon, E. A. Langer, J. K. & Heimberg, R. G.
3. Flett, G. L., Galfi-Pechenkov, I., Molnar, D. S., Hewitt, P. L., & Goldstein, A. L.
4. Ashby, J. S., Rice, K. G., & Kutchins, C. B.
5. Negative perfectionism
6. Fear of negative evaluation

7. Gelabert, E., Subirà, S., García-Esteve, L., Navarro, P., Plaza, A., Cuyàs, E. & Martín-Santos, R.

تیین می‌شود. کمال‌گرایی منفی و تنیدگی تحصیلی نقش بسیار مهمی در سبک‌های مقابله با استرس دانشجویان دارد. نتایج پژوهش چوی و لیم¹ (2016)، نشان داد که تنیدگی تحصیلی دارای تأثیر مثبت بر فرسودگی تحصیلی است. تنیدگی تحصیلی اثر منفی بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. همینطور خودکارآمدی تحصیلی اثر منفی بر فرسودگی تحصیلی می‌گذارد. خودکارآمدی تحصیلی اثر میانجی معناداری در بین تنیدگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان رشته‌های ورزشی دارد. نتایج پژوهش گانگون، دیونه و فیچیل² (2016)، نشان دادند که اهمال‌کاری تحصیلی با پذیرش، گسترش شناختی، توجه به زمان حال و عمل متعهدانه رابطه منفی دارد. به عبارت دیگر هر چه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتر (اجتناب تجربه‌ای کمتر) باشد، اهمال‌کاری تحصیلی کمتر می‌شود. لانگ و نف³ (2018)، در پژوهشی ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی و نقش متغیر شفقت به خود را در میانجی‌گری بین کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی آشکار ساختند. نتایج پژوهش استودی⁴ و همکاران (2019)، نشان داد که بین اجتناب تجربه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. سطوح بالاتر اهمال‌کاری تحصیلی با افزایش ناراحتی روانی مرتبط است. راسپوپوویک⁵ (2015)، در پژوهشی نشان داد که افراد مضطرب بیشتر از کمال‌گراها هستند (به ویژه کمال‌گرای منفی) نسبت به افرادی که کمتر مضطرب هستند. دانشجویان دختر به طور کلی مضطرب‌تر از دانشجویان پسر هستند. نتایج پژوهش بروک⁶ (2009)، نشان داد که در اضطراب و اجتناب دلبستگی، ترس از ارزیابی منفی و سازگاری اجتماعی میان دانشجویان پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در گروه‌های پیشرفت تحصیلی بالا و متوسط هم تفاوت در تمامی

عزت نفس پیش‌بینی‌کننده منفی و معناداری برای اضطراب امتحان دانشجویان است و بر عکس. نتایج ابدالی و مشتاقی (1398)، نشان داد که ترغیب و ایجاد کمال‌گرایی مثبت در دانشجویان می‌تواند زمینه بروز خودناتوان‌سازی تحصیلی را در آنها کاهش دهد. نتایج پژوهش نقوی، اکبری و مرادی (1396)، نشان داد که بی‌نظمی هیجانی، افکار تکرارشونده منفی، عدم تحمل بلا تکلیفی به طور معنی‌داری با کمال‌گرایی مثبت و منفی ارتباط دارند. مدل پیش‌بینی کمال‌گرایی مثبت به ترتیب شامل بی‌نظمی هیجانی، عدم تحمل بلا تکلیفی و افکار تکرار شونده منفی است و مدل پیش‌بینی کمال‌گرایی منفی به ترتیب شامل عدم تحمل بلا تکلیفی، افکار تکرار شونده منفی و بی‌نظمی هیجانی است. در پژوهش مولوی و کرمی (1390)، نتایج حاکی از آن بود که بین کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری آموزشی رابطه مثبت و معنادار و بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری آموزشی رابطه منفی و معنادار دیده شد. بین کمال‌گرایی مثبت و تنیدگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. شیرازی و ساعتچی (1396)، در پژوهشی نشان دادند که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و ابعاد کمال‌گرایی عامل بسیار مهمی در ایجاد افسردگی و اضطراب دانشجویان است. زارع (1393)، نشان داد که نوجوانان دارای ترس از ارزیابی منفی زیاد، به کلمات تهدید کننده اجتماعی توجهی اجتنابی نشان می‌دهند. در حالی که نوجوانان دارای ترس از ارزیابی منفی کم هیچ گونه توجه انتخابی نشان نمی‌دهند. ابهر زنجانی و همکاران (1399)، در پژوهشی نشان دادند که ترس از ارزیابی منفی در رابطه الگوهای ارتباطی با انگیزش پیشرفت ورزشکاران حرفه‌ای نقش میانجی دارد. همچنین اینکه بین ترس از ارزیابی منفی و الگوهای ارتباطی با انگیزش پیشرفت رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش شیروانی و همکاران (1400)، نشان داد که کمال‌گرایی به صورت مستقیم و غیر مستقیم با میانجی‌گری تنیدگی تحصیلی، با سبک‌های مقابله با استرس رابطه معناداری دارد. همچنین 0/84 از اثر کمال‌گرایی بر سبک‌های مقابله با استرس از طریق غیرمستقیم توسط متغیر میانجی تنیدگی تحصیلی

1. Choi & Lim

2. Gagnon J, Dionne F, Pychyl TA.

3. Long & Neff

4. Estiadewi, P.S., Devy, S.R., Nihayati, H.E. & Yusuf, A.Y.A.

5. Raspopovic, M. M.

6. Bruce, S.P.

این است که کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای بر تنیدگی تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی چه تأثیری دارد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی همبستگی است و در سطح مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانشجویان دانشگاه یزد که در سال تحصیلی 1399-1400 مشغول به تحصیل به تعداد 14470 نفر بودند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که تعداد 384 نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس (به جهت محدودیت‌های کرونایی و عدم حضور تمام وقت همه دانشجویان در دانشگاه‌ها) انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز برای این پژوهش از طریق چهار پرسش‌نامه گردآوری شد که به ترتیب شامل: پرسش‌نامه کمال‌گرایی منفی هیل¹ (2004)، پرسش‌نامه پذیرش و عمل بوند² (2011)، تنیدگی دوران دانشجویی (SLSI³) گادزلا⁴ (1991) و ترس از ارزیابی منفی واتسون و فرند⁵ (1969) است.

پرسش‌نامه کمال‌گرایی منفی: این مقیاس با تعریف اولیه از کمال‌گرایی، به عنوان سازه 2 بعدی و تعاریف چند بعدی از کمال‌گرایی هماهنگ است. این پرسش‌نامه دارای شش مؤلفه است که سؤالات -29-25-23-17-15-13-9-5-2 مؤلفه حساسیت بین فردی، سؤالات -32-24-16-8-7-1 مؤلفه حساسیت به مؤلفه تلاش برای عالی بودن، سؤالات -11-55-50-43-35-27-19 مؤلفه به مؤلفه نظم و سازماندهی، سؤالات -57-53-46-30-22-14-6 مؤلفه به مؤلفه ادراک فشار از سوی والدین، سؤالات -20-12-4 مؤلفه به مؤلفه هدفمندی، سؤالات -54-51-44-36-28

متغیرها به جز اجتناب دلبستگی و سازگاری تحصیلی معنی‌دار بود. با مطالعه پژوهش‌های پیشین می‌توان از یک سو به این نتایج کلی دست یافت که کمال‌گرایی منفی رابطه‌ای مثبت با اجتناب تجربه‌ای بر تنیدگی تحصیلی و ترس از ارزیابی منفی داشته و قادر است تنیدگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. تنیدگی تحصیلی نیز رابطه‌ای مثبت با فرسودگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و افکار اضطرابی و رابطه منفی با خودکارآمدی تحصیلی دارد. کمال‌گرایی نیز قادر است به طور مثبت و مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. از سویی دیگر پیشینه‌های پژوهشی بیانگر این امر بوده‌اند که پژوهش‌هایی که به بررسی نقش کمال‌گرایی منفی در میان دانشجویان پرداخته باشد، اندک بوده است. پژوهشی که به طور دقیق و همزمان نقش پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای کمال‌گرایی، اجتناب تجربه‌ای و ترس از ارزیابی منفی را بر تنیدگی تحصیلی بسنجد، انجام نشده است و با ارائه این مدل می‌توان در جهت ایجاد پروتکل‌های درمانی فراتشخیصی، بسترسازی کرد. همچنین وجود خلاء پژوهشی در زمینه کمال‌گرایی و اجتناب تجربه‌ای در میان دانشجویان در رابطه با تنیدگی تحصیلی به چشم می‌خورد. از آنجایی که هیچ یک از متغیرهای کمال‌گرایی منفی، اجتناب تجربه‌ای، تنیدگی تحصیلی و ترس از ارزیابی منفی در قالب یک مدل جامع در داخل و خارج از کشور مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، پژوهش حاضر در نظر دارد مدل جامعی را بر اساس این متغیرها ارائه کند و اثرات کمال‌گرایی منفی، اجتناب تجربه‌ای و ترس از ارزیابی منفی را بر تنیدگی تحصیلی بررسی نماید.

در دانشگاه یزد دیدگاه مشخصی نسبت به تنیدگی تحصیلی دانشجویان مشاهده نمی‌شود، لذا به نظر می‌آید که اگر در این دانشگاه به سیستم آموزش و پژوهش و عوامل مؤثر بر اختلالات شخصیتی دانشجویان توجه شود می‌توان در جهت بهبود عملکرد تحصیلی اقدامات مؤثری انجام داد. می‌توان فرض کرد که کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی ترس از ارزیابی منفی نقش دارد و همچنین کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای از طریق ترس از ارزیابی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی نقش دارند. بنابراین، سؤال اصلی پژوهش

1. Hill, Huelsman, Furr, Kibler-Vicente & Kennedy.
2. Bond, F.W., Hayes, S.C., Baer, R.A., Carpenter, K.M., Guenole, N., Orcutt, H.K., et al
3. Student-life Stress. Inventory
4. Gadzella
5. Watson & Friend

بیشتر اوقات = 5، تقریباً همیشه = 6، همیشه = 7) رتبه بندی می‌شود. لاریجانی (1392)، در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن و درمان فراشناختی در دانشجویان با نشانه‌های افسردگی، نشخواری فکری، اجتناب تجربه‌ای و باورهای فراشناختی پایایی و روایی این پرسش‌نامه را سنجیده و تأیید کرده‌اند. پایایی آزمون - بازآزمون این پرسش‌نامه به وسیله بوند و همکاران (2011)، 0/81 و همسانی درونی آن 0/84 به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از آزمون الفای کرونباخ استفاده شد که برابر با 0/82 به‌دست آمد. چون بالاتر از 0/7 است، لذا پایایی پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت.

پرسش‌نامه ترس از ارزیابی منفی: این مقیاس به منظور سنجش ترس از ارزیابی منفی تهیه گردیده است. این مقیاس یک پرسش‌نامه خودسنجی 12 ماده‌ای است و هیچ‌گونه بعد یا مؤلفه‌ای را دارا نیست. پرسش‌نامه ترس از ارزیابی منفی توسط واتسون و فرند (1969)، طراحی شده است. شیوه نمره‌گذاری گزینه‌ها بدین صورت است: اصلاً این طور نیستم = 1، کمی این طور هستم، تقریباً این طور هستم = 3، این طور هستم = 4، به شدت این طور هستم = 5. این پرسش‌نامه برای اولین بار در ایران توسط ملیانی و همکاران (1386)، از نظر ویژگی‌های روانسنجی مورد تأیید قرار گرفت و همسانی درونی با ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه 0/87 است. قدم پور (1393)، در پژوهشی با عنوان نقش تشخیصی مؤلفه‌های شناختی ترس از ارزیابی مثبت و منفی، کمال‌گرایی و توجه معطوف به خود در اختلال اضطراب اجتماعی، اختلال پرخوری عصبی و گروه بهنجار روایی و پایایی این پرسش‌نامه را تأیید کرده‌اند. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از آزمون الفای کرونباخ استفاده شد که برابر با 0/85 به‌دست آمد. چون بالاتر از 0/7 است، لذا پایایی پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت.

پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی: مقیاس تنیدگی دوران دانشجویی بر اساس الگوی نظری موریس درباره عوامل تنیدگی‌زا و واکنش‌ها به این عوامل در بافت‌های تحصیلی،

3-10-18-21-26-34-41-42-49 مربوطه به مؤلفه استانداردهای بالا برای دیگران است. مقیاس کمال‌گرایی توسط هیل و همکاران (2004)، ساخته شده است. این مقیاس بر پایه مقیاس لیکرت چهار گزینه‌ای کاملاً مخالف (=1)، مخالف (=2)، موافق (=3)، کاملاً موافق (=4) اعتباریابی و رواسازی شده است. حد پایین نمره در طیف نمرات متغیر کمال‌گرایی 58، حد متوسط نمرات 174 و حد بالای نمرات 232 است. پورسید (1390)، در پژوهشی با عنوان رابطه مستقیم و غیرمستقیم استرس ادراک شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان مقطع علوم پایه رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز پایایی و روایی این پرسش‌نامه را سنجیده و تأیید کرده است. هیل و همکاران (2004)، گزارش دادند که همسانی درونی پرسش‌نامه کمال‌گرایی هیل و همکاران بالا است که طیفی از 0/83 تا 0/91 برای همه خرده مقیاس‌ها را در بر می‌گیرد (لول و لیمکی، 2009). در پژوهش جمشیدی و همکاران (1388)، ضریب پایایی کل پرسش‌نامه کمال‌گرایی هیل و همکاران از روش آلفای کرونباخ 0/89 بود و برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استفاده گردید. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس مذکور مشتمل بر 6 عامل است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از آزمون الفای کرونباخ استفاده شد که برابر با 0/96 به‌دست آمد. چون بالاتر از 0/7 است، لذا پایایی پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت.

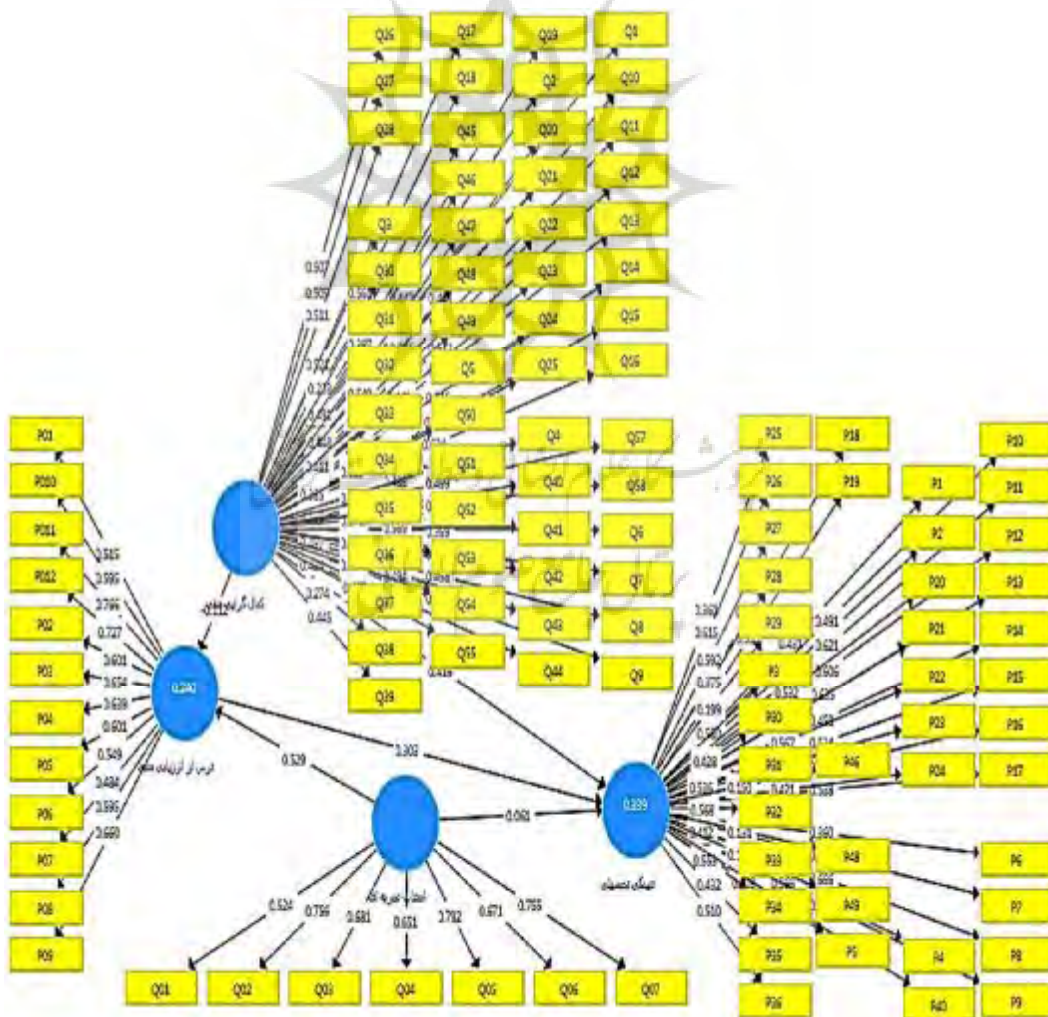
پرسش‌نامه پذیرش و عمل: پرسش‌نامه پذیرش و عمل یک نسخه ده ماده‌ای از پرسش‌نامه اصلی است (AAQ-I)، که توسط هیز (2000)، ساخته شده بود. این پرسش‌نامه سازه‌ای را می‌سنجد که به پذیرش، تنوع، انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی و اجتناب تجربه‌ای برمی‌گردد. این پرسش‌نامه دارای هفت سؤال است و هیچ‌گونه بعد یا مؤلفه‌ای را دارا نیست. پرسش‌نامه پذیرش و عمل توسط بوند و همکاران (2011)، ساخته شده است. پرسش‌های این پرسش‌نامه بر اساس مقدار توافق در یک مقیاس لیکرت 7 درجه‌ای (هرگز = 1، خیلی بندرت = 2، بندرت = 3، گاهی اوقات = 4،

جدول 1. متغیرهای توصیفی پژوهش

متغیرهای پژوهش	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	Z-تولد کوف-اسپیرووف	P-value
اجتناب تجربه‌ای	8	49	23/42	6/55	2/827	0/001
توس از ارزیابی منفی	13	57	41/83	7/89	1/879	0/002
تنیدگی تحصیلی	95	237	171/77	21/08	1/146	0/145
کمال‌گرایی منفی	116	264	211/81	24/08	0/89	0/406

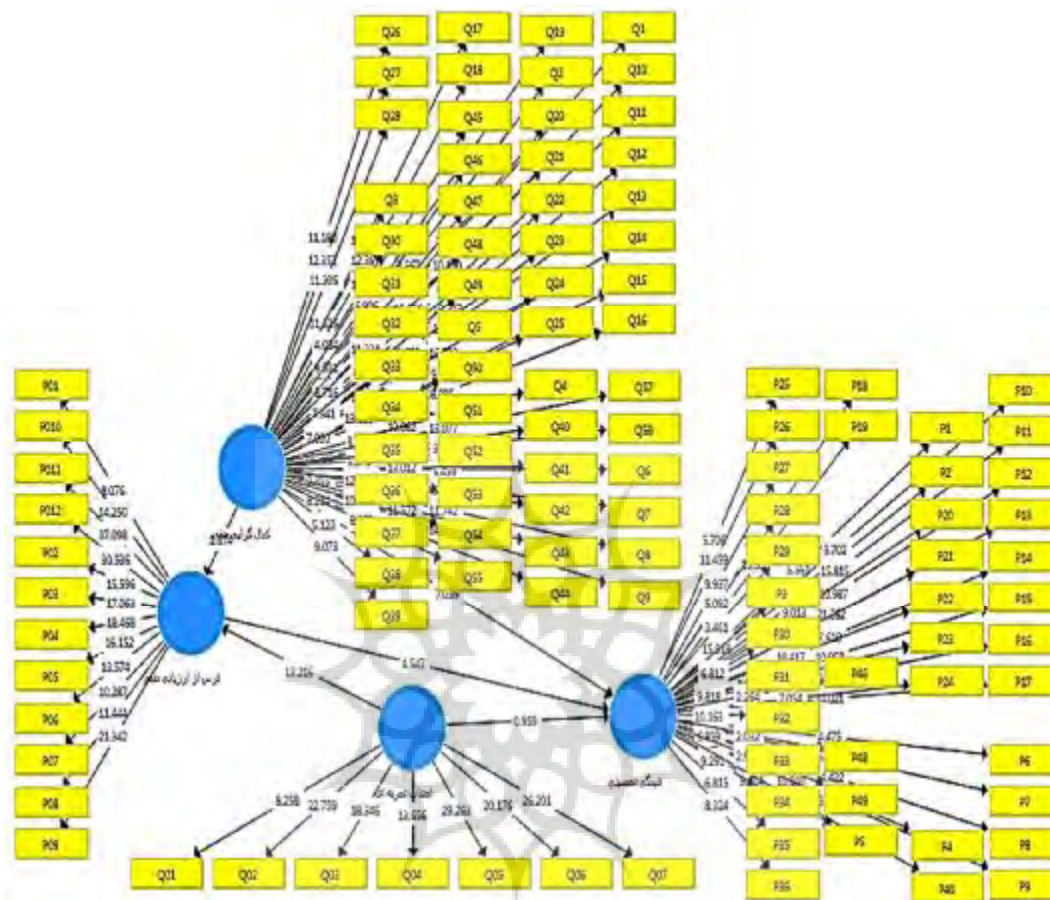
با هدف مطالعه تنش‌گرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنش‌گرهای تحصیلی در بین دانشجویان طراحی و رواسازی شده است تا سازه‌های مورد نظر این نظریه را به صورت عینی بسنجد. خرده مقیاس‌ها و ابعاد آن و سؤالات مربوط به

ابعاد به شرح زیر است: سؤالات 1-7 مربوط به مؤلفه فردی، سؤالات 8-10 مربوطه به مؤلفه تعارض، سؤالات 11-14 مربوطه به مؤلفه فشار، سؤالات 15-17 مربوطه به مؤلفه تجربه، سؤالات 18-23 مربوطه به مؤلفه اقدام، سؤالات 24-49 مربوطه به مؤلفه تجربه در موقعیت‌های استرس زا، سؤالات 50-51 مربوطه به مؤلفه اقدام در موقعیت‌های استرس‌زا است. مقیاس تنیدگی دوران دانشجویی SLSI توسط گادزلا (1991)، طراحی شده است. نحوه نمره‌گذاری طیف پرسش‌نامه‌ای پژوهش به صورت (1: هرگز، 2: به ندرت، 3: گاهی اوقات، 4: اغلب و 5: بیشتر اوقات) بود. عابدی جعفرآباد (1394)، در پژوهش خود با عنوان بررسی عملکرد تحصیلی و تنیدگی تحصیلی، بر اساس نگرش دینی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه گیلان روایی و پایایی



شکل 1. تحلیل عاملی مدل نهایی

این پرسش‌نامه را تأیید کرده‌اند. در مطالعه زاجاکووا¹ و آمد. در این پژوهش، ضریب همسانی درونی تنیدگی



شکل 2. سطح معناداری مدل نهایی

همکاران (2005)، میزان ضریب آلفای کرونباخ تنیدگی تحصیلی به دست آمده است، همچنین میزان روایی این پرسش‌نامه در پژوهش او با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی حاصل شده است. در مطالعه شکری و همکاران (1389)، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و زیرمقیاس‌های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر با 0/95، 0/85، 0/83، 0/82، 0/74 به دست

گرفت. در این پژوهش از روایی واگرا، جهت تأیید روایی پرسش‌نامه‌ها استفاده شد که نتایج آن در بخش یافته‌ها ارائه شده است. جهت اجرای پژوهش، پرسش‌نامه‌های مورد نظر پس از آماده‌سازی توزیع و جمع‌آوری شد. جهت بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه 26 و PLS SMART نسخه 2 استفاده شده است.

1. Zajacova

جدول 2. پایایی مرکب، روایی همگرا و ضریب تبیین و شاخص متوسط اشتراک متغیرهای پژوهش

متغیر	پایایی مرکب (p دلون-گلدشتاین)	وضعیت متغیر	روایی همگرا $0/5 <$	وضعیت متغیر	R Square	Comm unality $0/5 <$	وضعیت متغیر
اجتناب تجربه‌ای	0/86	قابل قبول	0/58	قابل قبول	---	0/58	قابل قبول
ترس از ارزیابی	0/88	قابل قبول	0/58	قابل قبول	0/31	0/58	قابل قبول
تنبیدگی تحصیلی	0/86	قابل قبول	0/5	قابل قبول	0/30	0/5	قابل قبول
کمال‌گرایی منفی	0/97	قابل قبول	0/84	قابل قبول	---	0/84	قابل قبول

فرضیه‌های پژوهش از نرم‌افزار معادلات ساختاری SmartPLS استفاده شده است.

با توجه به داده‌های جدول شماره (2)، پایایی مرکب متغیرهای پژوهش بالاتر از $0/7$ است؛ بنابراین می‌توان گفت کلیه متغیرهای پژوهش از وضعیت مناسب و قابل قبولی از نظر پایایی مرکب برخوردار هستند.

شاخص روایی همگرا که به اندازه‌گیری میزان تبیین متغیرهای پنهان پژوهش توسط متغیرهای مشاهده‌پذیر آن (مؤلفه‌ها/سؤالات) می‌پردازد، توسط شاخص AVE (متوسط واریانس استخراج شده) مورد سنجش قرار می‌گیرد و حداقل مقدار قابل قبول برای روایی همگرا $0/50$ است. با توجه به داده‌های جدول شماره (2)، کلیه مقادیر بالاتر از $0/5$ می‌باشند؛ بنابراین روایی همگرا برای کلیه متغیرهای پژوهش در حد قابل قبول است. حداقل مقدار قابل قبول برای متوسط اشتراک $0/50$ است.

با توجه به اینکه در شاخص متوسط اشتراک کلیه مقادیر نزدیک به $0/5$ هستند، بنابراین متوسط اشتراک برای کلیه متغیرهای پژوهش در حد قابل قبول است. مقادیر ضریب تبیین نیز در حد متوسطی قرار دارند. بنابراین این دو شاخص برازش قابل قبول هستند.

نتایج جدول روایی واگرا در مدل پژوهش، نشان داد کلیه متغیرهای مشاهده‌پذیر، دارای بارهای عاملی بالاتری نسبت به متغیر پنهان دیگر هستند و در حد قابل قبول بودند. با توجه به مقادیر سطح معناداری برای سؤالات شماره 37، 38، 39، 41، 42، 43، 44، 45، 47، 50 و 51 (برای متغیر تنبیدگی تحصیلی) و 29 و 56 (برای متغیر کمال‌گرایی منفی) که پایین‌تر از $1/96$ است، از مدل تحقیق حذف شدند و در نهایت مدل نهایی ارائه شده است:

نتایج روایی واگرا نشان می‌دهد اختلاف بارهای عاملی هر یک از متغیرهای مشاهده‌پذیر نسبت به متغیر مربوط به

جدول 3. روایی تشخیصی فورنل و لارکر

	1	2	3	4
1. اجتناب تجربه‌ای	0/76			
2. ترس از ارزیابی منفی	0/47	0/76		
3. تنبیدگی تحصیلی	0/42	0/49	0/70	
4. کمال‌گرایی منفی	0/55	0/51	0/42	0/92

یافته‌ها

آماره‌های حداقل، حداکثر نمره، میانگین و انحراف استاندارد برای هر یک از متغیرهای تحقیق در جدول (1)، ارائه شده است. بر اساس اطلاعات این جدول، به میزان دامنه تغییرات نمرات متغیرها، میانگین و انحراف معیار آنها اشاره شده است. بیشترین میزان میانگین برای متغیر کمال‌گرایی منفی با میزان میانگین $211/81$ و کمترین میزان میانگین برای متغیر اجتناب تجربه‌ای با میانگین $23/42$ بوده است.

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش در ابتدا به بررسی نرمال بودن متغیرها پرداخته می‌شود. بنابراین در ابتدا این شرط برای متغیرهای تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به این که سطح معنی‌داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در جدول (1)، که برای متغیرهای اجتناب تجربه‌ای و ترس از ارزیابی منفی، کمتر از $0/05$ است، نتیجه می‌شود که توزیع متغیرهای فوق ذکر تفاوت معناداری با توزیع نرمال داشته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرهای تحقیق نرمال نبوده است ولی برای دو متغیر تنبیدگی تحصیلی و کمال‌گرایی منفی که دارای سطح معناداری بالاتر از $0/05$ است، لذا دارای توزیع نرمال هستند. با توجه به عدم رعایت شرط نرمالیتی تمام متغیرهای پژوهش در پژوهش حاضر برای بررسی

آزمون مدل ساختاری:

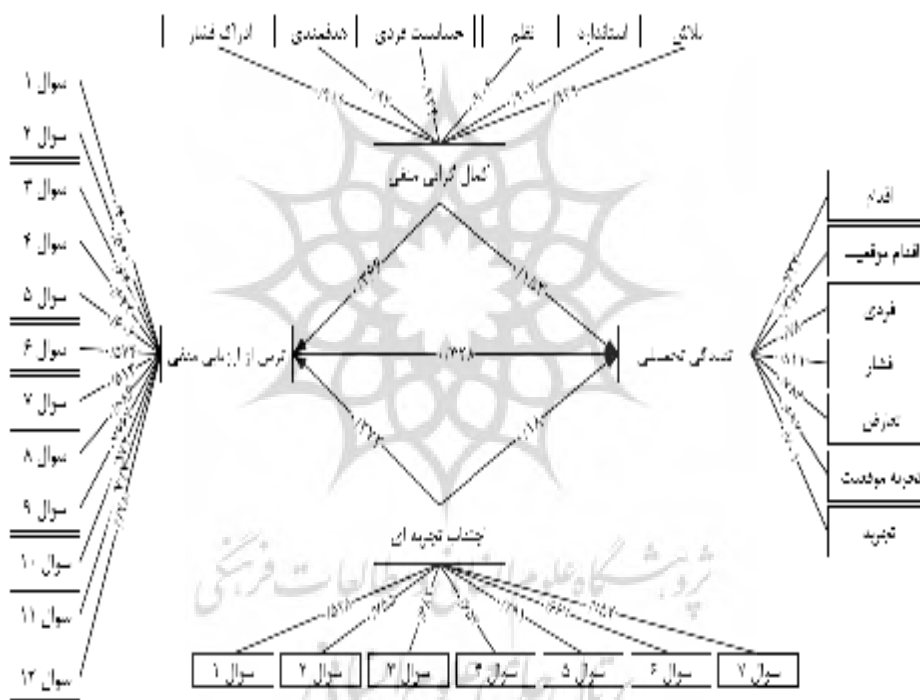
1. اعداد معناداری (t T-values): مقادیر بالای 1/96، نشان از صحت رابطه بین سازه‌ها و در نتیجه تأیید فرضیه‌های پژوهش در سطح اطمینان 95 درصد است که مقادیر آن در شکل 4-5 نشان داده شده است.

2. معیار Q2: این معیار توسط استون گیزر (1975)، معرفی شد و قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد؛ یعنی مدلهایی که دارای برازش بخش ساختاری قابل قبول هستند باید قابلیت پیش‌بینی شاخص‌های مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل را داشته باشند. مقادیر 0/02، 0/15 و 0/25 به ترتیب نشان از قابلیت پیش‌بینی ضعیف، متوسط

متغیر	معیار Q2	وضعیت متغیر
اجتناب تجربه‌ای	0/31	قابل قبول
ترس از ارزیابی منفی	0/27	قابل قبول
تنیدگی تحصیلی	0/33	قابل قبول
کمال‌گرایی منفی	0/77	قابل قبول

خود، حداقل 0/1 بیشتر از بار عاملی آن نسبت به سایر متغیرها است؛ بنابراین روایی تشخیصی مدل پژوهش نیز در حد قابل قبول است.

در جدول (2)، نتایج ماتریس فروئل و لارکر¹ آورده شده است. همان طور که مشخص است مقادیر موجود در روی



شکل 3. مقادیر شدت تأثیر روابط بین متغیرها در مدل نهایی

و قوی دارند. با توجه به اینکه مقدار Q2 برای تمامی متغیر وابسته بالاتر از 0/25 هستند؛ بنابراین می‌توان گفت، مدل ساختاری از قدرت پیش‌بینی بالایی برخوردار است و در حد قابل قبول است.

مقادیر به دست آمده در جدول (4) ارائه می‌شود:

جدول 4 نشان دهنده معیار Q2 متغیرهای پژوهش است. با توجه به اینکه اکثریت مقادیر در دامنه 0/15 تا

قطر اصلی ماتریس، از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوط آن بزرگتر است و نشان‌دهنده آن است که در مدل ما دارای اعتبار تشخیص مناسبی است.

1. Fornell-Larcker Criterion

کردن است. با توجه به مقادیر به دست آمده مشاهده می شود که هر دو شاخص دارای مقادیر قابل قبولی هستند. لازم به ذکر است که مقادیر قابل قبول برای این دو شاخص برابر با 0/02، 0/15 و 0/25 به ترتیب نشان از قابلیت پیش بینی ضعیف، متوسط و قوی است که مشاهده می شود تمامی متغیرها در شاخص CV-Com در دامنه قوی و در شاخص برازش CV_red در دامنه متوسط قرار دارند.

ارزیابی برازش کلی مدل:

معیار GOF: این معیار مربوط به بخش کلی مدل های معادلات ساختاری است. بدین معنی که توسط این معیار، محقق می تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش، برازش بخش کلی را

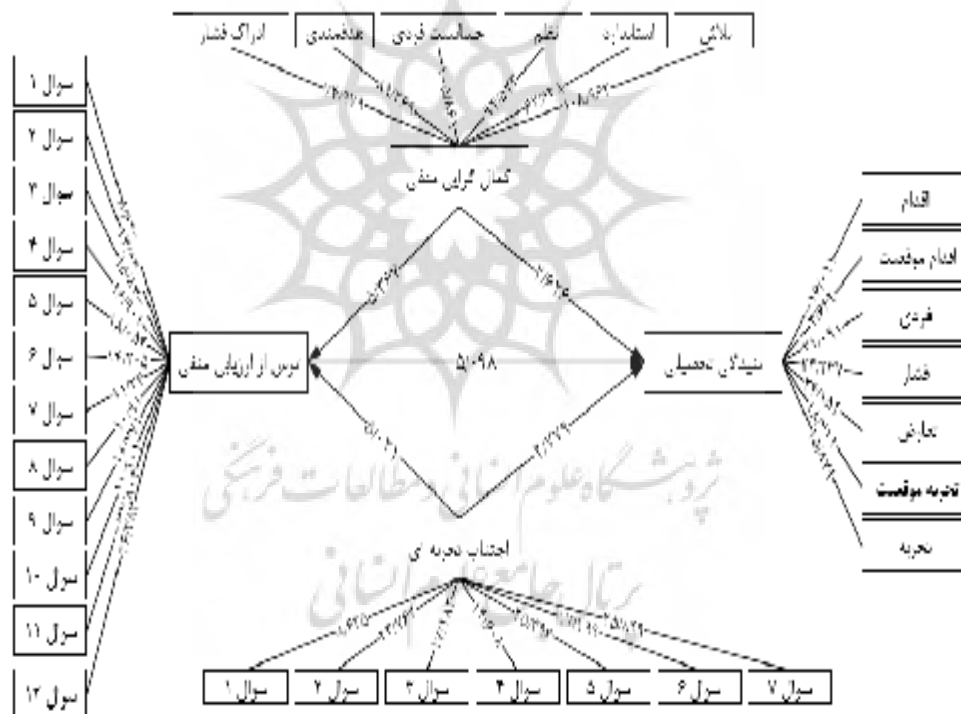
جدول 5. آزمون کیفیت مدل اندازه گیری و کیفیت مدل ساختاری

متغیر	CV_red	CV_Com	وضعیت
اجتناب تجربه ای	---	0/31	قابل قبول
ترس از ارزیابی منفی	0/11	0/27	قابل قبول
تنیدگی تحصیلی	0/11	0/33	قابل قبول
کمال گرایی منفی	---	0/77	قابل قبول

0/25 قرار دارند؛ بنابراین معیار Q2 برای کلیه متغیرهای

پژوهش در حد قابل قبول است.

آزمون کیفیت مدل اندازه گیری و کیفیت مدل ساختاری: شاخص CV_Com توانایی مدل را در پیش بینی متغیرهای مشاهده پذیر از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان می سنجد. مقادیر مثبت شاخص CV Com



شکل 4. مقادیر T روابط بین متغیرهای پژوهش در مدل نهایی

نیز کنترل نماید. مقادیر 0/01، 0/25 و 0/35 به ترتیب حاکی از برازش کلی ضعیف، متوسط و قوی است. مقدار GOF در مدل پژوهشی حاضر، به شرح زیر است:

نشان دهنده کیفیت مناسب مدل اندازه گیری انعکاسی است. شاخص CV_red معروف ترین شاخص اندازه گیری کیفیت مدل ساختاری، شاخص استون-گایسلر است. مقادیر بالای صفر نشان دهنده توانایی بالای مدل ساختاری در پیش بینی

منفی بر تنیدگی تحصیلی به صورت مستقیم تأثیر مثبت دارد (PC=0/15, T=2/62, P<0/01) در نتیجه فرض H_0 رد می‌شود H_1 پذیرفته می‌شود.

بررسی فرضیه دوم: اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی نقش دارد.

با توجه به جدول (6)، نتایج تجزیه و تحلیل‌های PLS نشان می‌دهد که با بیش از 99 درصد اطمینان اجتناب تجربه‌ای بر تنیدگی تحصیلی به صورت مستقیم تأثیر مثبت دارد (PC=0/18, T=2/77, P<0/01) در نتیجه فرض H_0 رد می‌شود H_1 پذیرفته می‌شود.

بررسی فرضیه سوم: کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه ترس از ارزیابی منفی نقش دارد.

با توجه به جدول (6)، نتایج تجزیه و تحلیل‌های PLS نشان می‌دهد که با بیش از 99 درصد اطمینان نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در رابطه کمال‌گرایی منفی بر تنیدگی تحصیلی به صورت غیرمستقیم تأثیر مثبت دارد (PC=0/12, T=3/62, P<0/01) در نتیجه فرض H_0 رد می‌شود H_1 پذیرفته می‌شود.

بررسی فرضیه چهارم: اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه ترس از ارزیابی منفی نقش دارد.

با توجه به جدول (6)، نتایج تجزیه و تحلیل‌های PLS نشان می‌دهد که با بیش از 99 درصد اطمینان نقش

$$GOF = \sqrt{Communtality * \bar{R}^2} = \sqrt{0.629 * 0.321} = 0.44$$

با توجه به اینکه مقدار GOF برابر با 0/44 است؛ بنابراین می‌توان گفت سطح برازش کلی مدل در حد عالی و قابل قبول است. با توجه به اینکه مقدار برازش بزرگ‌تر از مقدار 0/35 (حد قوی) قرار دارد، لذا برازش کلی مدل در حد قوی و قابل قبولی قرار دارد.

تجزیه و تحلیل مدل تحلیل با استفاده از نرم‌افزار PLS مدل پژوهش برای بررسی روابط بین متغیرها مطابق با شکل 3، به‌دست آمده است:

سطح معناداری روابط فوق، در شکل 4، ارائه شده است؛ سایر مقادیر مدل پژوهش در جدول (6)، مشاهده می‌شود. شدت تأثیر، میزان شدت ارتباط بین متغیرها را نشان می‌دهد و طیف این ضریب بین 0 تا 1 است. هر چه این میزان به 1 نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده قوی‌تر بودن روابط بین متغیرها است. مقادیر T که حاصل تقسیم شدت تأثیر بر خطای استاندارد است نشان دهنده معنی‌داری رابطه متغیرها است. مقادیر T بین -1/96 و 1/96 نشان‌دهنده عدم وجود اثر معناداری میان متغیرهای مکنون مربوط است. مقادیر T بین 1/96 و 2/57 نشان دهنده اثر معناداری با بیش از 95% اطمینان میان متغیرهای پنهان مربوط است. مقادیر T مساوی و بزرگ‌تر از 2/57 نشان‌دهنده اثر معناداری با بیش از 99% اطمینان میان متغیرهای پنهان مربوطه است.

بررسی فرضیه اول تا چهارم:

جدول 6. بررسی فرضیه‌های پژوهش

نتیجه	سطح معنی‌دار	مقدار T	شدت تأثیر (PC)	فرضیه‌ها یا سوالات پژوهش
تأیید	P<0/01	2/62	0/15	فرضیه اول: کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی نقش دارد.
تأیید	P<0/01	2/77	0/18	فرضیه دوم: اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی نقش دارد.
تأیید	P<0/01	3/62	0/12	فرضیه سوم: کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی نقش دارد.
تأیید	P<0/01	3/33	0/089	فرضیه چهارم: اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی نقش دارد.

میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در رابطه اجتناب تجربه‌ای بر تنیدگی تحصیلی به صورت غیرمستقیم تأثیر مثبت دارد

بررسی فرضیه اول: کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی نقش دارد.

با توجه به جدول (6)، نتایج تجزیه و تحلیل‌های PLS نشان می‌دهد که با بیش از 99 درصد اطمینان کمال‌گرایی

آن‌ها را در نیمه رها کنند به همین دلیل دچار تنیدگی تحصیلی می‌شود. بنابراین هر چه قدر کمال‌گرایی منفی دانشجویان بیشتر باشد، تنیدگی تحصیلی آنها بیشتر خواهد شد. در جدول (7)، به بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم و

در نتیجه فرض H_0 رد می‌شود H_1 پذیرفته می‌شود. $(P<0/01, T=3/33, PC=0/08)$

جدول 7. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل بین متغیرها

مستقل	میانجی	وابسته	تأثیر مستقیم	تأثیر غیر مستقیم	تأثیر کلی
کمال‌گرایی منفی	ترس از ارزیابی منفی	تنیدگی تحصیلی	0/15	0/12	0/27
اجتناب تجربه‌ای	ترس از ارزیابی منفی	تنیدگی تحصیلی	0/18	0/08	0/26
ترس از ارزیابی منفی	---	تنیدگی تحصیلی	0/32	---	0/32
اجتناب تجربه‌ای	---	ترس از ارزیابی منفی	0/27	---	0/27
کمال‌گرایی منفی	---	ترس از ارزیابی منفی	0/36	---	0/36

شد.

کل بین متغیرهای تحقیق پرداخته می‌شود.

فرضیه 2: اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی نقش دارد.

بررسی نتایج به دست آمده از نرم‌افزار معادلات ساختاری PLS: فرضیه دوم تحقیق به بررسی میزان تأثیر اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی پرداخته است. نتیجه به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نمایانگر وجود تأثیر اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی است. میزان شدت تأثیرگذاری بین دو متغیر برابر با 0/18 در دامنه خیلی ضعیف (بین 0/01 تا 0/2) قرار داشته‌است. نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیقات ایسنک و همکاران (2019)، گاگون و همکاران (2016) هم‌سو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت اجتناب تجربه‌ای با ارزیابی‌های منفی افراطی از حس‌ها، احساسات و افکار خصوصی ناخواسته و فقدان تمایل به تجربه کردن این رویدادهای خصوصی و تلاش‌هایی عمدی برای کنترل یا فرار از آنها و افزایش شدت پریشانی، دیدگاهی در دانشجویان ایجاد می‌کند که ممکن است فکر کنند دیگران ارزیابی منفی از آنها داشته و این موضوع منجر به شکست‌های تحصیلی متمادی برای آنها، همچنین کاهش کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان می‌شود. عملکرد اجتناب تجربه‌ای، کنترل یا به حداقل رساندن تأثیر تجارب آزردهنده است و می‌تواند آرامش فوری و کوتاه مدت ایجاد کند که به شکل منفی رفتار را تقویت می‌نمایند. دانشجویانی که از لحاظ تحصیلی تنیده شده‌اند با افکارشان درباره یک تکلیف آمیخته می‌شوند و

نتیجه‌گیری و بحث

فرضیه 1: کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی نقش دارد.

بررسی نتایج به دست آمده از نرم‌افزار معادلات ساختاری PLS: فرضیه اول تحقیق به بررسی میزان تأثیر کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی پرداخته‌است. نتیجه به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نمایانگر وجود تأثیر کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی است. میزان شدت تأثیرگذاری بین دو متغیر برابر با 0,15 در دامنه خیلی ضعیف (بین 0/01 تا 0/2) قرار داشته است. نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیقات شیروانی و همکاران (1400)، مولوی و کرمی (1390)، چنگ و اندلر (2018) هم‌سو است.

در تبیین نتیجه فوق می‌توان گفت که کمال‌گرایی منفی و در نتیجه اتخاذ معیارهای آرمانی و غیرمعقول و به تبع آن شکست در رسیدن به آن معیارها با کاهش عزت نفس و اعتماد به نفس دانشجویان، همچنین تضعیف حس کارآمدی و خوداثربخشی شان باعث می‌شود که دانشجویان پیشرفت مورد انتظار در تحصیل را نداشته باشند و از لحاظ تحصیلی تنیده شوند. دانشجویان با کمال‌گرایی منفی، رضایتشان تنها هنگامی به صورت کامل تامین می‌گردد که کار یا تکلیف مورد نظر را به صورت کامل و بدون هیچ‌گونه خطایی انجام دهند. از این جهت ممکن است به خاطر ترس از عدم رسیدن به مقصود خود به هیچ عنوان به سراغ مسئولیت خود نروند و

ارزیابی منفی با تأثیرگذاری همانند اثر دومینو عمل کرده که در آن قطعه اول (متغیر مستقل) کمال‌گرایی منفی با ضربه به قطعه دوم (متغیر واسطه) ترس از ارزیابی منفی باعث افتادن قطعه سوم (متغیر وابسته) تنیدگی تحصیلی را در پی خواهد داشت.

فرضیه 4: اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی نقش دارد. بررسی نتایج به دست آمده از نرم‌افزار معادلات ساختاری PLS: فرضیه چهارم تحقیق به بررسی نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین اجتناب تجربه‌ای در تنیدگی تحصیلی پرداخته است. نتیجه به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نمایانگر وجود نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین اجتناب تجربه‌ای در تنیدگی تحصیلی است. میزان شدت تأثیرگذاری بین دو متغیر برابر با 0/089 در دامنه خیلی ضعیف (بین 0/01 تا 0/2) قرار داشته است.

در میان پژوهش‌های انجام شده، پژوهشی که به بررسی نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در ارتباط بین دو متغیر اجتناب تجربه‌ای و تنیدگی تحصیلی پرداخته، پیدا نشد. بیشتر تحقیقات به بررسی نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در ارتباط با متغیرهای دیگر پرداخته بودند که در آن تحقیقات نیز نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی تأیید شده است. بنابراین نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیقات بروک (2020)، گاگون و همکاران (2016) و ابهر زنجانی و همکاران (1399) هم‌سو است.

در تبیین نتیجه فوق می‌توان چنین بیان کرد که دانشجویان دارای اجتناب تجربه‌ای ویژگی‌هایی چون افسردگی، وحشت زدگی، وسواس‌های فکری و عملی، استرس، کاهش کیفیت زندگی پیدا می‌کنند که در سایه این ویژگی‌ها، ترس از ارزیابی منفی پیدا می‌کند و متعاقباً از لحاظ تحصیلی تنیده می‌شوند. ترس از ارزیابی منفی به میزان زیادی از راهبردهای روان‌شناختی مانند خودناتوان سازی استفاده می‌کند و به کارگیری این راهبردها خود شرایط را برای تداوم شکست‌های آتی و تنیدگی تحصیلی دانشجویان را فراهم می‌کند و از سویی اجتناب تجربه‌ای با کاهش کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان در وقایع استرس‌زای زندگی

تمایل طبیعی به اجتناب از ناراحتی دارند که نتیجه آن تنیدگی تحصیلی و تأثیرات بالقوه مخرب آن است.

فرضیه 3: کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی نقش دارد. بررسی نتایج به دست آمده از نرم‌افزار معادلات ساختاری PLS: فرضیه سوم تحقیق به بررسی نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین کمال‌گرایی منفی در تنیدگی تحصیلی پرداخته است. نتیجه به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها نمایانگر وجود نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین کمال‌گرایی منفی در تنیدگی تحصیلی است. میزان شدت تأثیرگذاری بین دو متغیر برابر با 0,12 در دامنه خیلی ضعیف (بین 0/01 تا 0/2) قرار داشته است.

در میان پژوهش‌های انجام شده، پژوهشی که به بررسی نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در ارتباط بین دو متغیر کمال‌گرایی منفی و تنیدگی تحصیلی پرداخته، پیدا نشد. بیشتر تحقیقات به بررسی نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی در ارتباط با متغیرهای دیگر پرداخته بودند که در آن تحقیقات نیز نقش میانجی‌گری ترس از ارزیابی منفی تأیید شده است. بنابراین نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیقات بروک (2020)، زارع (1393) و ابدالی و مشتاقی (1398) هم‌سو است.

در تبیین نتیجه فوق می‌توان چنین بیان کرد که دانشجویان دارای کمال‌گرایی منفی ویژگی‌هایی چون اضطراب، استرس، خودتردیدی، خود انتقادی، ناامیدی، کاهش اعتماد به نفس و خودکارآمدی و باورهای غیرمنطقی پیدا می‌کنند که در سایه این ویژگی‌ها، ترس از ارزیابی منفی پیدا می‌کند و متعاقباً از لحاظ تحصیلی تنیده می‌شوند. در واقع، ترس از ارزیابی منفی به عنوان یک پیامد و نتیجه منطقی برای وضعیت تنیدگی تحصیلی دانشجویان به شمار می‌آید. ترس از ارزیابی منفی بر تصمیم‌گیری‌های تحصیلی دانشجویان تأثیر داشته است و از سویی کمال‌گرایی منفی، علامت و نشانه از وضعیتی مشابه هستند که دانشجویان را به سوی اضطراب پیش می‌برند و با این پیش فرض می‌توان کمال‌گرایی منفی را علت ترس از ارزیابی منفی دانست و از طرفی دیگر آن را معلول تنیدگی تحصیلی نامید. ترس از

تعدیل کمال‌گرایی در برنامه‌های فرهنگی دانشگاه در نظر گرفته شود.

2. با توجه به نقش اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود به منظور کاهش تنیدگی تحصیلی در بین دانشجویان، کارگاه‌هایی جهت آموزش و افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و کاهش گرایش به اجتناب تجربه‌ای برگزار شود.

3. با توجه به نقش واسطه ترس از ارزیابی منفی در ارتباط بین متغیرهای کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای با تنیدگی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود متولیان امور تربیتی و مشاوران از روش‌هایی مثل آموزش مهارت‌های اجتماعی و گروه درمانی شناختی- رفتاری استفاده نمایند تا منجر به بهبود ادراک فرد از توانایی‌ها و مهارت‌های اجتماعی و همچنین حذف سوگیری‌ها و شناخت‌های ناکارآمد خود شود.

4. در سطح نظری، یافته‌های این پژوهش می‌تواند با تبیین نقش کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای در تنیدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی در دانشجویان دانشگاه یزد به گسترش دانش در زمینه عوامل تأثیرگذار بر تنیدگی تحصیلی دانشجویان کمک کند. در سطح عملی، از یافته‌های این پژوهش می‌توان در جهت تدوین برنامه‌ها و مداخله‌های آموزشی در سازمان‌های ذیربط به کاهش تنیدگی تحصیلی دانشجویان کمک شود و مشاوران و روان‌شناسان بالینی می‌توانند بر این اساس از نتایج این پژوهش استفاده کنند.

5. پیشنهاد می‌شود در کلینیک‌های مشاوره دانشجویی روش‌های کنترل و بهبود کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای آموزش داده شود.

ایفای نقش می‌کند. این کاهش کیفیت، دیدگاهی در دانشجویان ایجاد می‌کند که ممکن است فکر کنند دیگران ارزیابی منفی از آنها داشته و این موضوع منجر به شکست‌های تحصیلی متمادی برای آنها می‌شود. با این پیش فرض می‌توان اجتناب تجربه‌ای را علت ترس از ارزیابی منفی دانست و از طرفی دیگر آن را معلول تنیدگی تحصیلی نامید.

محدودیت‌های پژوهش

1. نتایج حاصل از این پژوهش تنها در جامعه آماری دانشجویان دانشگاه یزد قابل تعمیم است، لذا باید در تعمیم نتایج به جوامع مشابه جانب احتیاط را رعایت کرد.

2. این پژوهش در شرایط همه‌گیری ویروس کرونا، و محدودیت‌های اجتماعی حاصل از آن انجام گرفت و این امر موجب محدودیت‌هایی جزئی در دسترسی به دانشجویان گردید که این امر می‌تواند تا حدودی بر صحت نتایج حاصل از پژوهش اثرگذار باشد.

پیشنهادات پژوهش

1. با توجه به نقش کمال‌گرایی منفی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی، مسئولان تعلیم و تربیت باید به فراگیران کمک کنند تا معیارهایی را برای خود انتخاب کنند که متناسب با توانایی و امکانات فراگیران باشد و به آنها آموزش دهند که در صورت عدم‌دستیابی به این معیارها، تلاش و عزت نفس خود را از دست ندهند بلکه تلاش‌هایشان را نسبت به قبل بیشتر کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود آموزش‌هایی جهت چگونگی

منابع

اسلمی، نگین (1392). ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی با توجه به نقش واسطه‌ای عزت نفس در میان دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های شهر شیراز، آموزش و ارزشیابی، 6 (23)، 105-121.

آقا یوسفی، علیرضا؛ خدائی، علی؛ شکر، امید (1393). تنیدگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان، مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، 10 (18)، 66-41.

ابدالی، راضیه؛ مشتاقی، سعید (1398). مدل‌یابی علی رابطه ترس از ارزیابی منفی، حرمت خود ناپایدار و کمال‌گرایی مثبت با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان، فصلنامه مهارت‌های روان‌شناسی تربیتی، 10 (4)، 1-14.

ابهرزنجانی، فرناز؛ تونزنده جانی، حسن، امانی، پریسا (1399). نقش میانجی‌گرایی ترس از ارزیابی منفی در رابطه با الگوهای ارتباطی و انگیزش پیشرفت ورزشکاران حرفه‌ای، نشریه اصول بهداشت روانی، 22 (3)، 211-218.

ظهیری ناو، بیژن، رجبی، سوران (1388). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی، دانشور رفتار، 32 (16)، 69-80.

عابدی جعفرآباد، ابراهیم (1394). بررسی عملکرد تحصیلی و تنبیدی تحصیلی، بر اساس نگرش دینی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه گیلان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم. فولادی، اصغر؛ علیمردانی، سجدا؛ نوریان اقدم، جلیل (1398). رابطه کمال‌گرایی، عزت نفس و تنظیم هیجان با اضطراب امتحان در دانشجویان، ماهنامه پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، 2 (13)، 49-64.

قدم پور، سمانه (1393). نقش تشخیصی مؤلفه‌های شناختی ترس از ارزیابی مثبت و منفی، کمال‌گرایی و توجه معطوف به خود در اختلال اضطراب اجتماعی، اختلال پرخوری عصبی و گروه پهنجار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.

لاریجانی، زهرین السادات (1392). مقایسه اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن و درمان فراشناختی در دانشجویان با نشانه‌های افسردگی، نشخواری فکری، اجتناب تجربه‌ای و باورهای فراشناختی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.

لواسانی، مسعود (1396). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، 37 (1)، 99-123. لیاقت، رینا؛ قاسمی، فریده (1396). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه کمال‌گرایی فراست و رابطه آن با اضطراب امتحان دانشجویان (مطالعه موردی: دبیرستانهای تهران). تحقیقات روان‌شناختی، 6 (23)، 60-76.

ملیانی مهدیه (1386). هنجاریابی مقیاس کوتاه ترس از ارزیابی منفی و ترس از ارزیابی مثبت، مجله مجازی، 1 (1)، 109-126. مولوی، زهرا؛ کرمی، جهانگیر (1390). رابطه کمال‌گرایی منفی و مثبت با خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری آموزشی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمانشاه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی.

نقوی، نرگس؛ اکبری، مهدی؛ مرادی، علیرضا (1396). نقش بی‌نظمی هیجانی، افکار تکرار شونده منفی، عدم تحمل بلا تکلیفی و اجتناب تجربه‌گرایانه در پیش‌بینی کمال‌گرایی مثبت و منفی، مجله روان‌شناسی و روانپزشکی شناخت، 4 (4)، 9-23.

یاسمی نژاد، پریسا، طاهری، مرضیه (1397). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر دوره متوسطه شهر تهران، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، 20 (3)، 340-325.

ایمانی، مهدی؛ دهقان، مریم؛ شرفی زادگان، میلاد (1399). مقایسه اجتناب تجربه‌ای، بهشیاری، نارضایتی از تصویر بدن، اضطراب، افسردگی و استرس در افراد متقاضی جراحی زیبایی و افراد غیر متقاضی، علوم روان‌شناختی، 19 (88)، 421-429.

پورسید، سیدمهدی (1390). رابطه مستقیم و غیرمستقیم استرس ادراک شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان مقطع علوم پایه رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

تقوایی نیا، علی، رحیمیان بوگر، اسحق، کرانی (1398). تأثیر مربیگری شناختی رفتاری بر کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، 13 (46)، 95-110.

جان بزرگی، مسعود؛ نوری، ناهید (1397). شیوه‌های درمانگری اضطراب و تنبیدی، تهران: نشر سمت.

جمشیدی، بهنام؛ حسین چاری، مسعود؛ حقیقت، شهربانو؛ رزمی، محمدرضا (1388). اعتباریابی مقیاس جدید کمال‌گرایی، مجله علوم رفتاری، 3 (1)، 35-43.

ستاری، بهزاد (1395). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانشجویان. مجله روان‌شناسی مدرسه، 4 (4)، 76-93.

شفیعی، حسن؛ زارع، حسین؛ علی پور، احمد؛ حاتمی، جواد (1393). ترس از ارزیابی منفی نوجوانان و توجه انتخابی آنها به کلمات تهدیدکننده اجتماعی، تازه‌های علوم شناختی، 16 (3)، 42-52.

شکری، امید؛ عبدالخالقی، معصومه؛ افضلی، محمد حسن؛ گراوند، فریبرز؛ پاییزی، مریم؛ طولابی، سعید (1389). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه دشواری‌های بین فردی نوجوانان در یک نمونه ایرانی، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 6 (24)، 307-315.

شیرازی، عفت؛ ساعتچی، هاله السادات (1396). اثر مستقیم و غیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اضطراب و افسردگی دانشجویان. نقش میانجی راهبردهای تنظیم شناختی، چهارمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری.

شیروانی، محبوبه؛ سلطانی، امان‌الله؛ رضوی، ویدا؛ منظری توکلی، علیرضا (1400). طراحی و تبیین مدل ساختاری نقش میانجیگری تنبیدی تحصیلی در رابطه کمال‌گرایی با سبک‌های مقابله با استرس، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، 14 (1)، 42-35.

طاهری، فرناز؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی؛ سعادت‌ی شامیر، ابوطالب (1397). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مشارکت تحصیلی: نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، مطالعات روان‌شناختی، 14 (4)، 157-174.

- Ashby, J. S., Rice, K. G., & Kutchins, C. B. (2008). Matches and mismatches: Partners, perfectionism, and premarital adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (1), 125.
- Bond, F.W., Hayes, S.C., Baer, R.A., Carpenter, K.M., Guenole, N., Orcutt, H.K., et al. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance, *Behavior Therapy*, 42 (4), 676-88.
- Bruce, S.P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout, *Corrents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1 (1), 57-64.
- Cecil J, McHale C, Hart J, Laidlaw A. (2014). Behaviour and burnout in medical students, *Medical Education Online*, 19.
- Choi, Y., & Lim, H. (2016). The Relation between Academic Stress and Academic Burnout among Student Athletes of Elite Sports 123-124.
- Estiadewi, P. S., Devy, S. R., Nihayati, H. E., & Yusuf, A. Y. A. (2019). The Presence of Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Level at Lombok Earthquake Survivors. *International Journal of Nursing and Health Services (IJNHS)*, 2 (4), 249-254.
- Flett, G. L., Galfi-Pechenkov, I., Molnar, D. S., Hewitt, P. L., & Goldstein, A. L. (2012). Perfectionism, mattering, and depression: A mediational analysis. *Personality and Individual Differences*, 52 (7), 828-832.
- Gadzella, B. M., Fullwood, H. L., & Ginther, D. W. (1991). Student-life Stress Inventory. Paper presented at the Texas Psychological Convention, San Antonio, TX (ERIC 345-350).
- Gagnon J, Dionne F, Pychyl TA. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *J Contextual Behav Sci*, 5 (2), 97 -102.
- Gelabert, E., Subirà, S., García-Esteve, L., Navarro, P., Plaza, A., Cuyàs, E. & Martín-Santos, R. (2012). Perfectionism dimensions in major postpartum depression. *Journal of Affective Disorders*, 136 (1-2), 17-25.
- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. M. (Eds.). (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. New York, NY: Guilford Press.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism Inventory. *Journal of Personal Assessments*, 82 (1), 80-91.
- Joel Beckstead, Michael J. Lambert, Anthony P. DuBose, Marsha Linehan. (2015). Dialectical behavior therapy with American Indian/Alaska Native adolescents diagnosed with substance use disorders: Combining an evidence-based treatment with cultural, traditional, and spiritual beliefs. *Addictive Behaviors*, 51, 84-87.
- Kristin D. Neff, Phoebe Long, Marissa C. Knox, Oliver Davidson, Ashley Kuchar, Andrew Costigan, Zachary Williamson, Nicolas Rohleder, István Tóth-Király & Juliana G. Breines (2018). The forest and the trees: Examining the association of self-compassion and its positive and negative components with psychological functionin, 627-645.
- Liu, J. H., Wang, W., Wu, H., Gong, X., & Moriguchi, T. (2015). Polyamines function in stress tolerance: from synthesis to regulation. *Frontiers in plant science*, 6, 827.
- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38 (2), 123-126.
- Machell, K. A., Goodman, F. R., & Kashdan, T. B. (2015). Experiential avoidance and well-being: A daily diary analysis. *Cognition and Emotion*, 29 (2), 351-359.
- Pluut, H., Curşeu, P. L., & Ilies, R. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 262-268.
- Raspopovic, M. M. (2015). The connection between perfectionism and anxiety in university students. *Sanamed*, 10 (3), 199-204.
- Rodebaugh, T. L. Weeks, J. W. Gordon, E. A. Langer, J. K. & Heimberg, R. G. (2012). The longitudinal relationship between fear of positive evaluation and fear of negative evaluation. *Anxiety, Stress, & Coping*, 25 (2), 167-182.
- Watson, D & Friend, R, (1969). Measurement of social-evaluative anxiety, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Selfefficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 678-706.

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)