



## پیش بینی سرزندگی تحصیلی براساس راهبردهای خود تنظیمی هیجانی و کمال گرایی در دانش آموزان

راحله قاسمی جوا، سارا حقیقت<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی سرزندگی تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال گرایی در دانش آموزان دختر انجام شد. طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. از بین کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه اول منطقه سه شهر تهران تعداد ۱۵۲ نفر از دانش آموزان به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و به پرسشنامه های سرزندگی تحصیلی چاری و دهقانی زاده، پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان و مقیاس کمال گرایی چند بعدی تهران پاسخ دادند. داده های پژوهش با استفاده از روش ها و شاخص های آماری شامل: فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم افزار spss26 مورد تحلیل قرار گرفتند. براساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون، راهبردهای خودتنظیمی هیجانی، مولفه پنهان کاری، مولفه تحمل و کمال گرایی خود مدارپیش بینی کننده سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان دختر بودند. براساس یافته های این پژوهش، می توان نتیجه گرفت که راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمالگرایی خودمدار در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان نقش داشته و تاثیر گذارند.

**واژه های کلیدی:** سرزندگی تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی هیجانی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول)

r.ghasemijoo@gmail.com

۲- استادیار گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

دانش‌آموزان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و موفقیت تحصیلی آن‌ها از جمله اهداف اساسی برنامه آموزشی است (مهدی زاده و همکاران، ۱۳۹۷ به نقل از صفر زاده، ۱۳۹۸). بر این اساس، رسالت اصلی نظام تعلیم و تربیت ایجاد بستری مناسب برای شناسایی استعداد های دانش‌آموزان و دانشجویان، کمک در جهت بروز آن‌ها و شکوفایی استعدادها با توجه به تفاوت‌های فردی است (شفیعی و روانان، ۱۳۹۹). تأکید بر رشد و پیشرفت شناختی دانش‌آموزان و دانشجویان از دیرباز مورد توجه آموزش رسمی بوده است. در عین حال، محققان، مربیان و سیاست‌گذاران بطور فزاینده‌ای از اهمیت آموزش برای پرداختن به رشد اجتماعی-عاطفی آگاه می‌شوند (دورلاک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱).

مطالعات قبلی نشان داده‌اند که باورها و رفتارهای مرتبط با یادگیری نقش مهمی در یادگیری دارند. این امر به این دلیل است که انتظارات موفقیت و تلاش دانش‌آموزان و دانشجویان تعیین می‌کند که تا چه حد می‌توانند از مهارت‌های موجود خود استفاده کنند و مهارت‌های جدیدی به دست آورند. احتمالاً انتظارات و رفتارهای مرتبط با یادگیری تحت تأثیر تجارب یادگیری قبلی قرار دارند (ویگفیلد<sup>۲</sup> و اکلز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) اما هنوز مشخص نیست که این انتظارات و رفتارها تا چه حد تحت تأثیر توانایی دانش‌آموزان برای بازیابی چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی قرار می‌گیرند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۰؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸ به نقل از هیرون<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). چالش تحصیلی، عقب نشینی و ناملايمات، واقعیت زندگی روزمره مدرسه و دانشگاه است و تحقیقات اخیر نشان داده است که ظرفیت دانش‌آموزان برای سازگاری موفقیت‌آمیز با این شرایط، عنصر مهمی در رشد تحصیلی آن‌هاست که از این ظرفیت به عنوان "سرزندگی تحصیلی"<sup>۵</sup> یاد شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان و دانشجویان برای غلبه بر موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف می‌شود که در زندگی تحصیلی روزمره (مانند عملکرد ضعیف، مهلت‌ها و محدودیت‌های رقابتی، فشار عملکرد، وظایف دشوار؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۹؛ پوت وین<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۲) معمول هستند.

با توجه به این تعریف، سرزندگی تحصیلی ممکن است عامل مهمی در چشم‌انداز روانی-آموزشی باشد و به دانش‌آموزان و دانشجویانی که در زندگی تحصیلی خود با مشکلاتی مواجه می‌شوند، کمک کند (مارتین، ۲۰۱۴). در مطالعات قبلی مشخص شده است که سرزندگی تحصیلی به عملکرد بالاتر در آزمون‌های استاندارد شده اعداد یا آزمون‌های پرمخاطب مربوط می‌شود (مارتین و همکاران، ۲۰۱۵؛ مارتین، ۲۰۱۴؛ پوت وین و همکاران، ۲۰۱۵ به نقل از هیرون، ۲۰۲۰). علاوه بر این، سرزندگی با خودکارآمدی بالا، پشتکار و برنامه‌ریزی (مارتین و همکاران، ۲۰۱۰)، درگیری و مشارکت عاطفی و رفتاری بالا در مدرسه (داتو<sup>۷</sup> و یانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸؛ مارتین، ۲۰۱۴؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۷)، راهبردهای یادگیری مؤثر (کولی و همکاران، ۲۰۱۷) و خود ناتوانی پایین (مارتین و همکاران، ۲۰۱۳) مرتبط است.

سرزندگی تحصیلی می‌تواند از خود-ادراکی مرتبط با یادگیری دانشجویان حمایت کند و انتظارات موفقیت بعدی و رفتارهای تکلیف محور را ارتقا دهد (مارتین و همکاران، ۲۰۱۰، ۲۰۱۳). علاوه بر این، سرزندگی ممکن است بطور غیرمستقیم با ایجاد یک جو عاطفی مثبت در موقعیت‌های یادگیری که انتظارات موفقیت و رفتارهای تکلیف محور را پشتیبانی می‌کند، به انتظارات و رفتارها کمک کند (هیرون و همکاران، ۲۰۲۰). از آنجایی که سرزندگی تحصیلی به توانایی پردازش سازگاران با ناامیدی‌های قبلی و مقابله با چالش‌های

<sup>1</sup> Durlak

<sup>2</sup> Wigfield

<sup>3</sup> Eccles

<sup>4</sup> Hirvonen

<sup>5</sup> academic buoyancy

<sup>6</sup> Putwain

<sup>7</sup> Datu

<sup>8</sup> Yang

تحصیلی اشاره دارد، سرزندگی بالا می‌تواند به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کند تا ارزیابی‌های کنترل مثبت‌تری داشته باشند و به‌طور کلی بیشتر بر احتمال موفقیت به‌جای شکست در موقعیت‌های یادگیری تمرکز کنند (کولی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی بطور تجربی از مقابله (پوت وین و همکاران، ۲۰۱۲)، سازگاری (مارتین و همکاران، در دست چاپ) و تاب‌آوری تحصیلی (مارتین، ۲۰۱۲a) متمایز شده است و پیشنهاد می‌شود به‌عنوان عاملی در نظر گرفته شود که ممکن است به‌منظور کمک به دانش‌آموزان و دانشجویان در مواجهه با مشکلات و دشواری‌های مداوم تحصیلی به کار رود. سرزندگی تحصیلی تمایل دارد بیشتر از عوامل دیگر در کنار تاب‌آوری قرار گیرد.

مارتین و مارش (۲۰۰۹) پیشنهاد کرده‌اند سرزندگی تحصیلی به توانایی مقابله با ناملایمات، شکست‌ها و چالش‌های تحصیلی روزمره (مانند ناملایمات جزئی؛ پوت وین و همکاران، ۲۰۱۲) اشاره دارد، درحالی‌که تاب‌آوری تحصیلی به توانایی مقابله با ناملایمات مزمن یا حاد تحصیلی (مانند ناملایمات عمده) اشاره دارد. درواقع، تحقیقات اخیر از این استدلال پشتیبان می‌کنند که سرزندگی تحصیلی بطور معناداری با پدیده‌های ناسازگار سطح پایین (مانند ترس از شکست، اضطراب، کنترل پایین) ارتباط دارد و تاب‌آوری تحصیلی با پدیده‌های ناسازگار اصلی (مانند عدم مشارکت، خود ناتوان‌سازی) مرتبط است (مارتین، ۲۰۱۲a). مارتین و مارش (۲۰۰۸a، ۲۰۰۸b، ۲۰۰۹) استدلال کردند که سرزندگی تحصیلی در مورد ناملایمات تحصیلی روزمره به کار می‌رود و نباید با تاب‌آوری تحصیلی که برای خطر حاد و یا مزمن به کار می‌رود و تهدید اصلی رشد تحصیلی است، اشتباه گرفته شود. درواقع، تحقیقات اخیر با دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد که سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بیشتر از ۳۵ درصد واریانس مشترک ندارند (مارتین، ۲۰۱۲a). درواقع، تاب‌آوری تحصیلی به گروه نسبتاً کوچکی از دانش‌آموزان و دانشجویان مربوط می‌شود درحالی‌که سرزندگی تحصیلی به همه دانش‌آموزان و دانشجویان مربوط می‌شود، زیرا چالش‌های سطح پایین همیشه در زندگی تحصیلی روزمره وجود دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). ازجمله پژوهش‌هایی که به بررسی سرزندگی تحصیلی پرداخته‌اند می‌توان به سرزندگی تحصیلی و احساسات و رفتارها بر انتظارات مرتبط با یادگیری (هیرون و همکاران، ۲۰۲۰)؛ حمایت اجتماعی، مشکلات تحصیلی و سرزندگی تحصیلی (کولی و همکاران، ۲۰۱۶)؛ بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی (میلر، کانولی و مگیور، ۲۰۱۳)؛ سرزندگی تحصیلی، جو مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی (بخشی و فولادچنگ، ۱۳۹۷)؛ سرزندگی تحصیلی و معنای زندگی (سلطانی بناوندی، خضری مقدم و بنی اسدی، ۱۳۹۶)؛ ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت و سرزندگی تحصیلی (سرخه‌یی، ۱۳۹۳)؛ خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی (عباسی، ۱۳۹۲) اشاره کرد.

یکی از عواملی که با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است و از مهم‌ترین تعدیل‌کننده‌های استرس در آنان به شمار می‌آید، خودتنظیمی هیجانی<sup>۲</sup> است. با توجه به اینکه یکی از اهداف اصلی آموزشی مدارس، تضمین رشد همه‌جانبه افراد و آماده‌سازی آن‌ها برای مقابله با خواسته‌های اجتماعی است. در سال‌های اخیر رشد شدیدی در شیوه‌های تمرکز بر بهبود سلامت جوانان و رشد و توسعه شایستگی‌های عاطفی<sup>۳</sup> و همچنین خودآگاهی<sup>۴</sup> و تنظیم هیجانی<sup>۵</sup> وجود داشته است (گرینبرگ<sup>۶</sup> و هریس، ۲۰۱۱)؛ گونزالز<sup>۷</sup>؛ کانابات<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ آیلون<sup>۹</sup> و آلسینا<sup>۱۰</sup> ۲۰۱۹ به نقل از کانابات و همکاران، ۲۰۲۰). هیجان‌ات و عواطف جزء

<sup>1</sup> Collie

<sup>2</sup> Emotional self-regulation

<sup>3</sup> emotional competences

<sup>4</sup> self-awareness

<sup>5</sup> emotional regulation

<sup>6</sup> Greenberg

<sup>7</sup> Harris

<sup>8</sup> González

<sup>9</sup> Cañabate

<sup>10</sup> Ayllón

0

<sup>1</sup> Alsina

1

غیرقابل انکار و جدایی‌ناپذیر انسان هستند که سلامت جسمی و روانی را تضمین می‌کنند و درعین حال نقش کلیدی در رفتار، یادگیری و تعامل با دیگران دارند.

یکی دیگر از عوامل تاثیرگذار بر سر زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، کمال‌گرایی<sup>۱</sup> است. کمال‌گرایی، یک سازه شخصیتی است و با ویژگی‌هایی همچون تلاش برای کامل و بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای بسیار افراطی در عملکرد، همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار، مشخص می‌شود (بشارت و فرهمند، ۱۳۹۷). در واقع، کمال‌گرایی تلاش برای رفع نواقص است و کمال‌گرایان افرادی هستند که می‌خواهند در همه ابعاد زندگی افراد کاملی باشند و با ویژگی‌هایی همچون تلاش فزاینده برای بی‌نقص بودن و تعیین کردن استانداردهای افراطی به‌طور مداوم برای خود همراه با تمایل برای ارزیابی انتقادی بالا، برای رفتارشان مشخص می‌شوند (استوبر<sup>۲</sup> و یانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). برنز (۱۹۸۰) این سازه را چنین تعریف می‌کند: افرادی که استانداردهای بالایی دارند، به‌طور پیوسته و وسواس گونه به‌سوی اهداف ناممکن در تلاش‌اند و ارزش خود را برچسب سودآوری و تکامل اندازه‌گیری می‌کنند. تعریف برنز در واقع گسترش باورهای غیرمنطقی الیس است مبنی بر اینکه یک‌راه حل درست، دقیق و منطقی وجود دارد و اگر این راه‌حل پیدا نشود فاجعه است. از نظر الیس (۱۹۶۲) اختلالات هیجانی افراد از باید سازی آن‌ها نشات می‌گیرد و کمال‌گرایی که شامل عقاید غیرمنطقی است منجر به مضطرب شدن فرد و عدم پذیرش واقعیت می‌شود. از نظر الیس این جستجوی قطعیت و کمال به دو دلیل است: ترس کودکانه از دنیایی که ناقص و بدون قطعیت است و تلاش هشیار و ناهشیار برای استیلا و اثبات برتر جویی خود بر دیگران. نگاه رویکردهای مختلف به کمال‌گرایی از نظر ابعاد متفاوت است. درحالی‌که بعضی کمال‌گرایی را سازه‌ای تک‌بعدی و اساساً آسیب‌زا می‌دانند (برنز، ۱۹۸۰)، عده‌ای آن را دارای دو بعد وعده‌ای آن را چندبعدی می‌دانند. هویت و فلت (۱۹۹۱) یک مدل سه‌بعدی از کمال‌گرایی ارائه داده‌اند که شامل سه بعد کمال‌گرایی خودمحور، دیگر محور و جامعه‌محور است. کمال‌گرایی خودمحور شامل داشتن انتظار کامل بودن از خود است و بر خود انتقادگری و تحمیل خواسته‌های سخت‌گیرانه بر خود اشاره دارد. کمال‌گرایی دیگر محور، شامل داشتن انتظار کامل بودن از دیگران و انتظار عملکرد بالا داشتن فرد از آن‌هاست و کمال‌گرایی جامعه‌محور یعنی ادراک اینکه افراد مهم زندگی فرد از او انتظار کامل بودن دارند. این مفهوم‌سازی مورد حمایت شواهد پژوهشی نیز واقع شده است (هویت، فلت، بیسر<sup>۴</sup>، شریو مک‌گی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳ به نقل از بشارت و فرهمند، ۱۳۹۷). در پیشینه پژوهش عموماً بعد خودمحور کمال‌گرایی به‌عنوان بعد مثبت و ابعاد دیگر محور و جامعه‌محور به‌عنوان ابعاد منفی در نظر گرفته شده‌اند (استوبر، هسکیو<sup>۶</sup> و اسکات<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). پژوهش‌های مختلفی رابطه کمال‌گرایی را با متغیرهای مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند که از آن جمله می‌توان به ارتباط کمال‌گرایی با اضطراب، خودکارآمدی و اهمال‌کاری (نیکوگفتار و حاج کاظمی، ۱۴۰۰)، هوش عاطفی، تفکر مثبت و ارزش‌های اخلاقی (قطب و خالقی پور، ۱۳۹۹)، حمایت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی (میرزایی فندخت و همکاران، ۱۳۹۹)، اهمال‌کاری، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خود ناتوان‌سازی تحصیلی (رتوف، خادمی اشکندی و نقش، ۱۳۹۸)، اضطراب امتحان و ذهن آگاهی (ذوقی، کاکاوند و چوبداری، ۱۳۹۸)، افسردگی و سرزندگی تحصیلی (یعقوبی، فتحی و فتحی چنگی، ۱۳۹۸)، هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی (یوسفی دوگوری و عموپور، ۱۳۹۸) اشاره کرد. در پژوهش میرزایی فندخت و همکاران (۱۳۹۹) نیز نتایج پژوهش نشان داد بین اشتیاق تحصیلی با کمال‌گرایی خویشتن‌نظم‌دار مثبت، کمال‌گرایی جامعه‌محور مثبت، بین کمال‌گرایی دیگر مدارمنفی همبستگی معنادار وجود دارد.

<sup>1</sup> Perfectionism

<sup>2</sup> Stoeber

<sup>3</sup> Yang

<sup>4</sup> Hewitt

<sup>5</sup> Flett

<sup>6</sup> Besser

<sup>7</sup> McGee

<sup>8</sup> Haskew

<sup>9</sup> Scott

شایلدرا و همکاران (۲۰۲۱) رابطه بین پیشرفت تحصیلی، هوش و کمال‌گرایی را در نوجوانان مبتلا به اختلالات خوردن مورد بررسی قرار دادند. نمونه پژوهش شامل ۳۸۶ نوجوان بود. نتایج پژوهش نشان داد کمال‌گرایی خودمدار با پیشرفت تحصیلی مستقل از هوش همراه بود.

ترنتاکوستا<sup>۲</sup> و شاو<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) رابطه بین خودتنظیمی هیجانی، طرد از گروه همسالان و رفتارهای ضد اجتماعی را مورد بررسی قرار دادند. نمونه پژوهش شامل ۱۲۲ پسر از خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی ضعیف بود. نتایج پژوهش آنان نشان داد بین خودتنظیمی هیجانی و رفتارهای ضد اجتماعی رابطه منفی وجود دارد.

ژانگ<sup>۴</sup>، گان<sup>۵</sup> و چام<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) رابطه کمال‌گرایی، فرسودگی و درگیری تحصیلی را در دانش‌جویان مورد بررسی قرار دادند. نمونه پژوهش شامل ۴۸۲ دانش‌آموز چینی بود. نتایج پژوهش نشان داد بین کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار و بین کمال‌گرایی و درگیری تحصیلی، رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد.

در مجموع و با توجه به اینکه مشکلات تحصیلی هزینه‌های فردی و اجتماعی سنگینی را ایجاد می‌کند، لزوم توجه به نیروهای بکار گرفته در تعلیم و تربیت باید به گونه‌ای باشد که بتوان با برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی به این هدف دست یافت. بر این اساس و با توجه به پژوهش‌های موجود، بررسی متغیرهایی همچون خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی می‌تواند در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و جلوگیری از تجارب ناموفق و شکست تحصیلی دانش‌جویان اثرگذار باشد و از صرف هزینه‌های بسیار زیاد جلوگیری کند. لذا با توجه به موارد مطرح‌شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا سرزندگی تحصیلی بر اساس خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی قابل پیش‌بینی می‌باشد؟

## روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به نوع و آرایش متغیرها و اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه اجرا، در قالب پژوهش همبستگی بود.

شیوه اجرای پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول منطقه ۳ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. با توجه به گستردگی جامعه پژوهش و بر طبق فرمول کوکران، تعداد ۱۷۰ دانش‌آموز دختر با ۱۰ درصد ریزش احتمالی، نمونه آماری پژوهش حاضر را تشکیل دادند. تعداد کل مدارس منطقه ۳ شهر تهران هم در بخش دولتی و هم غیردولتی برابر با ۳۲ مدرسه بود. در این پژوهش جهت جمع‌آوری داده‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد.

ابزار سنجش

برای انجام این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده شد: (توضیح پرسشنامه‌ها)

مقیاس سرزندگی تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی از مقیاس خودگزارش‌دهی سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) استفاده گردید. این پرسشنامه در ایران توسط دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) ترجمه و هنجاریابی شد که شامل ۹ گویه می‌باشد و در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۷= کاملاً موافق نمره‌گذاری می‌شود. روایی این ابزار در پژوهش دهقانی‌زاده و همکاران با استفاده از همبستگی هرگویه با نمره کل محاسبه شد که دامنه آن‌ها بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ بود. پایایی این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و به روش بازآزمایی ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین سبزی و فولچنگ (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ ۰/۸۲ را در پژوهش خود به

<sup>1</sup> Schilder

<sup>2</sup> Trentacosta

<sup>3</sup> Shaw

<sup>4</sup> Zhang

<sup>5</sup> Gan

<sup>6</sup> Cham

دست آوردند. در پژوهش حاج حسینی و همکاران (۱۴۰۰) نیز آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد (حاج حسینی، هدایتی و غلامعلی لواسانی، ۱۴۰۰).

**پرسشنامه خود تنظیمی هیجانی:** این پرسشنامه توسط هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) ساخته شده و شامل ۲۰ سؤال است که پاسخگویی به سؤالات در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از بی‌نهایت در مورد من درست است تا اصلاً در مورد من درست نیست را شامل می‌شود. پرسشنامه فوق دارای ۳ مؤلفه یا خرده مقیاس پنهان کاری، سازش کاری و تحمل است که به ترتیب ۸، ۷ و ۵ سؤال دارند. پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پنهان کاری، سازش کاری و تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ و پایایی کل برابر با ۰/۸۱ گزارش شده است (صابری فرد و حاجی اربابی، ۱۳۹۸). در پژوهش صابری فرد و حاجی اربابی آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

**مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران!** این مقیاس یک آزمون ۳۰ سؤالی است و بر اساس مقیاس‌های قبلی (فروست و همکاران، ۱۹۹۰؛ فلت و هویت، ۲۰۰۲؛ هویت و فلت، ۱۹۹۱) توسط بشارت در سال ۱۳۸۶ به فارسی ساخته شده است. این مقیاس، سه بعد کمال‌گرایی خودمحور، کمال‌گرایی دیگر محور و کمال‌گرایی جامعه‌محور را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های سه‌گانه آزمون به ترتیب ۱۰ و ۵۰ است. ضرایب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های کمال‌گرایی خودمحور، دیگر محور و جامعه‌محور به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۸۱ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. ضرایب همبستگی بین نمره‌های ۷۸ نفر از آزمودنی‌ها در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته برای سنجش پایایی باز آزمایشی شد و برای کمال‌گرایی خودمحور، دیگر محور و جامعه‌محور به ترتیب ضرایب همبستگی ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ به دست آمد (بشارت، ۱۳۸۶ به نقل از بشارت و فرهنگ، ۱۳۹۷).

باتوجه به بهبود شرایط کرونا و بازگشایی مدارس، گردآوری اطلاعات پژوهش از طریق پرسشنامه و طی یک بازه زمانی یک ماهه انجام گرفت. بدین ترتیب که پس از مراجعه به اداره آموزش و پرورش منطقه ۳ شهر تهران و اخذ مجوزهای لازم، تعداد کل مدارس مقطع متوسطه اول مشخص و در اختیار پژوهشگر قرار گرفت. از مجموع (۳۲ مدرسه)، ۶ مدرسه به تصادف انتخاب شدند. در ادامه و پس از مراجعه به هر مدرسه، از هر پایه یک کلاس و در مرحله بعد از هر کلاس ۸ تا ۱۰ دانش‌آموز به تصادف انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها جهت پاسخگویی در اختیار آنان قرار داده شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات و جلوگیری از خستگی و عدم پاسخگویی آزمودنی‌ها، سؤالات در یک بسته ۵۹ سؤالی، در اختیار هر آزمودنی قرار گرفت. پژوهشگر شخصاً به هریک از این مدارس مراجعه و درخصوص تکمیل کردن پرسشنامه‌ها توضیحاتی به هر یک از دانش‌آموزان داد و از آنان خواست تا به هر سؤال صادقانه و بر مبنای افکار و احساسات خود پاسخ دهند و به دنبال پاسخ درست یا غلط نباشند. با در نظر گرفتن ریزش احتمالی نمونه پژوهش، در مجموع ۱۷۰ پرسشنامه در بین دانش‌آموزان منطقه سه شهر تهران توزیع شد که تعداد ۱۸ پرسشنامه مخدوش بود و در پایان ۱۵۲ پرسشنامه بصورت کامل برگردانده شد.

#### یافته‌ها

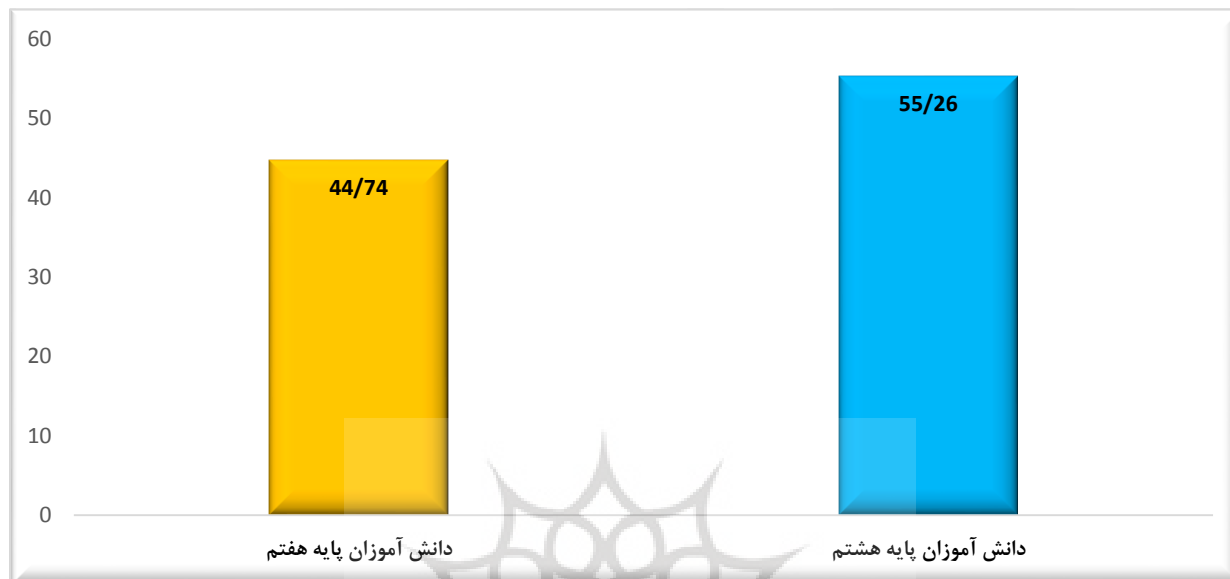
در این بخش، مشخصات جمعیت شناختی نمونه پژوهش شامل سن، مقطع تحصیلی و خرده مقیاس‌های متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۴ - ۱. اطلاعات توصیفی نمونه پژوهش بر حسب سن و پایه تحصیلی

سطح	سن			پایه تحصیلی
	میانگین	درصد	انحراف معیار	
دانش‌آموزان پایه هفتم	۱۳/۱۰	۴۴/۷۴	۰/۳۲۱	۶۸
دانش‌آموزان پایه هشتم	۱۴/۲۰	۵۵/۲۶	۰/۶۳۱	۸۴
کل دانش‌آموزان	۱۳/۶۵	۱۰۰	۰/۴۸	۱۵۲

<sup>1</sup> Tehran Multidimensional Perfectionism Scale

جدول شماره ۴-۱ اطلاعات توصیفی نمونه پژوهش را برحسب سن و پایه تحصیلی نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود فراوانی دانش‌آموزان پایه هفتم برابر با ۶۸ نفر (۴۴/۷۴ درصد) و میانگین سنی آنان برابر با ۱۳/۱۰ سال می‌باشد. همچنین فراوانی دانش‌آموزان پایه هشتم برابر با ۸۴ نفر (۵۵/۲۶) و میانگین سنی آنان برابر با ۱۴/۲۰ سال می‌باشد. میانگین سنی کل دانش‌آموزان برابر با ۱۳/۶۵ می‌باشد.

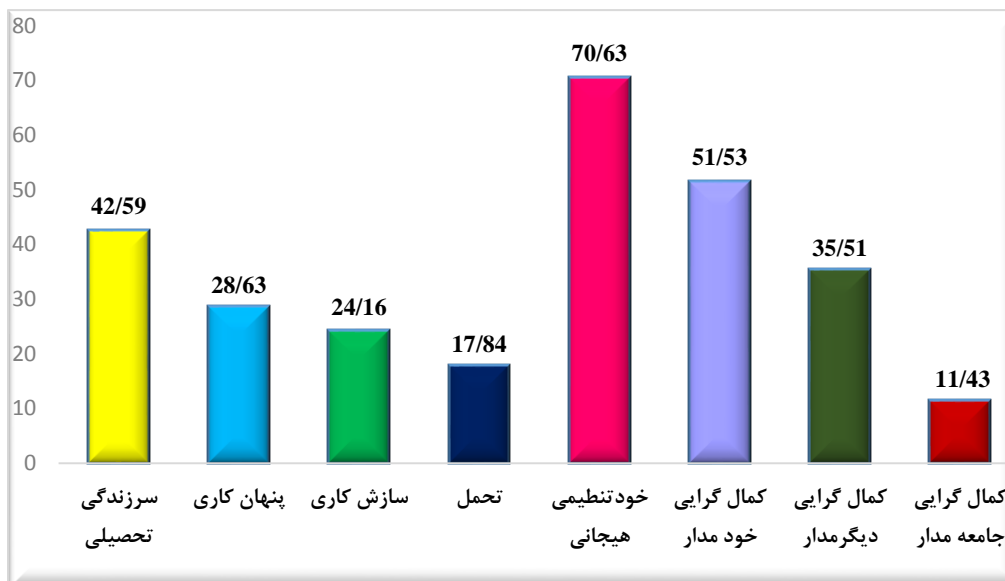


نمودار ۴-۱. درصد پاسخ دهندگان برحسب سن و پایه تحصیلی

جدول ۴-۲. شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرونباخ	تعداد گویه
سرزندگی تحصیلی	۴۲/۷۲	۱۰/۳۸	۰/۸۳۴	۹
پنهان کاری	۲۸/۶۳	۵/۹۹	۰/۷۵۶	۸
سازگاری	۲۴/۲۳	۳/۷۰	۰/۶۵۱	۷
تحمل	۱۷/۸۴	۳/۳۴	۰/۵۶۸	۵
خود تنظیمی هیجانی	۷۰/۶۳	۸/۴۸	۰/۶۵۷	۲۰
کمال‌گرایی خود مدار	۵۱/۵۳	۶/۱۸	۰/۷۸۸	۱۵
کمال‌گرایی دیگر مدار	۳۵/۵۸	۴/۴۷	۰/۵۷۰	۱۱
کمال‌گرایی جامعه مدار	۱۱/۳۸	۲/۳۱	۰/۶۸۸	۴

جدول شماره ۴-۲ شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود میانگین متغیر سرزندگی تحصیلی برابر با ۴۲/۷۲ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۳۴؛ میانگین مولفه پنهان کاری برابر با ۲۸/۶۳ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۷۵۶؛ میانگین مولفه سازش کاری برابر با ۲۴/۲۳ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۶۵۱؛ میانگین مولفه تحمل برابر با ۱۷/۸۴ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۵۶۸؛ میانگین کل خود تنظیمی هیجانی برابر با ۷۰/۶۳ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۶۵۷؛ میانگین کمال‌گرایی خود مدار برابر با ۵۱/۵۳ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۷۸۸؛ میانگین کمال‌گرایی دیگر مدار برابر با ۳۵/۵۱ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۵۷۰ و میانگین کمال‌گرایی جامعه مدار برابر با ۱۱/۳۸ و آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۶۸۸ می‌باشد.



نمودار ۴ - ۲. نمودار میانگین متغیرهای پژوهش

#### ۴-۱-۱ بررسی مفروضه های تحلیل رگرسیون

آمار استنباطی اغلب بر پایه این مفروضه قرار دارد که داده‌ها بطور نرمال توزیع شده‌اند. رگرسیون چند متغیره یکی از سخت‌گیرترین روش‌های آماری است. این روش چند مفروضه در مورد داده‌ها دارد که نباید از آن تخطی شود. برخی از مفروضه‌های تحلیل رگرسیون شامل بهنجاری (نرمالیتی)، استقلال خطاها، هم‌خطی چندگانه، پرت‌ها و خطی بودن می‌باشد. براین اساس داده‌هایی که دارای کجی هستند (فقدان تقارن) یا در قسمتی از مقیاس اندازه‌گیری به شدت مجتمع شده‌اند واریانس - کوواریانس میان متغیرها را تحت تاثیر قرار می‌دهند. به علاوه کشیدگی در داده‌ها آماره‌ها را متاثر می‌کند (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸ به نقل از مالکی، ۱۳۹۴). در این بخش از پژوهش به بررسی مفروضه‌های تحلیل رگرسیون پرداخته شده است.

جدول ۴ - ۳. مفروضه‌های تحلیل رگرسیون

متغیرها	آزمون کلموگروف - اسمیرنوف		چولگی	کشیدگی	استقلال خطاها	تشخیص چندگانه	هم خطی پرت‌ها	VIF	Mahalanobis	Critical value
	آماره	sig								
سرزندگی تحصیلی	۰/۱۸۳	۰/۰۹۱	-۰/۵۱۲	*۰/۱۲۷	دوربین و اتسون	۰/۴۰۵			۲۳/۹۵	۲/۳۲۴
پنهان کاری	۰/۱۸۹	۰/۰۸۲	-۰/۲۲۵	-۰/۶۷۷	۱/۸۴۰	۰/۴۰۵	۱/۷۱			
سازگاری	۰/۲۰۴	۰/۱۴۱	۰/۱۴۱	۰/۱۵۴	۱/۹۰	۰/۶۱۸	۱/۶۲			
تحمل	۰/۲۰۵	۰/۱۵۴	-۰/۲۱۴	۰/۵۴۰	۱/۸۸	۰/۴۳۷	۲/۲۹			
خودتنظیمی هیجانی	۰/۲۵۶	۰/۲۰۰	-۰/۱۶۰	-۰/۲۴۷	۱/۹۰	۰/۵۰۷	۱.۷۳			
کمال گرایی خود مدار	۰/۱۹۱	۰/۰۹۰	-۰/۱۸۳	۰/۴۱۵	۱/۸۲	۰/۷۶۷	۱/۳۰			



کمال گرایی	۰/۱۹۳	۰/۱۸۷	-۰/۲۰۴	۰.۱۸۱	۱/۸۵	۰/۷۳۵	۱/۳۶
دیگر مدار							
کمال گرایی	۰/۲۱۲	۰.۴۵۵	-۰/۱۰۷	۰/۱۵۴	۱/۸۶	۰/۹۳۷	۱/۱۲
جامعه مدار							

جدول شماره ۴ - ۳ مفروضه‌های تحلیل رگرسیون را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، نتایج مربوط به آزمون کلموگروف - اسمیرنوف نشان می‌دهد سطح معنی‌داری هر هشت متغیر بزرگتر از ۰/۰۰۵ می‌باشد که مبین نرمال بودن توزیع متغیرهای می‌باشد. علاوه بر آزمون کلموگروف - اسمیرنوف، وضعیت چولگی و کشیدگی متغیرها نیز شاخص معتبری برای ارزیابی نرمال بودن توزیع متغیرها می‌باشد. در یک توزیع نرمال انتظار می‌رود آماره‌های مربوط به چولگی و کشیدگی بین ۱- و ۱+ قرار داشته باشند. همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌گردد، مقدار چولگی و کشیدگی هر دوازده متغیر مورد بررسی در دامنه ۱- و ۱+ قرار دارند و بنابراین توزیع متغیرها نرمال می‌باشد. همچنین به منظور بررسی استقلال خطاها، آزمون دوربین - واتسون مورد استفاده قرار گرفت که میزان آن به عدد ۲ تا ۴ نزدیک می‌باشد، بنابراین مفروضه استقلال خطاها نیز رعایت شده است. مفروضه هم خطی چندگانه نیز مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های هم خطی چندگانه در tolerance بیشتر از ۰/۲ و در VIF کمتر از ۱۰ می‌باشد. با توجه به این شاخص‌ها، مفروضه هم خطی نیز رعایت شده است. در قسمت داده‌های پرت، همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود میزان Mahalanobis برابر با ۲۳.۹۵ می‌باشد که از مقدار بحرانی ۲۴.۳۲ کمتر می‌باشد. (Mahalanobis=23.95 و Critical value=24.32). همچنین مفروضه خطی بودن نیز مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در پیوست قرار گرفته است. بنابراین،

به اینکه مفروضه‌های تحلیل رگرسیون برقرار است، می‌توان آزمون تحلیل رگرسیون را اجرا کرد. پیش از پرداختن به فرضیه اصلی، رابطه دو به دوی متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۴ - ۴ نتایج تحلیل ماتریس همبستگی به شیوه پیرسون را نشان می‌دهد.

جدول ۴ - ۴. بررسی رابطه سرزندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی هیجانی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- سرزندگی تحصیلی								
۲- پنهان کاری	۰/۰۴۳							
۳- سازگاری	**	۰/۰۰۱						
۴- تحمل	* ۰/۱۶۵	* ۰/۱۶۷	۰/۰۵۷					
۵- راهبردهای خودتنظیمی هیجانی	**	** ۰/۷۷۸	** ۰/۴۷۵	**	۰/۵۰۹			
۶- کمال گرایی خود مدار	*	-۰/۰۸۶	۰/۰۳۶	۰/۰۵۸	۰/۰۵۷	۱		
۷- کمال گرایی دیگر مدار	-۰/۰۴۳	۰/۰۰۲	-۰/۰۳۰	۰/۱۱۸	-۰/۰۵۹	** ۰/۴۸۲	۱	
۸- کمال گرایی جامعه مدار	-۰/۰۷۳	* -۰/۱۵۵	-۰/۰۲۷	۰/۰۶۰	-۰/۱۱۰	۰/۱۵۴	** ۰/۲۵۰	۱

جدول شماره ۴-۴ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود بین سرزندگی تحصیلی و سازگاری ( $p < 0/01, n = 152, r = 0/410$ ) و بین سرزندگی و راهبردهای خودتنظیمی هیجانی ( $p < 0/01, n = 152, r = 0/322$ ) در سطح  $0/01$  همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. بین سرزندگی تحصیلی و تحمل در سطح  $0/05$  همبستگی مثبت ( $p < 0/05, n = 152, r = 0/165$ ) و بین سرزندگی و کمال‌گرایی خود مدار در سطح  $0/05$  همبستگی منفی ( $p < 0/01, n = 152, r = -0/187$ ) معنادار وجود دارد. همچنین بین سرزندگی تحصیلی و پنهان‌کاری ( $p < 0/01, n = 152, r = 0/043$ )، بین سرزندگی تحصیلی و کمال‌گرایی دیگر مدار ( $p < 0/01, n = 152, r = -0/043$ ) و بین سرزندگی تحصیلی و کمال‌گرایی جامعه مدار ( $p < 0/01, n = 152, r = -0/073$ ) همبستگی معنادار وجود ندارد.

بررسی فرضیه‌های پژوهش

1- سرزندگی تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. در ادامه و به منظور بررسی دقیق‌تر رابطه بین متغیرها و نیز تشخیص سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین متغیر ملاک (سرزندگی تحصیلی) از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر قابل مشاهده است. همچنین قبل از بررسی فرضیه‌ها، مفروضه‌های تحلیل رگرسیون در جدول ۴-۵ مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۴ - ۵. خلاصه ضریب همبستگی راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی

R ضریب همبستگی	R <sup>2</sup> مجذور ضریب همبستگی	ضریب تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
0/526	0/277	0/242	9/04

نتیجه جدول ۴ - ۵ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی برابر با 0/526 می‌باشد و این متغیرها در مجموع 27/7 درصد از واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۴ - ۶. خلاصه تحلیل واریانس برای ارتباط راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
۱ - اثر رگرسیون	4502/63	7	643/38		
اثر باقی مانده	11758/77	144	81/66	7/88	0/000
جمع	45283/44	151			

همان‌طور که در جدول ۴ - ۶ مشاهده می‌شود ارتباط راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی معنی‌دار و مدل از نظر آماری معنادار است. بنابراین حداقل یکی از متغیرهای فوق میزان سرزندگی تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۴ - ۷. ضرایب تحلیل رگرسیون رابطه راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی

مؤلفه‌ها	ضرایب معیار نشده	ضرایب معیار شده	نسبت t	سطح معنی داری
	B	Std. Erro r	$\beta$	
مقدار ثابت	15/91	10/36	1/54	0/027
پنهان‌کاری	-1/70	0/46	-0/982	0/000
سازگاری	-0/61	0/49	-0/216	0/222

تحميل	-۱/۰۹	۰/۴۶	-۰/۳۵۰	-۲/۳۶	۰/۰۲۰
راهبردهای خودتنظیمی هیجانی	-۱/۶۷	۰/۴۳	۱/۳۸	۳/۸۵	۰/۰۰۰
کمال‌گرایی خود مدار	-۰/۲۲	۰/۱۴	-۰/۱۳۱	-۱/۶۰	۰/۰۱۱
کمال‌گرایی دیگر مدار	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۰۷	۰/۸۲	۰/۴۱۴
کمال‌گرایی جامعه مدار	-۰/۲۶	۰/۳۴	-۰/۰۶	-۰/۷۸	۰/۴۳۷

جدول شماره ۴ - ۷ متغیرهایی که وارد تحلیل رگرسیون شده‌اند را نشان می‌دهد. با توجه به جدول، متغیر راهبردهای خودتنظیمی هیجانی اولین متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = 1/38, p < 0/000$ )، مؤلفه پنهان کاری دومین متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = -0/982, p < 0/000$ )، مؤلفه تحمل سومین متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = -0/350, p < 0/000$ ) و متغیر کمال‌گرایی خود مدار چهارمین متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = -0/131, p < 0/000$ ) می باشد. بنابراین سرزندگی تحصیلی براساس متغیرهای راهبردهای خودتنظیمی هیجانی، پنهان کاری، تحمل و کمال‌گرایی خود مدار پیش‌بینی می‌شود. لذا با توجه به نتایج، فرضیه اول پژوهش تایید می‌شود.

۲- بین سرزندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

#### جدول ۴ - ۸. خلاصه ضریب همبستگی راهبردهای خودتنظیمی هیجانی با سرزندگی تحصیلی

R ضریب همبستگی	R <sup>2</sup> مجذور ضریب همبستگی	ضریب تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۰/۵۱۱	۰/۲۶۱	۰/۲۴۱	۹/۰۴

نتیجه جدول ۴ - ۸ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و مولفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۵۱۱ می‌باشد و این متغیرها در مجموع ۲۶/۱ درصد از واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی و تبیین می‌کنند.

#### جدول ۴ - ۹. خلاصه تحلیل واریانس برای ارتباط راهبردهای خودتنظیمی هیجانی با سرزندگی تحصیلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
۱ - اثر رگرسیون	۴۲۳۹/۸۴	۴	۱۰۵۹/۹۶		
اثر باقی مانده	۱۲۰۲۲/۵۶	۱۴۷	۸۱/۷۹	۱۲/۹۶	۰/۰۰۰
جمع	۱۶۲۶۲/۴۰	۱۵۱			

همانطور که در جدول ۴ - ۹ مشاهده می‌شود ارتباط راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و مولفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی معنی‌دار و مدل از نظر آماری معنادار است. بنابراین حداقل یکی از متغیرهای فوق میزان سرزندگی تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند.

#### جدول ۴ - ۱۰. ضرایب تحلیل رگرسیون رابطه راهبردهای خودتنظیمی هیجانی با سرزندگی تحصیلی

مؤلفه‌ها	ضرایب معیار نشده	ضرایب معیار شده	نسبت	سطح معنی داری
	B	Std. Erro r	$\beta$	
مقدار ثابت	۶/۹۶	۶/۷۷	۱/۰۳	۰/۰۳۱

پنهان کاری	-۱/۶۳	۰/۴۶	-۰/۹۴۳	-۳/۵۷	۰/۰۰۰
سازگاری	-۰/۵۹	۰/۴۹	-۰/۲۰۹	-۱/۱۹	۰/۲۳۷
تحمل	-۱/۰۸	۰/۴۶	-۰/۳۴۸	-۲/۳۶	۰/۰۲
راهبردهای خودتنظیمی هیجانی	-۱/۶۴	۰/۴۳	۱/۳۴	۳/۸۰	۰/۰۰۰

جدول شماره ۴ - ۱۰ متغیرهایی که وارد تحلیل رگرسیون شده اند را نشان می‌دهد. با توجه به جدول، متغیر راهبردهای خودتنظیمی هیجانی اولین متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = 1/34, p < 0/000$ )، مؤلفه پنهان کاری دومین متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = -0/943, p < 0/000$ ) و مؤلفه تحمل سومین متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = -0/348, p < 0/000$ ) می‌باشد. بنابراین سرزندگی تحصیلی براساس متغیرهای راهبردهای خودتنظیمی هیجانی، پنهان کاری و تحمل پیش‌بینی می‌شود. لذا با توجه به نتایج، فرضیه دوم پژوهش تایید می‌شود.

۳ - بین سرزندگی تحصیلی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۴ - ۱۱. خلاصه ضریب همبستگی کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی

R ضریب همبستگی	R <sup>2</sup> مجذور ضریب همبستگی	ضریب تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۰/۳۴۰	۰/۱۱۶	۰/۰۹۲	۹/۸۹

نتیجه جدول ۴ - ۱۱ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۳۴۰ می‌باشد و این متغیرها در مجموع ۱۱/۶ درصد از واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی و تبیین می‌کنند.

جدول ۴ - ۱۲. خلاصه تحلیل واریانس برای ارتباط کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
۱ - اثر رگرسیون	۱۸۸۰/۵۴	۴	۴۷۰/۱۳		
اثر باقی مانده	۱۴۳۸۱/۸۶	۱۴۷	۹۷/۸۴	۴/۸۱	۰/۰۰۱
جمع	۱۶۲۶۲/۴۰	۱۵۱			

همانطور که در جدول ۴ - ۱۲ مشاهده می‌شود ارتباط کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی معنی‌دار و مدل از نظر آماری معنادار است. بنابراین حداقل یکی از متغیرهای فوق میزان سرزندگی تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۴ - ۱۳. ضرایب تحلیل رگرسیون رابطه کمال‌گرایی با سرزندگی تحصیلی

مؤلفه‌ها	B	Std. Erro r	ضرایب معیار نشده	نسبت t	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۲۰/۹۹	۱۰/۹۷		۱/۹۱	۰/۰۴۸
کمال‌گرایی خود مدار	-۰/۱۲۳	۰/۱۴۹	-۰/۲۷۳	-۱/۸۳	۰/۰۳۱
کمال‌گرایی دیگرمدار	۰/۰۴۴	۰/۲۱۰	-۰/۰۱۹	۰/۲۰۹	۰/۸۳۵
کمال‌گرایی جامعه مدار	-۰/۱۴۱	۰/۳۶۱	-۰/۰۳۱	-۰/۳۹۰	۰/۶۹۷

جدول شماره ۴ - ۱۳ متغیرهایی که وارد تحلیل رگرسیون شده اند را نشان می‌دهد. با توجه به جدول، متغیر کمال‌گرایی خود مدار اولین و تنها متغیر پیش‌بین سرزندگی تحصیلی ( $\beta = -0.273, p < 0.000$ ) می‌باشد. بنابراین سرزندگی تحصیلی براساس متغیر کمال‌گرایی خود مدار پیش‌بینی می‌شود. لذا با توجه به نتایج، فرضیه سوم پژوهش تایید می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

۱ - سرزندگی تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان قابل پیش‌بینی می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد سرزندگی تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی هیجانی، پنهان‌کاری، تحمل و کمال‌گرایی خود مدار قابل پیش‌بینی می‌باشد. لذا براساس یافته‌های به دست آمده از نمونه پژوهش، پاسخ فرضیه اول مثبت است.

۲ - بین سرزندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین راهبردهای خودتنظیمی هیجانی با سرزندگی تحصیلی رابطه وجود دارد و راهبردهای خودتنظیمی کل، پنهان‌کاری و تحمل پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی بودند. لذا براساس یافته‌های بدست آمده از نمونه پژوهش، پاسخ فرضیه دوم مثبت است.

۳ - بین سرزندگی تحصیلی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین کمال‌گرایی و سرزندگی تحصیلی رابطه وجود دارد و کمال‌گرایی خودمدار پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی می‌باشد. لذا براساس یافته‌های بدست آمده از نمونه پژوهش، پاسخ فرضیه سوم مثبت است. با توجه به سرعت تغییر و پیشرفت در تمام ابعاد زندگی بشر امروز، توجه به رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یک امر مهم است. تلاش‌های تحقیقی در سال‌های اخیر بر تعیین عوامل موثر و نقش آن‌ها در پیشرفت تحصیلی بوده است که در این میان توجه به عامل‌های غیر تحصیلی نیز دیده می‌شود. یکی از عوامل مهم غیر تحصیلی سرزندگی تحصیلی است که هم بر پیشرفت تحصیلی و هم بر برخی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است (سلطانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). واضح و مبرهن است که انسان پیوسته با تغییرات غیر قابل پیش‌بینی و مشکلات در مسیر تحصیلی مواجه است و بقیایش به توان او در اثرگذاری بر تغییرات و سازگاری دائم با آن‌ها و غلبه بر مشکلات است. بسیاری از دانش‌آموزان از نظر تحصیلی و مقابله با مشکلات و چالش‌های تحصیلی عملکرد خوبی دارند و در جامعه به عنوان عضوی مسؤل زندگی مثر مری دارند، در این میان دانش‌آموزان دیگری هستند که از نظر تحصیلی عملکرد مطلوبی ندارند. استرس، عملکرد ضعیف، تعیین مهلت انجام تکالیف به صورت رقابت گونه، ناراضی‌تبی و عدم اشتیاق تحصیلی، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را کاهش داده و موجب از دست دادن اعتماد به نفس آنان می‌شود ( مک دونالد، ۲۰۰۷ به نقل از مارتین و مارش، ۲۰۰۹). با توجه به اینکه یکی از اولویت‌های سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، فراهم نمودن شرایط مناسب در مدارس است، لذا باید شرایط مدارس به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان در آن احساس تعلق کنند و از انجام فعالیت‌های گروهی لذت ببرند. چنانچه فضای آموزشی مدرسه از کیفیت لازم برخوردار نبوده و به جای تشویق، تنبیه کننده باشد، مطلوبیت و لذت بخشی مدرسه و آموزش را از بین برده و به شدت بر مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزانی اثر منفی گذاشته و به یادگیری و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان لطمه وارد می‌کند. بنابراین، انتظار می‌رود در مدارس با احترام گذاشتن به علایق دانش‌آموزان، پذیرش و مشارکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری مدرسه، شرایطی را برای آنان فراهم آورند که از بروز احساسات، عواطف و هیجانات خود هراسی نداشته و با مدیریت هیجانات، به انرژی و احساس سرزندگی مجهز شوند (حق بین و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸). بنابراین بسیار مهم است که محققان راهکارهای موفقیت را کشف کرده و یادگیرندگان را برای پذیرش مشکلات، خطر کردن، شکست بدون سرافکندگی و پشت سر نهادن این چالش‌ها با موفقیت تشویق کنند. از این رو بسیار منطقی است که به بررسی علت پیشرفت دانش‌آموزان موفق پرداخت و به عنوان الگویی برای دیگر یادگیرندگان بکار برد. لذا با توجه به تحقیقات انجام شده مبنی بر اهمیت سرزندگی تحصیلی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، ضروری بنظر می‌رسد که عوامل مرتبط با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی مورد توجه ویژه قرار گیرد (ربیعی، ۱۳۹۵).

## منابع

- اتکینسون، ریچارد دسی؛ اتکینسون، ریتال؛ هیلگارد، ارنست روپیکوت. (۱۹۸۳). *زمینه روانشناسی (جلد ۱)*. ترجمه محمد تقی براهنی و همکاران، ۱۳۹۰، تهران: نشر رشد، چاپ چهاردهم.
- افشار، لیلا؛ حسینی، مریم؛ عباسی، محمود. (۱۳۹۰) *ملاحظات اخلاقی در پژوهش‌های آموزشی*، فصلنامه تاریخ پزشکی، سال سوم، شماره هشتم.
- باباخانی، نرگس؛ رحیمی منجری، ناهید. (۱۳۹۷). پیش‌بینی رضایت شغلی بر اساس خودتنظیمی هیجانی و مکانیسم‌های دفاعی در کارمندان اداره بهزیستی استان تهران، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره ۱۰، شماره ۳۴، صص ۹۸-۸۰.
- بخشی، نگین؛ فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). رابطه جو مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳، صص ۸۰-۵۱.
- بشارت، محمد علی؛ فرهمند، هادی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری، فصلنامه رویش روانشناسی، سال ۷، شماره ۲، پیاپی ۲۳، صص ۹۶-۷۹.
- پارسا، محمد. (۱۳۹۲). *انگیزش و هیجان*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- پازوکی، لیلا. (۱۳۹۴). *ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان و رابطه آن با افسردگی، اضطراب و استرس در دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانسنجی، دانشگاه آزاد تهران مرکز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- حاج حسینی، منصوره؛ هدایتی، الهه؛ غلامعلی لوانسانی، مسعود. (۱۴۰۰). الگوی ساختاری ارتباط میان سبک دلبستگی و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای امید، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دوره ۱۷، شماره ۵۹، صص ۱-۲۲.
- حسینی، جعفر؛ آزاد فلاح، پرویز؛ رسول‌زاده طباطبایی، سید کاظم؛ عشایری، حسن. (۱۳۸۷). بررسی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس ابعاد روان نژندی و برونگرایی، تازه‌های علوم شناختی، ۴، ۱۰، صص ۱۳-۱.
- حق بین، فاطمه؛ شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی نشاط ذهنی بر اساس بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۵، صص ۵۲-۲۳.
- حکیم جواد، منصور. (۱۳۸۳). *بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی*، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران.
- دلگرم، هانیه؛ باقری، نسرين؛ ثابت، مهرداد. (۱۳۹۸). رابطه خودتنظیمی هیجانی و تاب‌آوری با سبک‌های مقابله با استرس در دانشجویان، فصلنامه اندیشه و رفتار، دوره سیزدهم، شماره ۵۴، صص ۶۷-۷۶.
- دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال دهم، شماره ۳۲، صص ۳۰-۱.
- دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسین چناری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، مجله علمی-پژوهشی مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۴، شماره ۲، پیاپی ۲، صص ۴۷-۲۱.
- ذوقی، لیلا؛ کاکاوند، منیر؛ چوبداری، عسگر. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با متغیر میانجی ذهن آگاهی در دانشجویان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دوره ۱۵، شماره ۵۱، صص ۲۱۰-۱۹۵.
- ربیعی، محمد. (۱۳۹۵). پایستگی تحصیلی: نقش عوامل پایدار و ناپایدار روانشناختی، دو فصلنامه مشاوره کاربردی، ۵ (۲)، صص ۵۶-۳۷.
- رحیمی، مهدی؛ زارعی، الهام. (۱۳۹۵). نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، دوره ۳، شماره ۱۲، صص ۷۰-۵۹.
- رضایی قلعه‌گاه، آذر. (۱۳۹۶). *رابطه کمال‌گرایی، معنای زندگی با افسردگی در دانشجویان دانشگاه پیام نور رامسر*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره راهنمایی، دانشگاه پیام نورسمنان.
- رضوی علوی، زهرا؛ شکری، امید؛ حسین پور، شهریار. (۱۳۹۶). مدل‌یابی روابط بین کمال‌گرایی، هیجانانگیز پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی، فصلنامه علمی-پژوهشی افراد استثنایی، دوره ۷، شماره ۲۸، صص ۱۳۵-۹۵.

رئوف، کوثر؛ خادمی اشکذی، مملوک؛ نقش، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خود ناتوان‌سازی تحصیلی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۵، شماره ۱، پیاپی ۵۱، صص ۲۳۶-۲۰۷.

سبحانی، سپیده. (۱۴۰۰). رابطه تنظیم هیجان با کمال‌گرایی و پرخاشگری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملارد.

سرخه‌یی، بدری. (۱۳۹۳). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت و سرزندگی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

سلطانی بناوندی، الهام؛ خضری مقدم، نوشیروان؛ بنی اسدی، حسن. (۱۳۹۶). کنکاش در سازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر: پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس معنای زندگی، دوماهنامه علمی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۰، شماره ۴، صص ۲۸۷-۲۷۷.

سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیانه؛ توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی **ARI**، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۱۵، سال پنجم، صص ۳۴-۱۷.

سلیمی، اسامه؛ سعیدی، هیوا. (۱۳۹۴). تاریخچه و مفهوم شناسی پایداری تحصیلی و عوامل موثر در آن، مقاله منتشر شده در کنفرانس ملی روانشناسی - علوم تربیتی و اجتماعی.

شفیعی، صابر؛ روانان، مجتبی. (۱۳۹۹). نقش سرزندگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مجله پژوهش و مطالعات علوم اسلامی، سال دوم، شماره ۱۲، صص ۸۳-۷۰.

شیدایی کماسایی، نیره. (۱۳۹۷). پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی یزمولفه‌های کمال‌گرایی، سلامت روان و خود تنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.

صابری فرد، فرشته؛ حاجی اربابی، فاطمه. (۱۳۹۸). رابطه جو عاطفی خانواده با خود تنظیمی هیجانی و تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد، مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت، سال ششم، شماره ۱، صص ۶۳-۴۹.

صدری دمیرچی، اسماعیل؛ کریمیان پور، غفار؛ جلیلیان، سهیلا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و سرسختی روان‌شناختی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، دوماهنامه علمی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۰، شماره ۵، صص ۳۶۴-۳۷۴.

عباسی، آزاده. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای شناختی رفتاری و تنظیم هیجان بر بهبود سلامت روان‌شناختی کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی.

عباسی، خدیجه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی با تجربه بهینه در دانش‌آموزان سال دوم رشته علوم تجربی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

عسکری، مرضیه. (۱۴۰۰). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس نشخوارفکری و درگیری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور شیراز.

عمادی، شایا؛ میرهاشمی، مالک؛ شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی دزدگی زناشویی بر اساس تاب‌آوری و راهبردهای سازگاران و ناسازگاران تنظیم شناختی هیجان، فصلنامه روانشناسی تحلیلی شناختی، دوره ۱۰، شماره ۳۷، صص ۸۶-۷۳.

فتحی نژاد، الهام. (۱۴۰۰). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با سرزندگی تحصیلی در بین دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تبریز.

فضلی، علی. (۱۳۹۷). نقش کمال‌گرایی در سرزندگی تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری هیجانات مثبت و منفی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

قطب، نفیسه؛ خالقی پور، شهناز. (۱۳۹۹). رابطه کمال‌گرایی، هوش عاطفی و تفکر مثبت با ارزش‌های اخلاقی در دانشجویان، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، جلد ۱۵، صص ۱۴۵-۱۴۱.

- کارشکی، حسین. (۱۳۹۲). ارزیابی ساختار عاملی مقیاس سبک‌های عاطفی در دانشجویان، فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۱۱، شماره ۳، صص ۱۸۵-۱۹۵.
- کرامتی، سمیرا. (۱۳۹۷). اثربخشی واقعیت درمانی بر ثنوری لنتخاب بر تنظیم هیجان زنان آسیب دیده از خشونت خانگی، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه بجنورد.
- کریمی قرطمانی، ملیحه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایداری تحصیلی با ادراک خود و فراشناخت در دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی.
- کشمیر، محمدرضا. (۱۳۹۸). پیش بینی خیانت زناشویی بر اساس عاطفه مثبت و منفی و صمیمیت جنسی در زوجین دارای تعارض زناشویی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور مرکز گلستان.
- لطفی، مرضیه. (۱۳۹۵). رابطه کمال‌گرایی با خلاقیت و مهارت تفکر دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی منطقه ۱۳ شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- مالکی، مریم. (۱۳۹۴). مدل یابی بهزیستی روان شناختی بر ابراز وجود و خودکارآمدی در دانش آموزان مقطع متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد روانسنجی، دانشگاه آزاد تهران مرکزی.
- محمدی، اعظم. (۱۳۹۶). نقش آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه، خودکارآمدی تصمیم گیری مسیرشغلی و حمایت اجتماعی بر پیش بینی پایداری تحصیلی دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد پیشوا.
- محمودپور، مانده. (۱۳۹۶). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی، سرسختی روانشناختی، سبک‌های هویت و کمال‌گرایی دانشجویان مشروط و غیرمشروط در موسسات آموزش عالی غیرانتفاعی شهرستان ساری، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهشهر.
- محمودی، شیوا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه کمال‌گرایی، شادکامی و تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع دوم متوسطه شهر کهنوج، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس.
- مرادی، مرتضی؛ دهقانی زاده، محمدحسین؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره هفتم، شماره اول، پیاپی ۶۸/۱، صص ۲۴-۱.
- میرزایی فن‌دخت، امید؛ احمدزاده، مطهره؛ عزیزمحمدی، ساناز؛ امجدی، مه‌ناز. (۱۳۹۹). نقش حمایت اجتماعی و کمال‌گرایی در اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری و مامایی، نشریه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۳، شماره ۳، صص ۲۶۶-۲۶۰.
- نقویان، بهناز. (۱۴۰۰). پیش‌بینی شکوفایی دانشجویان بر اساس خود شیف‌تگی، خود انتقادی و کمال‌گرایی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان.
- نیکنام، تهمینه. (۱۳۹۸). بررسی نقش میانجی کمال‌گرایی در ارتباط با استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر اندیمشک، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور مرکز اندیمشک.
- نیکوگفتار، منصوره؛ حاج کاظمی، زینب. (۱۴۰۰). رابطه اضطراب و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان شهر تهران: نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۱۹، شماره ۴۵.
- وکیلی، میدیا. (۱۳۹۹). اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر خود تنظیمی هیجانی و آشفتگی زناشویی در زوجین دارای تعارض زناشویی مراجعه کننده به مراکز مشاوره شهرستان سنندج، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه کردستان.
- یزدانی فرد، الهه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه تحریف‌های شناختی با کمال‌گرایی، تکانش‌گری و بخشش در دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی شهر ذرفول، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خاتم.
- یعقوبی، ابولقاسم؛ فتحی، فتنه؛ فتحی چنگی، مریم. (۱۳۹۸). مقایسه دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ کمال‌گرایی، افسردگی و سرزندگی تحصیلی، فصلنامه علمی- پژوهشی کودکان استثنایی، جلد ۱۹، شماره ۳، صص ۱۱۴-۱۰۵.



یمینی، محمد. (۱۴۰۰). ارتباط کمال‌گرایی و انعطاف‌پذیری شناختی با اضطراب امتحان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، موسسه آموزش عالی خردگرایان مطهر.

یوسفی دوگوری، صغری؛ عمو پور، مسعود. (۱۳۹۸). رابطه هوش هیجانی، کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، فصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، دوره ۱۲، شماره ۱، پیاپی ۴۱-۵۳.

Abdollahi, A., Gardanova, Z.A., Ramaiah, P., Zainal, A.G., Abdelbasset, W.K., Asmundson, G.J.G., Chupradit, S., Sultonov, S.KH., Pashanova, O.V., Iswanto, A.H. (2022). Moderating role of self-compassion in the Relationships between the three forms of perfectionism with anger, aggression, and hostility, psychological reports, <https://doi.org/10.1177/00332941221087911>

Ahmed, D., King Yan Ho, W., Begum, S., Lopez Sanchez, G.F. (2021). Perfectionism, self-esteem and the will to win and the effects of gender and the level of achievement and gender, *frontiers in psychology, Sec.Movement Science and Sport Psychology*, <http://dio.org/10,3389/fpsyg>.

Bakracevic Vukman, K., Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood, *Educational Studies*, Vol. 36, No. 3, 259–268

Bronson, M.B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children* 55, 32–7.

Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., Colomer, J. (2020). Emotional Self-Regulation through Introjective Practices in Physical Education, *Educ. Sci.*, 10, 208; doi:10.3390/educsci10080208

Chan, D.W. (2007). Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the gifted*, 31 (1), 77-102.

Collie, R.J., Martin, A.J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M and Liebenberg.L. (2016). Social support, academic adversity and academic buoyancy: a person-centred analysis and implications for academic outcomes, *Educational Psychology*, <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/01443410.2015.1127330>

Comerford, J., Battesonb, T., Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 98 – 103.

Di Fabio, A., Smith, M.M., Saklofske, D.H. (2020). Perfectionism and a Healthy Attitude toward Oneself: Could Humor Be a Resource? *International journal of environmental research and public health*, 17,201; dio: 10.3390/ijerph17010201.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Goleman. D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Harris, K. M., Duncan, G. & Boisjoly, J. (2002). Evaluating the Role of “Perfectionism to lose” Attitudes on Risky Behavior in Adolescence. *Social Forces* ,80 (3) ,1005-1039.

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948-963. <https://doi.org/10.1111/bjep.12336>

- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 86-107. doi:10.1111/bjep.12007
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology* 46, 53–83.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473–496.
- Martin, A.J.(2013).Academic buoyancy and academic resilience Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School psychology international*, 45(5), 488-500
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2009). 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: 10.1080/03054980902934639
- Miller, S., Connolly, P., Maguire, L.K. (2013).Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students, *International Journal of Educational Research* 62, 239–248.
- Preece, D.A., Goldenberg, A., Becerra, R., Boyes, M., Hasking, P., Gross, J.J. (2021). Loneliness and emotion regulation, *Personality and Individual Differences, Volume 180*,110974, ISSN 0191-8869, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110974>.
- Putwain, D. V & Connors, L & Symes, W & Douglas-Osborn. E. (2011).Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*.1-10.
- Putwain, D.W., Daly, A. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences, Volume 27*, Pages 157-162
- Robazza, C., & Ruiz, M. C. (2018). Emotional Self-Regulation in Sport and Performance. *In Oxford Research Encyclopedia of Psychology. Oxford University Press.* <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.154>
- Schilder, C.M.T., Sternheim, L.C., Aarts, E., van Elburg, A.A., Danner, U.N. (2021). Relationships between educational achievement, intelligence, and perfectionism in adolescents with eating disorders, *International Journal of Eating Disorders*, Volume 54, Issue 5 p. 794-801
- Stoeber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task -approach goals. *Personality and Individual Differences*, 74, 171 -176
- Stoeber, J., Yang, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*. 2010; 49(3):246-51
- Symes, W., Putwain, D. (2015). The enabling and protective role of academic buoyancy in the appraisal of fear appeals used prior to high stakes examinations, *School Psychology International*, Vol. 36(6) 605–619.
- Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 101–105.

- Trentacosta, C.J., Shaw, D.S. (2009). Emotional Self-Regulation, Peer Rejection, and Antisocial Behavior: Developmental Associations from Early Childhood to Early Adolescence. *J Appl Dev Psychol*; 30(3): 356-65.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540. doi:10.1016/j.paid.2007.04.010



# Prediction of Academic Vitality Based on Emotional Self-Regulation Strategies and Perfectionism in Students

Raheleh Ghasemi Joo<sup>1</sup>, Sara Haghighat<sup>2</sup>

## Abstract

The present study was conducted with the aim of predicting academic vitality based on emotional self-regulation strategies and perfectionism in female students. The design of the research was descriptive and correlational. Among all the students of the first secondary level in the three cities of Tehran, 152 students were selected by multi-stage cluster sampling method and were selected by Chari and Dehghanizadeh's academic vitality questionnaire, Hoffmann's and Kashdan's emotional self-regulation questionnaire. and Tehran's multidimensional perfectionism scale answered. Research data were analyzed using statistical methods and indicators including frequency, percentage, mean, standard deviation, Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis using spss26 software. Based on the results of regression analysis, emotional self-regulation strategies, concealment component, tolerance component and self-perfectionism were predictors of academic vitality in female students. Based on the findings of this research, it can be concluded that emotional self-regulation strategies and self-centered perfectionism increase vitality.

**Keywords:** Academic Vitality, Emotional Self-Regulation Strategies



---

1- Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran (Corresponding Author)

2- Assistant Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran