

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Validation and Standardization of College Academic Perfectionism Scale

Esmaeil Soleimani^{*1}, Haniye Pakravan²

1 Associate Prof, Department of Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

2 Ph.D. Student in psychology, Department of Psychology, Urmia University, Urmia, Iran.

Correspondence

Name: Esmaeil Soleimani

Email: e.soleimani@urmia.ac.ir

How to cite:

Soleimani, E. Pakravan, H. (2024). Validation and Standardization of College Academic Perfectionism Scale. Research in School and Virtual Learning, 12(1), 59-68.

ABSTRACT

The purpose of this research was to validate and standardize the academic perfectionism scale. The present research method was descriptive and validation type. The statistical population of research included all the students of Urmia University in the year 1402, of which 338 selected through available sampling. Data collected online. The tools used were Academic Perfectionism Scale and Multidimensional perfectionism Scale (MPS), the Self-Criticism Scale (LOSC) and Positive And Negative Perfectionism Scale (PANP). Pearson's correlation test, confirmatory factor analysis and Cronbach's alpha coefficient used for data analysis. Data also analyzed using SPSS-23 and Amos software.

The results of the Confirmatory Factor Analysis showed that the academic perfectionism scale with 27 items has 4 factors and the reliability of the Cronbach's alpha coefficient was 0.88. The results of the convergent validity study showed that there is a significant correlation between academic Academic Perfectionism Scale (CAPS) and Multidimensional Perfectionism Scale (MPS), Self-Criticism Scale (LOSC) and Positive and Negative Perfectionism Scale (PANP).

According to the findings of this research, academic perfectionism scale has good psychometric properties and it can used as a suitable tool to investigate academic perfectionism. This tool has good validity and reliability.

KEYWORDS

Academic Academic Perfectionism, Norm Setting, Perfectionism, Self-Criticism.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

اعتبارسنجی و هنجاریابی مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی (CAPS)

اسماعیل سلیمانی^{1*}، هانیه پاکروان²

چکیده

هدف از انجام این پژوهش اعتبارسنجی و هنجاریابی مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی بود. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع اعتباریابی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه ارومیه در سال 1402 بودند که 338 نفر به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها به روش آنلاین جمع‌آوری شدند. ابزارهای به‌کارگرفته‌شده مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی و مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی (MPS)، مقیاس خودانتقادی (LOSC) و مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی (PANP) بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون، تحلیل عامل تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. داده‌ها نیز توسط نرم‌افزار SPSS - 23 و Amos تحلیل شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی با 27 گویه دارای 4 عامل است و پایایی پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ آن 0/88 بود. نتایج بررسی روایی همگرا نشان داد که بین مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی (CAPS) و مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی (MPS)، مقیاس خودانتقادی (LOSC) و مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی (PANP) همبستگی معناداری وجود دارد. باتوجه به یافته‌های این پژوهش، مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی دارای ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی است و می‌توان از آن به‌عنوان ابزاری مناسب در جهت بررسی کمال‌گرایی تحصیلی استفاده کرد. این ابزار از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی

کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی، هنجاریابی، کمال‌گرایی، خودانتقادی.

1 دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.
2 دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

نویسنده مسئول:

اسماعیل سلیمانی

رایانامه: e.soleimani@urmia.ac.ir

استناد به این مقاله:

اسماعیل سلیمانی، هانیه پاکروان (1403). اعتبارسنجی و هنجاریابی مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی (CAPS). فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 12(1)، 59-68.

مقدمه

زندگی در یک محیط دانشگاهی به طور بالقوه با چالش‌ها و رقابت‌طلبی‌های بسیار برای پیشرفت همراه است، دانشجویان به طور مداوم بر اساس مهارت‌های تحصیلی خود ارزیابی می‌شوند و باید استانداردهای معینی را رعایت کنند که ممکن است همراه با استرس ناشی از عملکرد تحصیلی و فشار برای موفقیت دانشجویان باشد (اشینا و همکاران، 2021). بدیهی است که این رقابت‌طلبی‌ها منجر به تعیین استانداردهای بالا توسط دانشجویان برای خودشان شود، زمانی که این استانداردهای بالا در غیاب انتقاد از خود باشد، باعاطفه مثبت و یکپارچگی تحصیلی در دانشگاه مرتبط است، اما وقتی که این استانداردهای سفت‌وسخت با انتقاد از خود همراه باشد، با سازگاری اجتماعی - عاطفی ضعیف‌تر و افزایش اهمال‌کاری مرتبط است (استوبر، 2018). امکان دارد دانشجویان در شرایطی قرار بگیرند که شکست بخورند یا اشتباه کنند، در این شرایط ارزیابی منفی آنها از خود با استانداردهای بالایی که برای خود در نظر گرفته‌اند ترکیب شده و عملکرد تحصیلی آنها را کاهش می‌دهد (دانشجو و همکاران، 1401). این در حالی است که دانشجویان در یک چرخه شکست وارد می‌شوند که با تلاش برای بالاترین عملکرد و تجربه شکست و استرس و فشار بیش از حد برای احتمال شکست‌های بعدی که در نهایت با کاهش عملکرد چرخه تکرار می‌شود (گراوند و پاک مهر، 1400). به این تلاش بی‌وقفه برای بی‌عیب‌ونقص بودن و موفقیت بالا در فعالیت‌های تحصیلی که اغلب با انتظارات خودساخته و غیرواقع‌بینانه و ارزیابی‌های بیش از حد خودانتقادی همراه است کمال‌گرایی تحصیلی می‌گویند (گارسیا و همکاران، 2022). مفهوم کمال‌گرایی دانشگاهی برای اولین بار در سال 1978 توسط دی‌هاماچک ذکر شد که کمال‌گرایی تحصیلی را مطرح کرد، دانشجویانی که تمایلات کمال‌گرایانه تحصیلی از خود نشان می‌دهند، اغلب در تلاش بی‌وقفه برای بی‌عیب‌ونقص بودن و انتقاد بیش از حد خود هستند و ارزش خود را در درجه اول از موفقیت تحصیلی می‌گیرند، این پدیده‌ای است که توجه فزاینده‌ای را در زمینه آموزش عالی به خود جلب کرده است؛ زیرا دانشجویان با فشار فزاینده‌ای برای برتری تحصیلی در محیط‌های بسیار رقابتی مواجه هستند (جوهانسون و همکاران، 2022). درحالی‌که تلاش برای تعالی می‌تواند مفید باشد، زمانی که با کمال‌گرایی تحصیلی همراه می‌شود، اثرات مضر متعددی بر رفاه و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. چندین مطالعه علمی تأثیر کمال‌گرایی تحصیلی را بر دانشجویان بررسی کرده‌اند که

کمال‌گرایی تحصیلی با سطوح بالاتر استرس و اضطراب در بین دانشجویان، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، انگیزه و ترس از شکست و اجتناب از وظایف چالش‌برانگیز (دوبوس و همکاران، 2023)، احساس غم و اندوه، ناامیدی و کم‌ارزشی، تمایلات وسواس فکری، اختلالات خوردن (فلت و همکاران، 2014)، مشکلات عزت نفس (استوبر و همکاران، 2014)، خستگی عاطفی، بدبینی و کاهش انگیزه (استوبر و همکاران، 2019) مرتبط است. از سوی دیگر تحقیقات در سال‌های اخیر نشان داده‌اند که کمال‌گرایی تحصیلی دانشجویان به روابط بین دانشجویان سرایت می‌کند و منجر به تیرگی روابط اجتماعی شود در واقع تلاش مداوم برای کمال‌گرایی تحصیلی زمان کمی را برای معاشرت باقی می‌گذارد و ممکن است به احساس انزوا و تنهایی کمک کند (دیساباتو و همکاران، 2018). با توجه به پیشینه پژوهشی درک عوامل زمینه‌ای که به توسعه و حفظ کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی کمک می‌کنند، ضروری است. تحقیقات اخیر براون و همکاران (2023) عوامل مختلفی از جمله انتظارات اجتماعی، فشار والدین، ترس از شکست و تأثیر رسانه‌های اجتماعی در تداوم استانداردهای غیرواقعی برای موفقیت تحصیلی دخیل می‌دانند. این عوامل می‌تواند یک فرهنگ علمی غلط ایجاد کند که تمایلات کمال‌گرایی را پرورش می‌دهد و رفاه دانشجویان را تضعیف می‌کند. مؤسسات آموزشی با درک اثرات مخرب کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی، به طور فزاینده‌ای مداخلات و سیستم‌های حمایتی را برای رسیدگی به این موضوع اجرا می‌کنند. به‌عنوان مثال، خدمات مشاوره، کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی باهدف ارتقای شفقت به خود، هدف‌گذاری واقع‌بینانه و مدیریت استرس نتایج امیدوارکننده‌ای را در کاهش تمایلات کمال‌گرایی و بهبود رفاه کلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان نشان داده‌اند (گارسیا و همکاران، 2023). توجه به این نکته مهم است که اگرچه کمال‌گرایی تحصیلی با تلاش سالم برای برتری یکسان نیست به همین دلیل، تشویق دانشجویان به تعیین اهداف واقع‌بینانه، تمرکز بر فرایند یادگیری نه صرفاً نمرات و توسعه انعطاف‌پذیری در مواجهه با موانع می‌تواند به کاهش اثرات منفی کمال‌گرایی تحصیلی کمک کند؛ تحقیقات روبه‌رشد در این زمینه بر نیاز مؤسسات آموزشی به اولویت‌دادن به توسعه محیط‌های حمایتی که نگرش‌های علمی سالم را تقویت می‌کند و رفاه دانشجویان را ارتقا می‌دهد، تأکید می‌کند. در نهایت این مطالعه می‌تواند با پرداختن به عوامل زمینه‌ای و اجرای مداخلات مؤثر، به دانشجویان کمک کند تا از

مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی (FMPS):² مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست را فراست و همکاران در سال 1990 بر پایه مدل شک درباره اعمال (17، 28، 32، 33)، انتظارات والدینی (1، 11، 15، 20، 26)، انتقادگری والدینی (3، 5، 22، 35)، استانداردهای شخصی (4، 6، 12، 16، 19، 24، 31) و سازمان‌دهی (2، 7، 8، 27، 29، 31) ساخته‌اند (فراست و همکاران، 1999). پاسخ‌دهی به این پرسش‌نامه در یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای کاملاً مخالفم = 1 تا کاملاً موافقم = 5 صورت می‌گیرد. فراست و همکاران ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های آزمون را بین 0/73 تا 0/93 و ضریب همسانی درونی برای کل پرسش‌نامه را 0/90 گزارش کرده‌اند (فراست و همکاران، 1999). از سوی دیگر، در ایران نیز در پژوهش بی‌طرف شریعتی و همکاران (2011) ضریب همسانی درونی برای کل پرسش‌نامه 0/86 و برای زیرمقیاس‌های نگرانی درباره اشتباه‌ها 0/850، تردید 0/72، انتظارات والدین 0/78، انتقادات والدین 0/47، استانداردهای شخصی 0/57 و سازمان‌دهی 0/83 به دست آمد. همچنین پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش قشقایی و همکاران (2022) بر اساس آلفای کرونباخ معادل 0/844 و در پژوهش حاضر 0/84 به دست آمد.

مقیاس خودانتقادی (LOSC):³ تامسون و زروف (2004) این پرسش‌نامه را تهیه و تنظیم کرده‌اند که در دو سطح خودانتقادی فرد را می‌سنجد اول خودانتقادی درونی شده و دوم خودانتقادی مقایسه‌ای. پرسش‌نامه خودانتقادی مشتمل بر 22 سوال است و نمره‌گذاری 7 درجه‌ای از صفر تا 6 را شامل می‌شود. خرده مقیاس خودانتقادی درونی شده شامل سوالات (1-3-5-7-9-11-13-15-17-19) خرده مقیاس خودانتقادی مقایسه‌ای شامل سوالات (2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-21-22) هستند و سوالات (6-8-11-12-16-20-21) به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ژنگ و فرهام (2004) همسانی درونی مناسبی را برای این مقیاس گزارش کردند (آلفای کرونباخ 0/90)، به همین ترتیب پایایی پرسش‌نامه با آلفای کرونباخ 0/81 محاسبه شده است. همچنین شریعتی و همکاران (2017) آلفای کرونباخ مقیاس سطوح خودانتقادی به ترتیب برای خرده مقیاس خودانتقادی مقایسه‌ای 0/88 و خودانتقادی درونی 0/87 گزارش نموده‌اند و در پژوهش حاضر 0/84 محاسبه شد.

فشارهای دانشگاهی عبور کنند و همچنین به مؤسسات و دانشگاه‌ها کمک کند تا تجربه آموزشی متعادل‌تر و کامل‌تری را رقم بزنند. با توجه به مطالب گفته شده این پژوهش باهدف اعتبارسنجی و هنجاریابی مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی در دانشجویان انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، همبستگی از نوع تحلیل عاملی است. جامعه مطالعه شده شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه ارومیه که در سال 1402 مشغول به تحصیل بوده‌اند که نمونه‌ای به حجم 338 نفر (60 مرد و 278 زن) از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، در ارتباط با حجم نمونه لازم برای تعمیم‌پذیری مناسب در تحلیل عاملی حدود 200 نمونه توصیه شده است (کلاین، 2010).

ابزارهای پژوهش

مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی دانشگاهی (CAPS):¹ این مقیاس توسط سزار لیو و برزنسکی در سال 2022 ساخته شده است که شامل 27 گویه است و 2 مؤلفه کمال‌گرایی خودمحور (6/5/4/3/2/1) و کمال‌گرایی خودانتقادی که مؤلفه کمال‌گرایی خودانتقادی شامل سه زیر مؤلفه خودانتقادی (27/25 /24/23/17/15/14/13/11/10/8/7) در عمل (22/20/19/18) کمال‌گرایی تعیین شده اجتماعی (31/30/29/28) است. پاسخ‌دهی به این پرسش‌نامه در یک مقیاس لیکرت 6 درجه‌ای کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (6) صورت می‌گیرد، سزارلیو و برزنسکی (2022) ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های آزمون رو بین 0/73 تا 0/92 گزارش کرده‌اند و برای کل پرسش‌نامه 0/92 گزارش کردند و همچنین روایی همگرایی این مقیاس با مقیاس‌های سه صفت بزرگ کمال‌گرایی، خودانتقادی، شخصیت و سواسی اجباری به ترتیب 0/595، 0/593، 0/579 گزارش شده است. همچنین در این پژوهش نیز پایایی به روش آلفای کرونباخ 0/869 محاسبه گردید و همچنین همبستگی آن با مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی، مقیاس خودانتقادی و مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی به ترتیب محاسبه شد.

2 Multidimensional Perfectionism Scale
3 Level of Self-Criticism

1 College Academic Perfectionism Scale

(PANP) استفاده شد و برای بررسی روان بودن، قابل فهم و حذف سؤالات مبهم، پرسش نامه در دو نوبت، بافاصله هفت روز از هم روی 30 نفر از دانشجویان اجرا شد. پس از اجرای مقدماتی و انجام اصلاحات پرسش نامه کمال گرایی تحصیلی دانشگاهی، نسخه نهایی پرسش نامه تأیید شد و به صورت تحت وب، پرسش نامه ها از طریق شبکه اجتماعی (واتساپ و تلگرام) مرتبط با دانشگاه در اختیار آنها قرار گرفت. در نهایت 357 پرسش نامه جمع آوری شد، همچنین در ابتدای پرسش نامه ها به پاسخ دهندگان اطمینان داده شد که پاسخ غلط و درست وجود ندارد و پاسخ آنها محرمانه است و برای هدف پژوهشی از آن بهره گرفته می شود و برای بررسی ویژگی های روان سنجی پرسش نامه کمال گرایی تحصیلی دانشگاهی از تحلیل عاملی تأییدی، استفاده شد و برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS-23 و Amos استفاده شد.

یافته ها

در پژوهش حاضر از 338 دانشجوی شرکت کننده 278 (82/2 درصد) نفر زن و 60 نفر مرد (17/8) بودند. 266 نفر (78/8 درصد) کارشناسی، 44 نفر (13 درصد) کارشناسی ارشد و 28 نفر (8/3 درصد) دکتری بودند.

برای بررسی روایی پرسش نامه کمال گرایی تحصیلی از روش روایی محتوایی، سازه و همگرا استفاده شد. در روش روایی محتوایی، محتوای سؤالات از نظر استاد روان شناسی و زبان تأیید شد. برای بررسی ویژگی های روان سنجی پرسش نامه کمال گرایی تحصیلی ابتدا از تحلیل عاملی اکتشافی و سپس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. قبل از انجام تحلیل عاملی ضریب به دست آمده از شاخص کفایت نمونه برداری (KMO) با مقدار 0/738 نشان داد حجم نمونه برای تحلیل عاملی رضایت بخش است.

همچنین آزمون بارتلت با مقدار 4320/13 ($p < 0/001$) معنادار بود که نشان داد تحلیل عاملی برای شناسایی مدل مناسب است. برای انجام تحلیل عاملی از روش چرخش واریماکس استفاده شد. در مدل اولیه، از مجموع 27 سؤال تعداد 4 عامل شناسایی شد.

جدول 1 شاخص های آماری مربوط به تحلیل عوامل مؤلفه های اصلی را نشان می دهد. مطابق این جدول، 4 عامل استخراج شد که ارزش ویژه بالاتر از یک دارد و مقدار ارزش ویژه آن ها به این صورت است که این 4 عامل روی هم رفته 81/225% از واریانس کل پرسش نامه را به خود اختصاص داده است.

مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی (PANP): مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی یک آزمون 40 گویه است که توسط تری شورت و همکاران (1995) ساخته شد؛ 20 ماده آن کمال گرایی مثبت (2، 3، 6، 9، 14، 16، 18، 19، 21، 23، 24، 25، 28، 29، 30، 32، 34، 35، 37، 40) و 20 ماده دیگر کمال گرایی منفی (1، 4، 5، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 15، 17، 20، 22، 26، 27، 31، 33، 36، 38، 39) را می سنجد و گویه ها در اندازه های پنج درجه ای لیکرت، کمال گرایی آزمودنی ها را از نمره 1 تا نمره 5 در دو زمینه مثبت و منفی می سنجد. حداقل نمره آزمودنی در هر یک از مقیاس های آزمون 20 و حداکثر 100 خواهد بود. در فرم فارسی مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی (بشارتی، 2005) آلفای کرونباخ پرسش های هر یک از زیرمقیاس ها در یک نمونه 212 نفری از دانشجویان به ترتیب 90% و 87% برای کل آزمودنی ها؛ 91%، 88% برای دانشجویان دختر و 89% و 86% برای دانشجویان پسر به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی بالای مقیاس است. ضرایب همبستگی بین نمره های 90 نفر از آزمودنی ها در دو نوبت با فاصله 4 هفته برای کل آزمودنی های 86% برای آزمودنی های دختر 84% و برای آزمودنی های پسر 87% محاسبه شد که نشان دهنده پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است. همچنین همبستگی زیرمقیاس های کمال گرایی مثبت و منفی در پژوهش بشارتی (2004) به ترتیب با نشانه های بدنی 0/32- و 0/33، اضطراب و بی خوابی 0/41- و 0/39، اختلال در کارکرد اجتماعی 0/54- و 0/57، پرسش نامه سلامت عمومی 0/46- و 0/48 به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب 0/87 و 0/86 محاسبه شد.

شیوه اجرای پژوهش

پرسش نامه ها از طریق شبکه اجتماعی (واتساپ و تلگرام) مرتبط با دانشگاه در اختیار آنها قرار گرفت. برای بررسی روایی پرسش نامه کمال گرایی تحصیلی دانشگاهی از روش روایی محتوایی، سازه و همگرا استفاده شد. در روش روایی محتوایی، از روش CVI استفاده شد. پس از ترجمه و باز ترجمه پرسش نامه از نظرات 2 نفر از متخصصین استفاده شد. برای بررسی روایی همگرایی پرسش نامه کمال گرایی تحصیلی دانشگاهی از مقیاس کمال گرایی چندبعدی (MPS)، مقیاس خودانتقادی (LOSC) و مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی



نمودار 2. تعداد عامل‌های استخراج شده

جدول 1. شاخص‌های آماری تحلیل مؤلفه‌های اصلی

عامل	ارزش ویژه	مقدار واریانس عامل	واریانس تجمعی
1	7/731	26/958	26/958
2	4/052	16/831	53/42
3	1/596	15/283	68/703
4	1/259	12/522	81/225

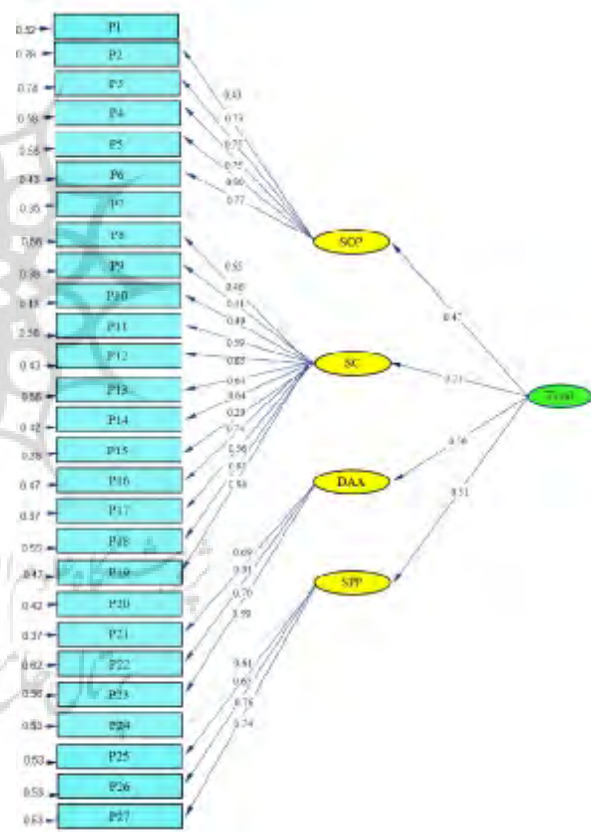
در مطالعه حاضر برای بررسی ساختار عاملی مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

نتایج تحلیل عاملی تأییدی در نمودار 1 نشان داده شده است.

بر اساس نتایج موجود در جدول 2، به‌منظور بررسی میزان برازش ساختار عاملی پرسش‌نامه فروتنی فکری از تحلیل عاملی تأییدی با روش حداکثر درست‌نمایی در سطح ماتریس

جدول 2. نتایج بارهای عاملی تحلیل عاملی تأییدی

سؤال	بار عاملی	تحلیل عاملی تأییدی	مقدار تی	معناداری
1	2/76	20/14	معنادار	
2	2/86	20/83	معنادار	
3	62/2	20/63	معنادار	
4	2/73	20/56	معنادار	
5	2/56	21/34	معنادار	
6	2/41	19/95	معنادار	
7	2/64	21/98	معنادار	
8	2/38	12/69	معنادار	
9	2/96	20/11	معنادار	
10	2/63	20/43	معنادار	
11	2/33	21/21	معنادار	
12	2/54	19/76	معنادار	
13	2/13	21/14	معنادار	
14	2/78	21/56	معنادار	
15	2/67	20/63	معنادار	
16	2/26	19/73	معنادار	
17	2/42	20/32	معنادار	
18	2/91	20/46	معنادار	
19	2/48	20/62	معنادار	
20	2/44	19/82	معنادار	
21	2/47	21/73	معنادار	
22	2/53	19/33	معنادار	
23	2/35	19/26	معنادار	
24	2/43	19/89	معنادار	
25	2/52	20/53	معنادار	
26	2/76	20/56	معنادار	
27	2/82	21/46	معنادار	



نمودار 1. نتایج تحلیل عاملی تأییدی

در مدل مذکور بارهای عاملی هر کدام از سوال‌ها روی عامل مربوط ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اکثر سوال‌ها روی عامل مربوطه بارهای عاملی بزرگ‌تر از 0/30 دارند که به لحاظ آماری و عملی معنادار هستند. نمودار 2 به‌صورت گرافیکی تعداد عامل‌های استخراج شده را نشان می‌دهد.

کوواریانس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که بار عاملی گویه‌ها بالای 0/80 بود و مقدار تی مربوط به هر یک از سؤالات از مقدار قابل قبول 1/96 بالاتر هست.

مجدورات تقریب (REMSEA) بین صفر تا 0/05 بیانگر برازش عالی، 0/05 تا 0/08 برازش خوب و بین 0/08 تا 0/1 بیانگر برازش قابل قبول است. شاخص‌ها نشان می‌دهد مدل از برازش مطلوب برخوردار است.

جدول 3. نتایج شاخص‌های برازش مدل

شاخص	P	x ² /df	GFI	RMSEA	RFI
دامنه پذیرش	P>0/05	< 2	>0/9	< 0/05	>0/9
نتیجه	0/001	0/98	0/95	0/13	1/02
شاخص	CFI	TLI	IFI	NFI	PNFI
دامنه پذیرش	>0/9	>0/9	>0/9	>0/9	>0/5
نتیجه	0/963	0/947	0/96	0/95	0/71

برای بررسی روایی همگرایی پرسش‌نامه فروتنی فکری از مقیاس قدردانی، خودکارآمدی و سپاسگزاری استفاده شد. همبستگی فروتنی فکری با مقیاس‌های مذکور به ترتیب 0/67، 0/51، 0/58 نشان می‌دهد این پرسش‌نامه از روایی همگرایی مناسبی برخوردار است. همچنین پرسش‌نامه فروتنی فکری با ضریب آلفای کرونباخ 0/95 نشان داد که این

از این رو پرسش‌نامه فروتنی فکری دارای ساختار عاملی مناسبی است.

به منظور برازندگی تحلیل عاملی تأییدی از شاخص‌های برازش استفاده شد. شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI)¹، برازندگی هنجار شده (NFI)²، برازندگی نسبی (RFI)³، شاخص توکر - لویس (TLI)⁴، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)⁵ و شاخص نیکویی برازش (GFI)⁶ هر چقدر بالاتر از 0/90 و نزدیک به یک باشند بیانگر برازش مطلوب الگو است. همچنین شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI)⁷ و شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)⁸ بیشتر از 0/50 باشند مدل برازندگی خوبی دارد. هرچند برای بررسی نیکویی برازش معمولاً از شاخص مجذور خی (CMIN=x²) استفاده می‌شود؛ ولی مجذور خی با افزایش حجم نمونه و درجه آزادی ارتباط دارد. به همین خاطر هو و بنتلر⁹ (1999) استفاده از شاخص برازندگی ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (REMSEA)¹⁰ را توصیه کرده‌اند. همچنین عنوان شده که اگر شاخص نسبت خی دو به درجه آزادی (CMIN/DF) کمتر از 2 باشد می‌تواند نشان از برازش الگو باشد. به اعتقاد شرمه - انجل¹¹ و همکاران (2003) مقادیر ریشه خطای میانگین

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	آلفای کرونباخ	SOP	SC	DAA	SPP	CAPS	FMPS	LOSC	PNP	ANP
SOP .1	27/54	3/96	0/68	1								
SC .2	40/87	8/83	0/77	**0/35	1							
DAA .3	12/41	4/29	0/81	**0/20	**0/69	1						
SPP .4	8/78	4/10	0/83	0/03	**0/60	0/58	1					
CAPS .5	91/94	17/33	0/88	**0/47	**0/73	**0/56	**0/51	1				
FMPS .6	115/62	14/61	0/84	**0/55	0/57	**0/70	0/54	**0/62	1			
LOSC .7	56/64	14/10	0/84	**0/63	**0/87	**0/53	**0/33	0/**51	1			
PNP .8	83/18	7/58	0/87	-0/43	0/51	-0/45	0/23	0-/41	-0/43	-0/34	1	
ANP .9	25/54	9/74	0/86	**0/43	0/45	**0/36	0/42	**0/58	0/63	**0/49	-0/21	1

پرسش‌نامه اعتبار مناسبی دارد.

بحث و نتیجه گیری

دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی تحت فشارهای تحصیلی بسیاری هستند که می‌تواند تأثیرات قابل توجهی بر سلامت روانی و جسمی، عملکرد تحصیلی و رفاه کلی آنها داشته باشد، انتظارات اجتماعی، رقابت‌طلبی‌ها و چالش‌های تحصیلی

- 1 Comparative Fit Index
- 2 Normed Fit Index
- 3 Relative Fit Index
- 4 Tucker-Lewis Index
- 5 Incremental Fit Indices
- 6 Goodness of Fit Index
- 7 Parsimony Comparative Fit Index
- 8 Parsimony Normed Fit Index
- 9 Hu & Bentler
- 10 Root Mean Square Error of Approximation
- 11 Schermelleh-Engel

کمال‌گرایی تعیین شده اجتماعی است، مطالعه حاضر شواهدی را برای پایایی و اعتبار CAPS در زمینه دانشجویان ارائه می‌کند و نشان می‌دهد که کمال‌گرایی تحصیلی با کمال‌گرایی چندبعدی، مقیاس خودانتقادی و مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی ارتباط دارد. ارتباط طولی بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی کانون تحقیقات گسترده بوده است. آندلمن و همکاران (2022) دریافتند که افرادی که موفقیت تحصیلی را تجربه می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که سطوح کمال‌گرایی خود را مدام افزایش دهند. این نشان دهنده یک تعامل پیچیده بین پیشرفت تحصیلی و رشد تمایلات کمال‌گرا است. علاوه بر این، مطالعات ماهیت چندوجهی کمال‌گرایی را با جنبه‌های مثبت و منفی که بر بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد، برجسته کرده‌اند. این تحقیق همچنین نشان می‌دهد که کمال‌گرایی با جنبه‌های انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری مرتبط است که عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. با این حال، توجه به این نکته ضروری است که رابطه بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی یک بعدی نیست. برای مثال، در حالی که کمال‌گرایی مثبت ممکن است برای یادگیری و احساسات مفید باشد، کمال‌گرایی منفی با نتایج ناسازگاری مانند فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری مرتبط است. مطالعه کمال‌گرایی تحصیلی با یک تعامل پیچیده از عواملی مشخص می‌شود که هم بر بهزیستی روان‌شناختی و هم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. یافته‌ها بر نیاز به درک دقیق کمال‌گرایی با در نظر گرفتن تظاهرات مثبت و منفی آن تأکید می‌کند. تحقیقات آینده باید به کشف ماهیت پویای کمال‌گرایی و پیامدهای آن برای موفقیت تحصیلی و سلامت روان ادامه دهند. بدیهی است که رابطه بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد و درک عمیق‌تر این پویایی‌ها برای توسعه مداخلات مؤثر و مکانیسم‌های حمایتی برای افرادی که با گرایش‌های کمال‌گرایی دست و پنجه نرم می‌کنند، ضروری است.

می‌توانند به رشد کمال‌گرایی تحصیلی در دانشجویان منجر شوند، کمال‌گرایی تحصیلی به دنبال عملکرد بی‌عیب و نقص در محیط‌های آموزشی است که با نگرانی‌های بیش از حد در مورد اشتباهات و شکست‌ها مشخص می‌شود (باربایانیس و همکاران، 2022). پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که کمال‌گرایی تحصیلی با سطوح بالاتر استرس و اضطراب در بین دانشجویان، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، انگیزه و ترس از شکست و اجتناب از وظایف چالش‌برانگیز (دوبوس و همکاران، 2023)، احساس غم و اندوه، ناامیدی و کم‌ارزشی، تمایلات وسواس فکری، اختلالات خوردن (فلت و همکاران، 2014)، مشکلات عزت نفس (استوبر و همکاران، 2014)، خستگی عاطفی، بدبینی و کاهش انگیزه (استوبر و همکاران، 2019) مرتبط است، با توجه به اهمیت کمال‌گرایی تحصیلی و پیامدهای آن بر دانشجویان، پژوهش حاضر باهدف اعتبارسنجی مقیاس جامع کمال‌گرایی تحصیلی (CAPS) که توسط سزارلیو و برزنسکی در سال 2022 ساخته شده است که در نمونه‌ای از دانشجویان و رابطه کمال‌گرایی تحصیلی با کمال‌گرایی چندبعدی، مقیاس خودانتقادی و مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی انجام شد. CAPS یک مقیاس 27 ماده‌ای است که شامل 2 مقیاس کمال‌گرایی تحصیلی خودمحور و کمال‌گرایی تحصیلی خودانتقادی و کمال‌گرایی تحصیلی خودانتقادی شامل سه عامل فرعی است: SC = خودانتقادی، DAA = شک و تردید در عمل، SPP = کمال‌گرایی تعیین شده اجتماعی. پایایی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ (0/88) و روایی آن به روش روایی همگرایی با مقیاس‌های کمال‌گرایی چندبعدی (0/62)، مقیاس خودانتقادی (0/51)، مقیاس کمال‌گرایی مثبت (-0/41) و منفی (0/58) محاسبه شد. محاسبات مربوط به اعتبار پرسش‌نامه نشان داد که این پرسش‌نامه از 4 عامل با بارهای عاملی حداقل اشباع شده است، این 4 عامل روی هم‌رفته 81/225 درصد از کل واریانس را تبیین می‌کنند، همچنین تحلیل عاملی نشان داد عامل 1 دارای بیشتر بار عاملی است، 4 عامل استخراج شده به ترتیب: کمال‌گرایی خودمحور و کمال‌گرایی خودانتقادی که مؤلفه کمال‌گرایی خودانتقادی شامل سه زیر مؤلفه خودانتقادی شک و تردید در عمل و

References

منابع

- Academic Perfectionism, Psychological Well-Being, and Suicidal Ideation in College Students. (2022). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9819691>
- Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 886344.
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Blankstein, Halsall, Williams, & Winkworth (2000). Perfectionism and Academic Procrastination. ScienceDirect.com.
- Besharat, M.A. (2005). Relation of Positive and Negative Perfectionism with Defense Mechanisms. *Psychological Research*, 8(1-2), 7-22. Sid. <https://Sid.Ir/Paper/66328/En>
- Bitaraf, Shabnam, Shaeeri, Mohammad R., & Hakim Javadi, Mansour. (2010). Social Phobia, Parenting Styles, and Perfectionism. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists)*, 7(25), 75-83. Sid. <https://Sid.Ir/Paper/101451/En>
- Daneshjo, F., barzegar bafrooei, K., & Hassani, H. (2023). Investigating the Role of Negative Perfectionism and Experiential Avoidance in Academic Stress with Mediating Role of Fear of Negative Evaluation in Yazd University Students. *Research in School and Virtual Learning*, 10(4), 59-76. doi: 10.30473/etl.2023.64123.3801
- Di Schiena, R., Giordano, C., & Flett, G. L. (2021). The College Academic Perfectionism Scale: A Validation Study in an Italian Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(6), 969-981. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282920983141>
- Disabato, D. J., et al. (2018). Academic perfectionism, academic self-efficacy, and academic burnout: Differentiating direct and indirect effects. *Journal of Counseling Psychology*, 65(3), 358-367.
- Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 91-100. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01650254211037400>
- Fernández-García, O., Gil-Llario, M. D., Castro-Calvo, J., Morell-Mengual, V., Ballester-Arnal, R., & Estruch-García, V. (2022). Academic Perfectionism, Psychological Well-Being, and Suicidal Ideation in College Students. *International journal of environmental research and public health*, 20(1), 85. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010085>
- Flett, G. L., et al. (2018). Perfectionism and health: A mediational analysis of the roles of stress, social support and health-related behaviors. *Psychology, Health & Medicine*, 23(8), 952-964. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08870446.2011.630466>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2014). The destructiveness of perfectionism revisited: Implications for the assessment of self-critical and personal standards perfectionism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(6), 761-775. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167214525478>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf01172967>
- Garavand, H., & Pakmehr, H. (2021). Presenting a Causal Model of The Effect of Motivational Orientations and Academic Stressors on Research Self-Efficacy: The Mediating Role of Research Spirit. *Research in School and Virtual Learning*, 9(1), 89-102. doi: 10.30473/etl.2021.59566.3534
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (2023). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 127-153). Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203763353-6&type=chapterpdf>
- Ghashghae, G., Hoseinsabet, F., & Motamedi, A. (2021). Investigating the Relationship between Negative and Positive Perfectionism and Psychological Capital in Female students of Allameh Tabatabai University. *Psychological Researches in Management*, 7(1), 72-89. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.886344/full>
- Johnson, T. M., et al. (2022). Academic perfectionism, stress, and mental health outcomes in college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(6), 1122-1135.
- Rice & Mirzadeh (2000). A Review on Perfectionism. Retrieved from <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=114853>
- Rice, K. G., et al. (2019). The role of academic perfectionism in test anxiety and academic cheating: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 66(6), 724-736.
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Clark, D. (2012). Perfectionism and procrastination in college students: The role academic of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 886-899.
- Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2017). A meta-analytic and conceptual update on the associations between procrastination and

- multidimensional perfectionism. *European Journal of Personality*, 31(2), 137-159. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1002/per.2098>
- Smith, L. K., & Jones, R. H. (2023). Longitudinal associations between academic perfectionism, burnout, and academic engagement in college students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 78, 101445.
- Stoeber, J., & Damian, L. E. (2018). Perfectionism in university students: A review of its associations with academic achievement, self-esteem, and subjective well-being. *European Psychologist*, 23(1), 41-58.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(1), 37-53. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615800701742461>
- Terry - short, L.A. Owens, R. G, salde. P. D & Dewey, M. E, (1995). Positive and negative perfectionism, *Personality and individual differences*, 18, 663 - 668. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/019188699400192U>

