

ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی Development and Validation of the Maladaptive Academic Perfectionism Scale (MAPS)

Maryam-Sadat Shavakandi, PhD Student

Mohammad Reza Asadi Younesi, PhD[✉]

Majid Pakdaman, PhD

مریم سادات شواکندی^۱

محمد رضا اسدی یونسی^۲

مجید پاکدامن^۱

Abstract

The aim of the present study was to construct and validate a suitable scale to measure maladaptive perfectionism in female high school students. The research method was descriptive in the form of instrument construction. The statistical population of the study included female high school students in Birjand in 2010-2011, of whom 315 were selected using convenience sampling and responded to researcher-made questionnaires and the Academic Procrastination Questionnaire (PASS). In order to examine the validity of the scale, content validity methods using CVI and CVR indices, and construct validity through exploratory factor analysis were used. The results of principal component analysis with Equimax rotation showed that the scale consists of four subscales: worry and fear of making mistakes, high expectations, academic dissatisfaction, and irrational beliefs (academic rumination), which together explain 53.824 percent of the total variance. Also, in order to examine the convergent validity, the correlation coefficients of the components of the maladaptive academic perfectionism scale with the academic procrastination questionnaire were calculated and were statistically significant ($P < 0.05$). The internal consistency of the overall scale and subscales was calculated using Cronbach's alpha method and was acceptable. Overall, the findings showed that the present scale has appropriate reliability (stability, internal consistency) and validity for measuring maladaptive academic perfectionism of students and can be used by researchers and counselors.

Keywords: Perfectionism, Maladaptive Academic Perfectionism, Validation, Exploratory Factor Analysis

چکیده

هدف پژوهش حاضر ساخت و اعتباریابی مقیاس مناسب جهت سنجش کمال‌گرایی ناسازگار در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع ساخت ابزار بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر مقطع دوم متوسطه شهرستان بیرجند در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۳۱۵ نفر انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های محقق‌ساخته و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (PASS) پاسخ دادند. به منظور بررسی روایی مقیاس از روش‌های روایی محتوی با استفاده از شاخص‌های CVI، CVR، و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش اکواماکس نشان داد، مقیاس مذکور از ۴ خرده مقیاس نگرانی و ترس از اشتباه، انتظارات بالا، نارضایتی تحصیلی و باورهای غیرمنطقی (نشخوار فکری تحصیلی) تشکیل شده است که در مجموع ۵۳/۸۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. همچنین به منظور بررسی روایی همگرا، ضرایب همبستگی مؤلفه‌های مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی با پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی محاسبه شد و به لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0/05$). همسانی درونی مقیاس کلی و خرده‌مقیاس‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و در حد قابل قبول بود. در مجموع یافته‌های به دست آمده نشان داد که مقیاس حاضر، اعتبار (ثبات و همسانی درونی) و روایی مناسب برای سنجش کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی دانش‌آموزان را دارا است و می‌تواند مورد استفاده پژوهشگران و مشاوران قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: کمال‌گرایی، کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی، اعتباریابی، تحلیل عاملی اکتشافی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۸/۴ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳

۱. گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قاینات، قاین، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

افراد در زندگی روزمره خود رویدادهای مختلفی را تجربه می‌کنند، برخی در مواجهه با وقایع زندگی افکار و باورهای منطقی دارند، درحالی‌که برخی دیگر، افکار، باورها و انتظارات غیرمنطقی ایجاد شده در خود را، به‌سطحی می‌رسانند که آنها را آشفته می‌سازد (بیلز و همکاران، ۲۰۲۳). این باورهای غیرمنطقی و انتظارات غیرواقعی از خود و دیگران، زمینه پژوهش مفهوم کمال‌گرایی را فراهم ساخته است (بیلدز و همکاران، ۲۰۲۰؛ سرشار و همکاران، ۱۳۹۶). در مطالعات علمی بین دو شکل از کمال‌گرایی تمایز گذاشته می‌شود؛ بعد منفی کمال‌گرایی شامل جنبه‌هایی است که با نگرانی درباره اشتباهات، احساس اختلاف بین انتظارات، نتایج و واکنش‌های منفی به اشتباهات همراه است. در مقابل بعد مثبت کمال‌گرایی با تلاش‌هایی نظیر داشتن استانداردهای بالا، تلاش برای عالی بودن و تمایل به داشتن نظم و ترتیب همراه است (اوزکن و اورن، ۲۰۲۰). پژوهشگران مختلف در تعاریف و ابعاد گوناگونی که از کمال‌گرایی ارائه داده‌اند، به جنبه‌های منفی و ناسازگارانه آن بیشتر از جنبه‌های مثبت و سالم، اهمیت داده و روی هم‌رفته، کمال‌گرایی را به‌عنوان یک ویژگی منفی، روان‌رنجور و ناسازگارانه قلمداد کرده‌اند (فلت و همکاران، ۲۰۱۴؛ یزدانی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸). از این رو یکی از ابعاد منفی کمال‌گرایی در حوزه تحصیلی، کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (academic maladaptive perfectionism) است (هو و همکاران، ۲۰۱۹).

کرنزو همکاران (۲۰۰۸)، معتقدند کمال‌گرایی در نظام آموزشی بسیار مشهود است و در محیط‌های آموزشی، داشتن استانداردهای سطح بالا معمولاً مورد تشویق قرار می‌گیرد. فراگیران از سنین کودکی تا بزرگسالی، در یک جریان مداوم از آزمون‌ها، تکالیف و امتحانات قرار گرفته‌اند، همه این موارد طراحی شده است تا فرد میزان صلاحیت خود را مورد سنجش قرار دهد. به‌زعم میدگلی و اوربان (۲۰۰۱)، آنها بی‌وقفه در خانه و مدرسه با شرایطی روبه‌رو می‌شوند که در آن درباره توانایی‌های خود بازخورد دریافت می‌کنند و میزان هوش و تلاش آنها به همه افراد نشان داده می‌شود و به تعیین استانداردهای بسیار سطح بالا به‌عنوان مثال، گرفتن نمره کامل امتحان، تلاش برای دستیابی به بهترین جایگاه کلاس در انجام تکالیف کلاسی بدون نیاز به اصلاحات، تشویق می‌شوند (کرنز و همکاران، ۲۰۰۸).

کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی، به‌عنوان برون‌داد استانداردهای سطح بالای نشأت گرفته از مطالبات و انتظارات افراد مهم زندگی نوجوانان، نظام آموزشی، والدین و به‌تبع دغدغه درونی خود آنها، ممکن است منبعی از کشمکش درونی و بیرونی فراهم آورد (کیورلارو و همکاران، ۲۰۱۷) و زمینه‌ساز بروز چالش‌های تحصیلی اساسی و آسیب‌ها و پیامدهای روانی منفی (لئو و همکاران، ۲۰۲۲؛ رایت و همکاران، ۲۰۲۱)؛ نشانه‌های افسردگی (کوکوریس، ۲۰۱۹)، ترس از شکست (یوسوپو، ۲۰۲۰؛ کارابابتا، ۲۰۲۰)؛ اختلال‌های خواب (گروگان و همکاران، ۲۰۲۱؛ اسپنسن و همکاران، ۲۰۲۱؛ گامالدو و همکاران، ۲۰۲۰؛ زارعی و همتی، ۱۴۰۱)، نوعی عامل خطر در خودکشی و افکار خودکشی‌گرایانه، خودزنی یا خودآسیب‌رسانی (پیا و همکاران، ۲۰۲۰؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۲۱)، عملکرد تحصیلی پایین و اهمال‌کاری تحصیلی (یوسوپو، ۲۰۲۰؛ سدرلند و همکاران، ۲۰۲۰؛ کوباری و همکاران، ۲۰۲۰؛ منصور و همکاران، ۱۴۰۱؛ حسینی، ۱۴۰۰؛ اعیادی و همکاران، ۱۴۰۰) باشد. شواهد پژوهشی نشان داده که تقریباً ۶۶ درصد دانش‌آموزان تحت عنوان کمال‌گرا و بیش از ۲۵ درصد آنها کمال‌گرای ناسازگار هستند (جیمز و ریمز، ۲۰۱۸ به نقل از بحرینی مقیم جیرفت و همکاران، ۱۴۰۲) و شیوع کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر است (هس، ۲۰۱۴؛ جارادات، ۲۰۱۳ و مریکانگاس و همکاران، ۲۰۱۰).

بررسی پیشینه تحقیقات مربوط به اندازه‌گیری کمال‌گرایی، نشان می‌دهد که در داخل و خارج از کشور تاکنون مقیاسی که به‌طور اختصاصی کمال‌گرایی ناسازگار، آن هم در بعد تحصیلی را اندازه‌گیری کند طراحی و ساخته نشده است؛ بنابراین تدارک ابزار مناسب برای سنجش کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی، با هدف کاستن از اثرات ناخوشایند این پدیده بر عملکرد تحصیلی فراگیران، سلامت روانی آنها و همچنین تأثیرات جبران‌ناپذیر آن بر سرمایه‌های انسانی، ضرورت پرداختن به این مسئله را بیش از پیش مشخص می‌کند. پژوهش و دستیابی به اطلاعات مکرر و فزاینده در این زمینه می‌تواند راهبردهای مناسبی در اختیار مشاوران، مراکز آموزشی و پژوهشی، والدین قرار دهد تا با تشکیل جلسات و کارگاه‌های آموزشی در جهت کسب راهبردهایی برای پیشگیری از اهمال‌کاری و کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی و غلبه بر آن برآیند. نتایج این پژوهش می‌تواند خانواده‌ها را نسبت به برخورد سخت‌گیرانه و پاسخ‌دهی به نیازهای

فرزندان آگاه کند و به آنان یادآور شود که فرزندان، تنها ماشین‌های مکانیکی برای حفظ محتوای دروس و عمل به انتظارات بالای والدین نیستند، بلکه سلامت روانی آنها بر خواسته‌های محیط مقدم است. ازسوی دیگر شناخت معلمان نسبت به صفات دانش‌آموزان کمال‌گرا می‌تواند موجب شود که معلمان در تجربه‌های یادگیری افکار و اهداف کمال‌گرایانه دانش‌آموز آن را به سمت بعد سازگار و مفید کمال‌گرایی سوق دهند و رقابت ناسالم بین دانش‌آموزان را ناخواسته تشویق نمایند. بر این اساس با استنباط از مطالب فوق، شناسایی باورها و رفتارهای کمال‌گرای ناسازگار تحصیلی در بین دانش‌آموزان نیازمند انجام تحقیقات میدانی و وجود ابزار استاندارد در این زمینه است. با توجه به این نکته که هنوز مقیاس جامعی در زمینه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی و ادراک از کمال‌گرایی والدین موجود نیست، از این رو ساخت و اعتباریابی مقیاس‌های مذکور مبتنی بر فرهنگ داخل کشور، اولین قدم در پر کردن این شکاف تحقیقاتی محسوب می‌شود. بنابراین هدف پژوهش حاضر ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه بود.

• روش

پژوهش حاضر با توجه به ساخت و بررسی خصوصیات روان‌سنجی یک ابزار و روش گردآوری داده‌ها، به طرح‌های توصیفی و از نوع همبستگی تعلق دارد. جامعه آماری این پژوهش، شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بیرجند است که در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ به تحصیل اشتغال داشتند. از این میان تعداد ۳۱۵ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بیرجند بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تحصیل اشتغال داشتند، به روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل نمودند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل علاقه‌مندی به شرکت در پژوهش، حضور در بازه سنی ۱۵ الی ۱۸ سال و نبود ابتلا به عوارض ذهنی و روانی خاص (طبق تأیید مربی بهداشت مدرسه بر اساس پرونده سلامت دانش‌آموز) بود. ملاک خروج از پژوهش نیز شامل مخدوش بودن پرسشنامه (تکمیل نبودن و خط خوردگی بیش از ۱ گزینه) و نبود رغبت به تکمیل پرسشنامه‌ها بود. در نهایت داده‌های پژوهش پس از توزیع، نظارت و جمع‌آوری توسط پژوهشگر، در محیط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند.

• ابزارها

الف) پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (maladaptive academic perfectionism scale- MAPS): پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS)، که در پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی گردید، شامل ۳۵ ماده است. نمره‌گذاری ماده‌ها بر اساس مقیاس لیکرت شش درجه‌ای (با ۶ دامنه شامل کاملاً موافقم، موافقم، کمی موافقم، کمی مخالفم، کاملاً مخالفم) انجام شد. سپس از ۱۰ متخصص روان‌شناسی خواسته شد تا روایی محتوایی پرسشنامه را بررسی کنند. جهت اطمینان از اینکه مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا (ضرورت ماده) انتخاب شده باشد، نسبت روایی محتوا (CVR) اندازه‌گیری شد. برای تعیین CVR ابزار، از متخصصین درخواست گردید که درخصوص هریک از ماده‌های ابزار بر اساس طیف سه قسمتی "آیتم ضروری است"، "مفید است ولی ضروری نیست" و "ضرورتی ندارد"، پاسخ دهند تا معین گردد که آیا هریک از ماده‌ها در مجموع از سایر ماده‌ها ضروری و مهم است یا خیر؟ ارزش عددی CVR با کمک جدول تعیین حداقل ارزش لاوشه و بر اساس تعداد ارزیابان متخصصین تعیین گردید. مواردی که عدد حاصله بیشتر از ۰/۸۰ بود، تأیید شد و مواردی که عدد حاصله کمتر از ۰/۸۰ بود، مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین شاخص روایی محتوی (CVI) محاسبه شد و ماده‌هایی که نمره CVI بالاتر از ۰/۸۰ اخذ نمودند مناسب و ماده‌هایی با نمره CVI بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفتند.

ب) مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی - نسخه دانش‌آموز (academic procrastination scale students- PASS): این مقیاس به‌وسیله سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، طراحی شد دارای ۲۷ سؤال است که مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شود و اهمال‌کاری در حوزه‌های آماده شدن برای امتحان (شامل سؤالات ۱ تا ۸)، آماده‌شدن برای تکالیف تحصیلی (شامل سؤالات ۹ تا ۱۹)، آماده شدن برای مقالات پایان نیمسال تحصیلی (شامل سؤالات ۲۰ تا ۲۷) را می‌سنجد. برای هر فرد بالاترین نمره (۱۳۵) نشان‌دهنده اهمال‌کاری تحصیلی بالا و پایین‌ترین نمره (۲۷) نشان‌دهنده اهمال‌کاری تحصیلی پایین است. همچنین در این مقیاس

ماده‌های ۲۵، ۲۳، ۲۱، ۱۶، ۱۵، ۱۱، ۶، ۴، ۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) در پژوهش خود روایی هم‌زمان این مقیاس از طریق همبسته کردن با مقیاس‌های افسردگی (بک، استیر و براون، ۱۹۹۶)، عزت‌نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) در سطح مطلوبی گزارش کردند. همچنین در پژوهش چن (۲۰۱۷)، این مقیاس همبستگی معناداری با مقیاس اهمال‌کاری عمومی (تاکن، ۱۹۹۱) داشت. همچنین اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) برای کل مقیاس ۰/۷۹، برای خرده‌مقیاس‌های آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکلیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان‌ترم ۰/۸۹ به دست آمده است. در پژوهش چن، شی و وانگ (۲۰۱۶) همسانی درونی این مقیاس از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و از طریق روش دونیمه کردن ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) اعتبار کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه جهت تعیین اعتبار آن، مقدار ۰/۸۴ برآورد گردید.

• یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش

متغیر	سطح	فراوانی	درصد
سن	۱۵	۲۵	۷/۹۰
	۱۶	۸۹	۲۸/۲۵
	۱۷	۱۳۵	۴۲/۸۵
	۱۸	۶۶	۲۱/۰۰
رشته تحصیلی	تجربی	۱۰۵	۳۳/۳۳
	ریاضی	۶۵	۲۰/۶۷
	انسانی	۱۱۰	۳۴/۹۰
پایه تحصیلی	علوم فنی و کاردانش	۳۵	۱۱/۱۰
	دهم	۱۱۵	۳۶/۵۰
	یازدهم	۱۳۵	۴۲/۸۵
	دوازدهم	۶۵	۲۰/۶۵

ویژگی‌های آماری ماده‌ها شامل میانگین و درصد پاسخ، واریانس و ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل (شاخص قدرت تشخیص ماده) و ضریب آلفای کرونباخ در صورت حذف هر ماده برآورد شد. در این مرحله ماده شماره ۱۸ به دلیل همبستگی ضعیف با نمره کل مقیاس ($r = ۰/۱۸۹ < ۰/۳$) حذف شد. شاخص KMO برای نسخه ۳۴ ماده‌ای کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی برابر ۰/۹۳۷ بود و فرض صفر آزمون بارتلت مبنی بر صفر بودن همبستگی بین تمامی ماده‌ها رد شد ($P < ۰/۰۰۱$)، بنابراین اجرای تحلیل عاملی اکتشافی و استخراج عوامل بر اساس ماتریس همبستگی حاصل در گروه نمونه مورد مطالعه، توجیه‌پذیر بود. برای تعیین اینکه مقیاس پژوهش (۳۴ ماده پرسشنامه) از چند عامل معنادار، اشباع شده است از ملاک‌های کایزر و نمودار ارزش‌های ویژه یا اسکری استفاده شد.

تحلیل مؤلفه‌های اصلی در دامنه‌ای از دو تا ۵ عامل انجام شد تا بهترین ساختار به دست آید. نتایج نشان داد که استخراج ۴ عامل بهترین الگو را ایجاد می‌کند و ساختار ۴ عاملی، تبیین‌کننده حدود ۵۳/۸ درصد از واریانس کل متغیرها است. پس از استخراج ۴ عامل، میزان اشتراک ماده‌های مقیاس (مجموع مجذور بارهای عاملی یک ماده روی ۴ عامل) محاسبه گردید. میزان اشتراک پنج ماده، پایین‌تر از ۰/۴ و مابقی بالای ۰/۴ بود. در این حالت، بیشترین میزان اشتراک متعلق به ماده ۳۴ (اگر کارم را کمتر از عالی انجام دهم احساس گناه یا سرافکندگی می‌کنم) و کمترین میزان اشتراک متعلق به ماده ۶ (به نظر من اگر کسی بیش از حد توانش از خودش انتظار نداشته باشد، هرگز موفق نخواهد شد) است.

برای سهولت تفسیر بارهای عاملی متغیرها و در نتیجه ساده‌سازی ساختار عاملی و نیز نام‌گذاری عامل‌ها، از روش اکواماکس استفاده شد. پس از چرخش، توزیع ارزش‌های ویژه بین عوامل یکنواخت‌تر شده است؛ به طوری که عامل نخست با ارزش ویژه ۵/۸۲۸ در حدود ۱۷/۱ درصد واریانس کل و عامل چهارم با ارزش ویژه ۳/۷۲۹ در حدود ۱۱/۰ درصد واریانس کل را توجیه می‌کنند. با توجه به محتوای

ماده‌ها، ۴ عامل به ترتیب زیر نام‌گذاری شدند: عامل اول: نگرانی و ترس از اشتباه، عامل دوم: انتظارات بالا، عامل سوم: ناراضی‌تبی تحصیلی، عامل چهارم: باورهای غیرمنطقی (نشخوار فکری تحصیلی).

برای رسیدن به ساختار عاملی نهایی مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی، علاوه بر بزرگی بارهای عاملی ماده‌ها، به انطباق محتوای هر ماده با عوامل استخراج‌شده نیز توجه شد. این امر منجر به حذف برخی ماده‌ها و یا تغییر عامل مربوط به تعدادی از ماده‌ها با هدف حصول عواملی با مفهوم مشخص گردید.

برای بررسی روایی همگرایی پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) نیز از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. از آنجاکه به صورت نظری انتظار می‌رود سطوح بالای کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر فرزندان مقارن شود، همبستگی بین این دو مقیاس نیز باید مستقیم و معنادار باشد. تمام ضرایب همبستگی محاسبه‌شده بین نمره کل و ۴ عامل پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) با نمره کل پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی، مستقیم و معنادار بوده که نشان از روایی قابل‌قبول پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) است. همبستگی اهمال‌کاری تحصیلی با عامل باورهای غیرمنطقی در سطح خطای ۰/۰۵ و با سایر عوامل و نمره کل کمال‌گرایی در سطح خطای ۰/۰۱ معنادار است.

روایی تشخیصی یا افتراقی پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) نیز از طریق مقایسه میانگین نمره‌های کمال‌گرایی دو گروه دانش‌آموزان اهمال‌کار و غیراهمال‌کار مورد بررسی قرار گرفت. میانگین کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی گروه اهمال‌کار در حدود ۲۳/۱۰ نمره بیش از گروه غیراهمال‌کار بود. با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون t مستقل کمتر از ۰/۰۵ حاصل شد ($P < 0/05$)؛ اختلاف میانگین گروه‌ها از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین میانگین نمره کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی گروه اهمال‌کار، به میزان معناداری بیش از گروه غیراهمال‌کار بوده و این یعنی سازه پرسشنامه محقق ساخته کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی به درستی قادر به تمایز دانش‌آموزان اهمال‌کار و غیراهمال‌کار است که شاهدهی بر روایی سازه این پرسشنامه به شیوه افتراقی است.

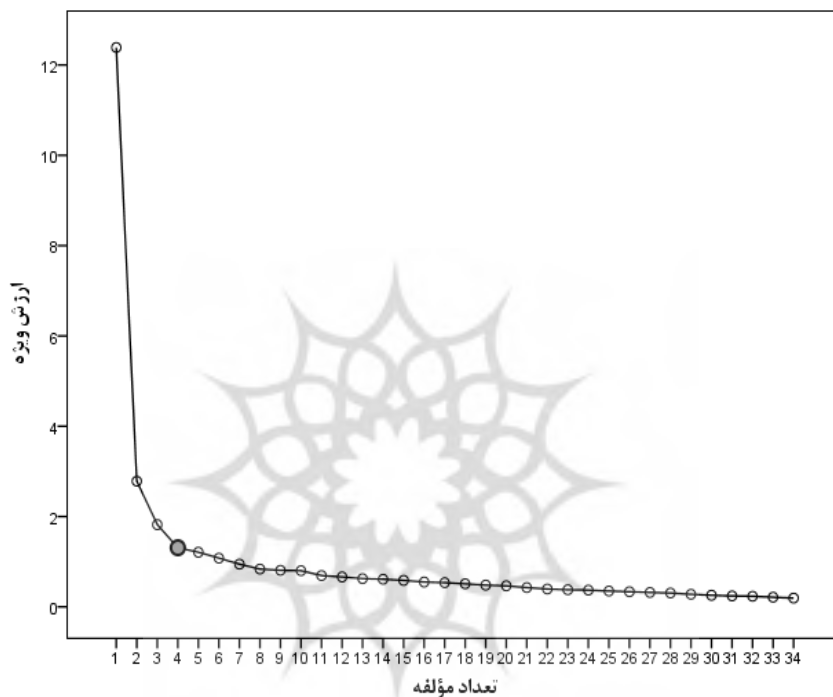
به منظور بررسی روایی سازه مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. قبل از انجام تحلیل عاملی اکتشافی، اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری کیسر، میر و ال‌کین (KMO) محاسبه شد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در هر دو فرم اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری کیسر، میر و ال‌کین (KMO) مناسب و آزمون کرویت بارتلت در سطح $p < 0/001$ معنادار است. این شاخص‌ها نشان می‌دهد نمونه و ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی مناسب بودند. برای تعیین مناسب‌ترین عامل‌ها با در نظر گرفتن نمودار اسکری، ارزش‌های ویژه و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل، عامل‌ها با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش اکواماکس استخراج شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی منجر به استخراج ۴ عامل با مقدار ارزش ویژه بیشتر از یک شد این ۴ عامل به ترتیب ۱۷/۱۴۱، ۱۳/۶۹۵، ۱۲/۰۲۰، ۱۰/۹۶۸ و در مجموع ۵۳/۸۲۴ واریانس عامل کلی مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی را تبیین کردند.

از نمودار اسکری (شکل ۱) می‌توان استنباط کرد که سهم عامل اول در واریانس کل متغیرها قابل توجه و از سهم سایر عوامل کاملاً متمایز است. همان‌گونه که در نمودار مشاهده می‌شود، شیب منحنی اسکری تا عامل چهارم تند بوده و پس از آن شکسته و تقریباً به حالت هموار درآمده است. لذا بر اساس آزمون اسکری، ۴ عامل در تحلیل باقی ماند و در ادامه برای تعیین ساختار عاملی، مورد بررسی قرار گرفت. پس از استخراج ۴ عامل، میزان اشتراک ماده‌های پرسشنامه (مجموع مجذور بارهای عاملی یک ماده روی ۴ عامل) محاسبه گردید. میزان اشتراک پنج ماده، پایین‌تر از ۰/۴ و مابقی بالای ۰/۴ بود. در این حالت، بیشترین میزان اشتراک متعلق به ماده ۳۴ (اگر کارم را کمتر از عالی انجام دهم احساس گناه یا سرافکنندگی می‌کنم) و کمترین میزان اشتراک متعلق به ماده ۶ (به نظر من اگر کسی بیش از حد توانش از خودش انتظار نداشته باشد، هرگز موفق نخواهد شد) است. ۴ عامل استخراج‌شده با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی در بسیاری از ماده‌ها با یکدیگر هم‌پوشانی داشت و در نتیجه منجر به ساختاری ساده نشد. برای سهولت تفسیر بارهای عاملی متغیرها و در نتیجه ساده‌سازی ساختار عاملی و نیز نام‌گذاری عامل‌ها، از روش چرخش اکواماکس استفاده شد تا مشخص شود که کدام روش، عامل‌های معنادارتر و منطقی‌تری به دست می‌دهد. از میان روش‌های مذکور، روش اکواماکس انتخاب شد؛ به دلیل اینکه توزیع مناسب‌تری از متغیرها (ماده‌ها) روی عوامل داشت، اختصاص ماده‌ها به عوامل، منطقی‌تر و معنادارتر بود، ماده‌های حذف‌شده با این روش چرخش از اهمیت کمتری برخوردار بودند و به‌طور کلی ساختاری مناسب‌تر داشت. در واقع در این پژوهش از روش چرخش اکواماکس به دلیل توزیع یکنواخت‌تر بارهای عاملی، ساده‌سازی ساختار عاملی، و انطباق بهتر ماده‌ها

با عوامل استخراج شده استفاده شد. این روش، تفسیر دقیق تر و نام گذاری معنادار عوامل را تسهیل کرد و در مطالعات مشابه نیز به عنوان روشی کارآمد و قابل اعتماد مورد استفاده قرار گرفته است. با توجه به ماهیت داده‌ها و اهداف پژوهش، اکواماکس بهترین گزینه برای تحلیل عاملی محسوب شد (اسدی یونسی و همکاران، ۱۴۰۳).

جدول ۲. مشخصه‌های آماری پرسشنامه ۴ عاملی پس از چرخش با روش اکواماکس

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۵/۸۲۸	۱۷/۱۴۱	۱۷/۱۴۱
۲	۴/۶۵۶	۱۳/۶۹۵	۳۰/۸۳۶
۳	۴/۰۸۷	۱۲/۰۲۰	۴۲/۸۵۶
۴	۳/۷۲۹	۱۰/۹۶۸	۵۳/۸۲۴



شکل ۱. نمودار اسکری تعداد عوامل اشیاع شده پرسشنامه

همچنین در جدول ۳، بارهای عاملی حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و مقادیر ارزش ویژه برای هر یک از عوامل های مقیاس کمال گرایی ناسازگار تحصیلی گزارش شده است. لازم به ذکر است علی‌رغم انطباق محتوای ماده‌های ۲، ۱۱، ۱۶، ۳۰ و ۳۱ با عامل اول، ماده ۴ با عامل سوم و ماده‌های ۶ و ۲۹ با عامل چهارم، به دلیل پایین و غیرقابل قبول بودن بار عاملی این ماده‌ها روی عامل مرتبط، این ۸ ماده از پرسشنامه حذف شدند و لذا بار عاملی آنها تحت هیچ عاملی ارائه نشده است. بنابراین در نهایت، پرسشنامه کمال گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) با ساختاری ۴ عاملی و متشکل از ۲۶ ماده با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تدوین شد.

برای بررسی روایی همگرای پرسشنامه کمال گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و رانبلوم (۱۹۸۴) استفاده شد که دارای ۲۷ ماده است. شایان ذکر است که تنها سه مؤلفه با ۲۱ ماده برای محاسبه نمره کل مقیاس اهمال کاری تحصیلی در نظر گرفته شد. ضرایب همبستگی بین نمره کل و هر یک از عوامل پرسشنامه کمال گرایی والدین با نمره کل اهمال کاری تحصیلی در ادامه تبیین می‌شود. همبستگی ۴ عامل کمال گرایی ناسازگار تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی، مستقیم و معنادار ($P < 0/05$) است. همچنین همبستگی نمره کل این پرسشنامه با اهمال کاری تحصیلی برابر $0/38$ و ($P < 0/01$) به دست آمد که نشان از روایی همگرای قابل قبول پرسشنامه کمال گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) است. همچنین روایی واگرا پرسشنامه کمال گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) از طریق مقایسه میانگین نمره‌های کمال گرایی دو گروه از دانش‌آموزان با اهمال کار و غیراهمال کاری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمره کل کمال گرایی هر یک از والدین بین دو گروه آزمودنی‌های اهمال کار و غیراهمال کار در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. عوامل استخراج شده از تحلیل عاملی اکتشافی و ماده های متناظر با هر عامل

عامل	تعداد ماده	شماره ماده	محتوای ماده	بار عاملی
تکثراتی و ترس از اشتباه	۵	۳	نگرانم دیگران پی ببرند که آنقدر که آنها فکر می کنند، باهوش نیستم.	۰/۳۱۵
		۱۲	وقتی حتی یک اشتباه در کارم می بینم، ناامید و افسرده می شوم.	۰/۵۸۰
		۱۳	واقعیت امر این است که از اشتباه کردن می ترسم.	۰/۴۷۰
		۲۴	چنانچه مرتکب اشتباهی (حتی کوچک) بشوم، عصبی و آشفته خواهم شد.	۰/۴۹۱
		۳۲	اگر مرتکب اشتباه شوم احساس می کنم کاملاً شکست خورده ام.	۰/۶۲۶
			ارزش ویژه	۱/۲۸۸
انتظارات بالا	۸	۱۹	اینکه همیشه در کارهایم بهترین نباشم، واقعاً مرا آزار می دهد.	۰/۳۹۷
		۲۰	همیشه انتظار دارم که در کارهایم بهتر از بقیه باشم.	۰/۴۸۵
		۲۲	نمی توانم به کمتر از عالی رضایت دهم.	۰/۵۵۰
		۲۵	چنانچه شخص دیگری در مدرسه یا کلاس کاری را بهتر از من انجام دهد، احساس شکست و بازنده بودن به من دست می دهد.	۰/۳۴۷
		۲۶	چنانچه در بخشی از کار شکست بخورم مثل این است که در کل کار شکست خورده ام.	۰/۴۲۵
		۲۸	از اینکه در کاری کوچک ترین نقصی داشته باشم متنفرم.	۰/۶۸۹
		۳۳	تا زمانی که در جهت معیارهای بالاتر تلاش نکنم، از خودم راضی نمی شوم.	۰/۷۳۱
		۳۴	اگر کارم را کمتر از عالی انجام دهم احساس گناه یا سرافکندگی می کنم.	۰/۶۶۰
			ارزش ویژه	۲/۴۴۰
نا رضایتی تحصیلی	۹	۱	همیشه فکر می کنم که عملکرد تحصیلی ام، به اندازه کافی خوب نیست.	۰/۷۸۶
		۷	هرگز از عملکرد تحصیلی خودم راضی نیستم.	۰/۶۱۹
		۸	حتی وقتی می دانم بهترین عملکرد تحصیلی را داشته ام، از خودم راضی نیستم.	۰/۴۰۳
		۹	به ندرت احساس می کنم، کاری را که انجام داده ام به اندازه کافی خوب بوده است.	۰/۴۴۲
		۱۰	اغلب پس از انجام یک فعالیت تحصیلی (تکلیف یا امتحان) احساس ناامیدی می کنم زیرا فکر می کنم که می توانستم آن را بهتر انجام دهم.	۰/۴۸۸
		۱۴	هرگز احساس خوبی نسبت به کارهایم ندارم.	۰/۴۶۷
		۱۵	کار من هرگز به اندازه کافی خوب انجام نمی شود که قابل ستایش باشد.	۰/۵۰۷
		۲۷	حتی وقتی کاری را بسیار با دقت انجام می دهم، این احساس را دارم که آن کار را خوب انجام نداده ام.	۰/۳۲۲
		۳۵	حتی اگر کارهایم را خوب انجام دهم از عملکردم رضایت ندارم.	۰/۳۵۰
بارهای غیر منطقی	۴	۵	توانایی هایم در یادگیری را با مشاهده نمراتی که گرفته ام قضاوت می کنم.	۰/۵۶۱
		۱۷	همیشه می خواهم بهترین باشم تا دیگران دوستم داشته باشند.	۰/۷۲۰
		۲۱	وقتی در آزمون موفق می شوم اما بالاترین نمره کلاس را نمی آورم، احساس می کنم شکست خورده ام.	۰/۳۰۸
		۲۳	چنانچه در امور تحصیلی ام شکست بخورم، خودم را فرد شکست خورده ای می دانم.	۰/۲۶۱

جدول ۴. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین کمال گرایی ناسازگار تحصیلی دانش آموزان اهمال کار و غیراهمال کار

متغیر وابسته	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	df	P
کمال گرایی ناسازگار تحصیلی	اهمال کار	۸۵	۷۸/۳۶	۲۲/۸۶	۶/۳۸۱	۱۶۸	<۰/۰۰۱*
	غیراهمال کار	۸۵	۵۵/۲۶	۲۴/۳۳			

* اختلاف میانگین در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($P < ۰/۰۵$).

مطابق جدول ۴، میانگین کمال گرایی ناسازگار تحصیلی گروه اهمال کار در حدود ۲۳/۱۰ نمره بیش از گروه غیراهمال کار است. با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون t مستقل کمتر از ۰/۰۵ حاصل شد ($P < ۰/۰۵$)؛ اختلاف میانگین گروه ها از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین میانگین نمره کمال گرایی ناسازگار تحصیلی گروه اهمال کار، به میزان معناداری بیش از گروه غیراهمال کار بوده و این یعنی سازه پرسشنامه محقق ساخته کمال گرایی ناسازگار تحصیلی به درستی قادر به تمایز دانش آموزان اهمال کار و غیراهمال کار است که شاهدهی بر روایی سازه این پرسشنامه به شیوه واگرا است.

با توجه به بار عاملی بالاتر از ۰/۳ و نیز انطباق محتوایی، ماده های ۳، ۱۲، ۱۳، ۲۴ و ۳۲ تحت عامل اول، ماده های ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۳ و ۳۴ تحت عامل دوم، ماده های ۱، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۷ و ۳۵ تحت عامل سوم و ماده های ۵، ۱۷ و ۲۱ تحت عامل چهارم جای گرفتند.

ماده ۲۳ با توجه به انطباق محتوا با عامل چهارم، علی رغم داشتن بار عاملی بالاتر روی عامل اول، تحت پوشش عامل چهارم قرار

گرفت. علی‌رغم انطباق محتوای ماده‌های ۲، ۱۱، ۱۶، ۳۰ و ۳۱ با عامل اول، ماده ۴ با عامل سوم و ماده‌های ۶ و ۲۹ با عامل چهارم، به دلیل پایین و غیرقابل قبول بودن بار عاملی این ماده‌ها روی عامل مرتبط، این ۸ ماده از پرسشنامه حذف شدند. بنابراین در نهایت، پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) با ساختاری ۴ عاملی و متشکل از ۲۶ ماده با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تدوین شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، برابر با ۰/۹۴ حاصل شد. به‌جز عامل باورهای غیرمنطقی که ضریب آلفای آن برابر ۰/۶۵ و لذا پایین است (به‌علت تعداد ماده کم)، سایر عوامل دارای ضرایب آلفای کرونباخ بالا بوده که نشان‌دهنده همسانی درونی مناسب ماده‌های پرسشنامه در کل مقیاس و نیز زیرمقیاس‌های آن است.

اعتبار پرسشنامه محقق ساخته کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی از طریق روش آلفای کرونباخ به‌دست آمد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، برابر با ۰/۹۴ است. به‌جز عامل باورهای غیرمنطقی که ضریب آلفای آن برابر ۰/۶۵ و لذا پایین است (به‌علت تعداد ماده کم)، سایر عوامل دارای ضرایب آلفای کرونباخ بالا بوده که نشان‌دهنده همسانی درونی مناسب ماده‌های پرسشنامه در کل مقیاس و نیز زیرمقیاس‌های آن است.

جدول ۵. ضرایب همسانی درونی پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی

عامل	نام عامل	تعداد ماده	آلفای کرونباخ
۱	ترس از اشتباه	۵	۰/۸۲
۲	انتظارات بالا	۸	۰/۸۷
۳	نارضایتی تحصیلی	۹	۰/۸۸
۴	باورهای غیرمنطقی	۴	۰/۶۵
	کل	۲۶	۰/۹۴

• بحث

پژوهش حاضر با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) در دانش‌آموزان انجام شد. برای بررسی اینکه آیا پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) از روایی (سازه، همگرا و واگرا) قابل قبولی برخوردار است، از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی پیرسون استفاده شد. در تحلیل عاملی اکتشافی ۲۶ ماده در ۴ عامل انتخاب شدند که در عامل اول ۵ ماده مربوط به مؤلفه نگرانی و ترس از اشتباه، عامل دوم شامل ۸ ماده مربوط به انتظارات بالا، عامل سوم مربوط به نارضایتی تحصیلی شامل ۹ ماده و عامل چهارم ۴ ماده مربوط به باورهای غیرمنطقی بود. همچنین جهت اندازه‌گیری روایی همگرا ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی با پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومن و راثلوم (۱۹۸۴) همگی معنادار بودند ($P < 0/05$) که نشانگر روایی مناسب پرسشنامه است. همچنین روایی افتراقی پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی از طریق مقایسه میانگین نمره‌های کمال‌گرایی دو گروه از دانش‌آموزان با اهمال‌کار و غیراهمال‌کار مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آزمون مستقل نشان داد که میانگین نمره کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی در دانش‌آموزان گروه اهمال‌کار بیش از گروه غیراهمال‌کار است ($P < 0/05$). که نشانگر این است پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی به‌درستی قادر به تمایز دو گروه دانش‌آموزان اهمال‌کار و غیراهمال‌کار است که شاهدهی بر روایی افتراقی است. همچنین برای بررسی این‌که آیا مجموع ماده‌هایی که پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی را تشکیل می‌دهد، اعتبار مطلوبی دارند از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج نشان داد که کلیه مؤلفه‌های این پرسشنامه ضریب آلفای مطلوبی داشتند. بنابراین می‌توان گفت مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی در بین دانش‌آموزان از اعتبار کافی و قابل قبولی برخوردار است.

با توجه به توضیحات بالا می‌توان گفت که پرسشنامه محقق ساخته مذکور می‌تواند در ابعاد مختلف و از جنبه‌های گوناگون به‌درستی کمال‌گرایی ناسازگار دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کند. مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) می‌تواند به‌عنوان یک ابزار مناسب جهت سنجش نگرانی و ترس از اشتباه، انتظارات بالا، نارضایتی تحصیلی و باورهای غیرمنطقی در رابطه با فعالیت‌های تحصیلی محسوب شود و دقت مناسبی از میزان باورهای انگیزشی ناکارآمد را در ابعاد فوق به دست دهد. در تبیینی دیگر باید گفت پرسشنامه تدوین شده، شامل ابعاد مختلف کمال‌گرایی است، اما به‌طور خاص به زمینه تحصیلی و ناسازگاری تمرکز دارد. مقیاس محقق ساخته در این پژوهش، برخلاف این ابزار، به‌صورت ویژه برای سنجش کمال‌گرایی ناسازگار در زمینه تحصیلی طراحی شده است. در مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۴ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی بسیار مطلوب است. این

ضریب در ابزارهای دیگر نظیر پرسشنامه کمال‌گرایی عمومی (هویت و همکاران، ۱۹۹۱) به طور معمول کمتر از ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین روایی همگرای مقیاس ما با پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (PASS) بررسی شد و ضرایب همبستگی معناداری به دست آمد ($P < 0/05$). این سطح از روایی، در مقایسه با ابزارهای قدیمی‌تر مانند مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی، نشان‌دهنده تناسب بیشتر پرسشنامه برای گروه هدف است. مقیاس حاضر به‌طور انحصاری به ابعاد تحصیلی کمال‌گرایی ناسازگار می‌پردازد، درحالی‌که ابزارهای مشابه معمولاً این ویژگی را به‌طور کلی در نظر می‌گیرند. بدیهی است این موضوع می‌تواند دقت و کاربردپذیری آن را در تحقیقات آموزشی و مشاوره‌ای افزایش دهد. لذا می‌توان گفت نتایج حاصل از به‌کارگیری مقیاس کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی جهت سنجش و شناسایی میزان انتظارات و باورهای غیرواقع‌بینانه و غیرمنطقی در کلیه فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی را آشکار سازد و مقیاس مذکور خصوصیات ذکر شده را در جهت بهبود عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در نظریه‌ها و یا مدل‌های مختلف را مورد ارزیابی قرار دهد. همچنین بر اساس نتایج حاصل از تحقیق میزان اعتبار پرسشنامه مطلوب است، به عبارتی احتمال می‌رود که اجرای این پرسشنامه در موقعیت‌های مختلف روی گروهی واحد نتایج مشابهی به دست دهد و سؤالات برای پاسخگویان روشن و بدون ابهام باشد به‌طوری‌که همبستگی درونی بین سؤالات مناسب باشد چنان‌که در پژوهش حاضر هم بدین صورت بوده است؛ که این یافته با یافته‌های پژوهش تری‌شورت و همکاران (۱۹۹۵) و میتزمن و همکاران (۱۹۹۴) به نقل از گندم‌کار، لیاقت و شهریاری احمدی، (۱۳۹۸) همسو است که نشان دادند کمال‌گرایی منفی یا ناپه‌نجان‌دارای ضریب اعتبار مطلوبی است.

• نتیجه گیری

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت پرسشنامه کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی (MAPS) می‌تواند یک ابزار قوی و دقیق برای سنجش ابعاد کمال‌گرایی ناسازگار در بافت آموزشی محسوب شود. همچنین به‌نظر می‌رسد ماده‌های آن از یک انسجام و گویایی خاصی برخوردار است که به‌صورت یک مجموعه متحد و یکپارچه از جنبه‌های مختلف، کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی دانش‌آموزان را می‌تواند با دقتی بالا بسنجد. با توجه به توضیحات بالا، یافته‌های پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی نیز برخوردار است. اول نمونه پژوهشی حاضر فقط شامل دانش‌آموزان دختر بود، بنابراین ظرفیت تعمیم‌پذیری یافته‌های این پژوهش به گروه‌های سنی دیگر و پسران نیازمند مطالعات بیشتری است. دوم اینکه در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی (در دسترس) استفاده شد که این یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش بود. با وجود محدودیت‌های فوق، یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که پرسشنامه محقق ساخته کمال‌گرایی ناسازگار تحصیلی به‌مثابه یک ابزار جدید می‌تواند پاسخگوی نیاز پژوهشگران، مشاوران و درمانگران در جهت سنجش باورهای کمال‌گرایانه ناسازگارانه دانش‌آموزان باشد.

• تضاد منافع

نویسندگان مقاله هیچگونه تعارض منافی را گزارش نکردند.

• تقدیر و تشکر

بدین وسیله، از تمامی افرادی که در پژوهش حاضر، پژوهشگران را یاری نمودند، تقدیر و تشکر می‌شود.

• منابع

- اسدی یونسی، محمدرضا؛ پردل، مرتضی؛ قاسمی، سید علیرضا (۱۴۰۳). ساخت و اعتباریابی مقیاس اهمال‌کاری در نماز. *مجله روانشناسی*، ۲۸(۲)، ۱۴۱-۱۳۲.
- اعیادی، نادر؛ شکری، مهدی؛ خورشیدی میانائی، هاجر (۱۴۰۰). نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی و ترس از شکست در عملکرد در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم مدارس نمونه دولتی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۶(۲)، ۸۶-۷۵.
- بحرینی مقیم جیرفت، نسرن؛ گل پرور، محسن؛ آقایی، اصغر (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای طحواره- محور کمال‌گرایی تحصیلی با آموزش شناختی- رفتاری بر اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰(۴۹)، ۲۰-۱.

زارعی، سلمان؛ همتی، امیرحسین (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی ناسازگار و نشخوار فکری در رابطه بین عملکرد خانواده و رخداد‌های استرس‌زا زندگی با کیفیت خواب دانشجویان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۹)، ۲۱-۳۲.

سرشار، عاطفه؛ ملتفت، قوام؛ نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی. *مجله روانشناسی*، ۲۱(۴)، ۷۶-۶۵.

منصوری، کامیار؛ عاشوری، احمد؛ غرابی، بنفشه؛ فراهانی، حجت‌اله (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای ترس از شکست، خودشفقت‌ورزی و عدم تحمل بلا تکلیفی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۰۸(۲۸)، ۳۷-۴۷.

یزدانی، فرزانه؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۸). رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا: نقش واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی. *مجله روانشناسی*، ۲۳(۲)، ۴۸-۳۷.

Bills, E., Greene, D., Stackpole, R., & Egan, S. J. (2023). Perfectionism and eating disorders in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Appetite*, 187, 106586.

Curelaru, V., Diac, G., & Hendreş, D. M. (2017). Perfectionism in high school students, academic emotions, real and perceived academic achievement. *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*.

Esbensen, A. J., Schworer, E. K., Hoffman, E. K., & Wiley, S. (2021). Child sleep linked to child and family functioning in children with Down syndrome. *Brain Sciences*, 11(9), 1170.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2014). The destructiveness of perfectionism revisited: Implications for the assessment of suicide risk and the prevention of suicide. *Review of General Psychology*, 18(3), 156

Gamaldo, A. A., Sardina, A. L., Sutin, A., Cruz, T. E., Salas, R. M. E., Gamaldo, C. E.,... & Andel, R. (2020). Facets of personality related to sleep habits in Black adults. *Sleep health*, 6(2), 232-239.

Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 1-43.

Hess, J. (2014). Anxiety prevalence among high school students. *Counselor Education Master's Theses. The College at Brockport, State University of New York*.

Hu, K. S., Chibnall, J. T., & Slavin, S. J. (2019). Maladaptive perfectionism, impostors, and cognitive distortions: Threats to the mental health of pre-clinical medical students. *Academic Psychiatry*, 43, 381-385.

Jaradat, K. A. (2013). Multidimensional perfectionism in a sample of Jordanian high school

Jennings, L. K., & Tan, P. P. (2014). Self-compassion and life satisfaction in gay men. *Psychological reports*, 115(3), 888-895.

Karababa, A. (2020). The moderating role of hope in the relationship between maladaptive perfectionism and anxiety among early adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(2-3), 159-170.

Kearns, H., Forbes, A. M., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a High Distinction Isn't Good Enough: A Review of Perfectionism and Self-Handicapping. *The Australian Educational Researcher*, 35, 21-36.

Kobori O, Dighton G, Hunter R. Does perfectionism impact adherence to homework assignment? A preliminary pilot study of perfectionism and procrastination of CBT homework. *Behav Cogn Psychother*. 2020 Mar;48(2):243-247.

Kokkoris, M. D. (2019). New insights into the association of maximizing with facets of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 142, 100-102.

Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 719425.

Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L.,... & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.

Özkan, Ç., & Evren, E. (2020). Academic Procrastination, School Attachment, and Life Satisfaction: A Mediation Model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(2), 225-242.

Pia, T., Galynker, I., Schuck, A., Sinclair, C., Ying, G., & Calati, R. (2020). Perfectionism and prospective near-term suicidal thoughts and behaviors: the mediation of fear of humiliation and suicide crisis syndrome. *International journal of environmental research and public health*, 17(4), 1424.

Sederlund, A., R. Burns, L., & Rogers, W. (2020). Multidimensional models of perfectionism and procrastination: seeking determinants of both. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5099.

Smith, M. M., Sherry, S. B., Ray, C., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2021). Is perfectionism a vulnerability factor for depressive symptoms, a complication of depressive symptoms, or both? A meta-analytic test of 67 longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 84, 101982.

Tabachnick BG, Fidell L. Using Multivariate Statistics: New York: Harper & Row. 2012

Wright, A., Fisher, P. L., Baker, N., O'Rourke, L., & Cherry, M. G. (2021). Perfectionism, depression and anxiety in chronic fatigue syndrome: A systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, 140, Article 110322.

Yıldız, M., Duru, H., & Eldeleklioğlu, J. (2020). Relationship between parenting styles and multidimensional perfectionism: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4)

Yosopov, L. (2020). The relationship between perfectionism and procrastination: examining trait and cognitive conceptualizations, and the mediating roles of fear of failure and overgeneralization of failure.