



## نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در رابطه کمال‌گرایی و تنیدگی تحصیلی در دانشجویان

### The Mediating Role of Academic Emotions and Psychological Well-Being in the Relationship between Perfectionism and Academic Stress in Students

Akbar Atadokht

Matineh Ebadi

اکبر عطادخت\*

متینه عبادی\*\*

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of academic emotions (positive and negative) and psychological well-being in the relationship between perfectionism and academic stress in undergraduate students of Mohagheh Ardabili University. The present study was conducted purposively and the method of data collection was descriptive correlation. The statistical population of the study included all students of Mohagheh Ardabili College who were studying in the academic year 2019-2020. 370 subjects were selected as sample size by multistage clustering method. Academic Stress Questionnaire (ASQ), Perfectionism Questionnaire (PANPS), Academic Emotions Questionnaire (AEQ) and Psychological Well-Being Questionnaire (RPWBQ) were used. The results showed that positive perfectionism has a negative relationship with academic stress and negative perfectionism was positively related to academic stress, positive academic emotions were negatively related to academic stress, and negative academic emotions were positively related to academic stress. There was a negative relationship between psychological well-being and academic stress. Due to the indirect statistical theorem (T-subel) and VAF index, the mediation of negative and positive academic emotions and psychological well-being was found between positive and negative perfectionism variables with significant academic stress. According to the results, it is suggested that due to the important and significant role of academic emotions as a mediating variable, the positive and negative academic emotions of students should be identified, and by strengthening positive emotions and reducing negative emotions and improving well-being, the foundation for reducing academic stress in students should be established.

**Keywords:** Academic Stress, Perfectionism, Academic Emotions, Psychological Well-Being, Student

#### چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین کمال‌گرایی و تنیدگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و نحوه گردآوری داده‌ها همبستگی از نوع توصیفی بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تحصیل می‌کردند. ۳۷۰ نفر (۲۱۵ پسر، ۱۵۵ دختر) به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسشنامه تنیدگی تحصیلی (ASQ)، پرسشنامه کمال‌گرایی (PANPS)، پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ) و پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی (RPWBQ) استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده نیز با استفاده از تحلیل همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به کمک نرم‌افزار Lisrel8.8 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد کمال‌گرایی مثبت با تنیدگی تحصیلی رابطه منفی و کمال‌گرایی منفی با تنیدگی تحصیلی رابطه مثبت دارد. هیجان تحصیلی مثبت با تنیدگی تحصیلی رابطه منفی و هیجان تحصیلی منفی با تنیدگی تحصیلی رابطه مثبت دارد. بین بهزیستی روان‌شناختی و تنیدگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. با توجه به میزان آماره  $t$  غیرمستقیم (تی‌سوبل) و شاخص VAF، میانجی‌گری هیجان تحصیلی منفی، هیجان تحصیلی مثبت و بهزیستی روان‌شناختی بین متغیرهای کمال‌گرایی مثبت و منفی با تنیدگی تحصیلی معنادار به‌دست آمد. با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌شود به‌دلیل نقش مهم هیجان‌های تحصیلی به‌عنوان یک متغیر میانجی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانشجویان شناسایی شود و با تقویت هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی و همچنین بهبود بهزیستی، زمینه کاهش تنیدگی تحصیلی در دانشجویان فراهم شود.

**واژه‌های کلیدی:** تنیدگی تحصیلی، کمال‌گرایی، هیجان‌های تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، دانشجویان.

\* استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

\*\* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

## مقدمه

آغاز تحصیلات عالی می‌تواند برای بیشتر دانشجویان استرس خاصی داشته باشد (تکسیرا، براندوا و دورس، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر تنیدگی در دانشجویان می‌تواند حاصل تجمع درگیری تحصیلی، اطمینان‌نداشتن درباره آینده و مشکلات ایجاد روابط بین‌فردی باشد. سختگیری‌های زندگی به دلیل فشار اجتماعی حضور در دانشگاه همراه با استقلال مجدد می‌تواند سازگاری دانشجویان را با چالش مواجه کند (دی آل فوئنت و همکاران، ۲۰۲۰). استرس<sup>۱</sup> (تنیدگی) اصطلاحی است که بیشتر برای توصیف پریشانی، خستگی و احساس ناتوانی مقابله استفاده می‌شود (دانا لاکشمی و مورتی، ۲۰۱۸). تنیدگی‌های تحصیلی<sup>۲</sup> توانایی کم در کنترل فعالیت‌های تحصیلی را نشان می‌دهد؛ بنابراین می‌تواند سبب تخریب انگیزه‌های ذاتی و انگیزه‌های اکتسابی افراد شود (لئو، ۲۰۱۵). در عصر حاضر، فراگیران در وضعیت متعارضی به سر می‌برند که در آن، سرعت تطبیق با تغییرات، کندتر از سرعت شکل‌گیری آن‌هاست؛ از این رو وقوع و شکل‌گیری تنیدگی‌های تحصیلی امری ناگزیر به‌شمار می‌رود. همچنین افزایش پیچیدگی‌ها، رقابت و استانداردهای زندگی تحصیلی، از منابع استرس پیش‌رونده تحصیلی محسوب می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که شواهد نشان می‌دهد بخش عمده‌ای از ناکامی‌های فراگیران، ریشه در استرس دارد (لنت و همکاران، ۲۰۱۶). مانند سایر مراحل رشد مقابله‌نکردن با این چالش‌ها می‌تواند سبب پریشانی روان‌شناختی یا حتی مشکلات روانی شود؛ در واقع براساس بیشتر پژوهش‌ها، سطح پریشانی و مشکلات روانی در دانشجویان دانشگاه در مقایسه با سایر افراد جامعه مطابق با سن بیشتر است. همچنین وجود بالاتر سطوح استرس در دانشجویان نه‌تنها می‌تواند بر عملکرد علمی آن‌ها تأثیر بگذارد، بلکه به ترک تحصیل و حتی به توسعه علائم روان‌تنی منجر می‌شود (تکسیرا، براندوا و دورس، ۲۰۲۱). زیان‌بخش‌ترین اثر تنیدگی طولانی‌مدت، ایجاد اختلال در عملکرد مؤثر، قدرت تفکر و یادگیری است (نیک‌انجام و همکاران، ۲۰۱۷). مرور پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد با توجه به اینکه کیفیت حضور فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی بر میزان موفقیت آن‌ها برای دستیابی یا دست‌نیافتن به منزلت اجتماعی دلخواه و فرصت‌های حرفه‌ای آتی از نقش مهمی برخوردار است، در شرایط فعلی، مواجهه فراوان فراگیران با تنش‌گرهای تحصیلی و به‌دنبال آن گستره وسیعی از هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، وجه جدانشدنی زندگی تحصیلی دانشجویان در محیط‌های تحصیلی را سبب می‌شود (داودا، ۲۰۱۶).

کمال‌گرایی<sup>۳</sup> یکی از ابعاد شخصیتی است که می‌تواند نقش پیش‌بینی‌کنندگی تنیدگی در فضای یادگیری را داشته باشد. کمال‌گرایی با تلاش فرد برای بی‌عیب و نقص بودن و در نظر گرفتن معیارهای عملکرد بالا مشخص می‌شود. این صفت با مقدار زیادی خودارزیابی انتقادی و نگرانی درباره ارزیابی‌های دیگران همراه است (سلیمانی‌فر، رضایی، رسولی و رسولی، ۲۰۱۵) و دارای ابعادی شامل تلاش‌های کمال‌گرایانه و نگرانی‌های کمال‌گرایانه است. تلاش‌های کمال‌گرایانه جنبه‌هایی مانند استانداردهای شخصی (تعیین

1. stress

2. academic stress

3. perfectionism

استانداردهای شخصی بسیار بالا برای عملکرد) و نگرانی‌های کمال‌گرایانه (نگرانی درباره اشتباهات و اطمینان‌نداشتن به باورها و اقدامات) را شامل می‌شود (دامیان، استوبر، نگرو سابتیکا و بابان، ۲۰۱۷). نگرانی‌های بیش‌ازحد افراد کمال‌گرا می‌تواند آن‌ها را با قرارگرفتن در موقعیت‌های اجتماعی، شناخت‌های اجتماعی و شیوه‌های مقابله ناکارآمد با موقعیت‌های تنش‌زا آسیب‌پذیر کند (بکز و همکاران، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر کمال‌گرایی منفی با رضایت‌نداشتن از شرایط موفقیت و شکست و پیامدهای آسیب‌شناختی آن، از جمله کمبود عزت‌نفس، اضطراب، اعتقادات غیرمنطقی، خودانتقادگری و احساس گناه همراه است (استوبر و یانگ، ۲۰۱۰). ریچاردسن و گرادیسار (۲۰۲۰) ارتباطی قوی میان کمال‌گرایی انتقادی با آسیب‌پذیری در برابر استرس و بی‌خوابی گزارش کردند. گونزالس هرماندز، گومز لویز، آلارکون گارسیا و مونوز ویلینا (۲۰۱۹) نشان دادند، کمال‌گرایی ناسازگارانه درک کنترل استرس را محدود می‌کند. نتایج پژوهش مندل، دونکلی و استارز (۲۰۱۸) نشان می‌دهد کمال‌گرایی خودانتقادی با سطح بالاتر تنیدگی همراه است. پژوهش بشارت، فرهنگد و ابراهیمی (۱۳۹۹) بیانگر ارتباط کمال‌گرایی دیگرمحور و جامعه‌محور با نشانه‌های اضطراب و افسردگی است. پژوهش‌های متعددی به پیامدهای منفی روان‌شناختی کمال‌گرایی از جمله بهزیستی روان‌شناختی پایین اشاره کرده‌اند (ساه، گنیکا و رایس، ۲۰۱۷). براساس پژوهش‌های انجام‌شده کمال‌گرایی با بهزیستی روان‌شناختی (پروون مک‌گارون، سایمون داک، بدونا، ویلیامز و ایشه، ۲۰۱۵؛ هو، چپینال و اسلاوین، ۲۰۱۹؛ بشارت، حسینی و نقی‌پور، ۱۳۹۸) رابطه داشته است. از سوی دیگر پژوهش‌ها نشان دادند، افراد کمال‌گرا هیجان‌های منفی بیشتری را تجربه می‌کنند و هنگام تجربه ناخوش روان‌شناختی از راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم هیجانی ناسازگارانه‌تر استفاده می‌کنند. الدائو و نولن (۲۰۱۰) اظهار کردند افرادی که نمی‌توانند به شکل مؤثری پاسخ‌های هیجانی خود را به رخداد‌های زندگی مدیریت کنند، با دوره‌های شدیدتر و طولانی‌تری از ناخوشی مواجه می‌شوند که آن‌ها را به‌سوی افسردگی و اضطراب سوق می‌دهد. به عبارت دیگر کمال‌گرایی با هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی نیز رابطه داشته است (تان و چان، ۲۰۱۴؛ عبدالهی، کارلبرینگ، واعظ و قهفرخی، ۲۰۱۶؛ ونستون و هیکس، ۲۰۱۹).

هیجان‌ها و احساسات از جمله ویژگی‌های شخصی هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند. هیجان حالت ذهنی مفهوم‌سازی شده‌ای است که با واکنش‌های فیزیولوژیکی<sup>۱</sup> و پاسخ‌های ارزیابانه<sup>۲</sup> به برخی اعمال، شرایط یا حوادث همراه است. می‌توان هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را هیجان تحصیلی<sup>۳</sup> معرفی کرد (آلان، لاتینگان و فیلیپس، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر هیجان‌های تحصیلی آن دسته از هیجان‌ها هستند که افراد در بافت‌های یادگیری، فعالیت‌های کلاسی و موقعیت‌های آزمون با آن‌ها مواجه می‌شوند (پوتواین، بکر، سیمز و پکران، ۲۰۱۷). هیجان‌های منفی شامل لذت‌بردن از یادگیری<sup>۴</sup>، امید<sup>۱</sup>،

- 
1. physiological reactions
  2. evaluative answers
  3. academic emotions
  4. enjoy learning

موفقیت<sup>۲</sup> و غرور<sup>۳</sup>، هیجان‌های تحصیلی منفی شامل خشم<sup>۴</sup>، بی‌حوصلگی<sup>۵</sup>، اضطراب، ناامیدی<sup>۶</sup> و شرمساری<sup>۷</sup> است. این هیجان‌ها می‌توانند موجب ارتقا یا تنزل دانشجویان در زمینه خودتنظیمی و انگیزه در محیط تحصیلی شوند (حیات، صالحی و کجوری، ۲۰۱۸). بررسی پژوهش‌های روان‌شناختی نشان می‌دهد تنظیم هیجان، عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است و نقص در آن با انواع اختلالات درون‌ریز و برون‌ریز ارتباط دارد؛ به عبارت دیگر بسیاری از ویژگی‌های بالینی اختلال‌ها (مانند اضطراب، افسردگی و استرس)، از شکست در تنظیم سازگاران هیجان‌های منفی ناخواسته ناشی می‌شوند (صبحی قرامکی، پرزور، آفاجانی و نریمانی، ۱۳۹۴). اضطراب امتحان، ناامیدی از موفقیت یا خستگی در طول درس‌ها می‌توانند سبب انحراف توجه، ممانعت از تلاش، تأخیر در انجام تکالیف و حتی تأثیرات منفی جدی بر بهزیستی روانی و جسمانی شود. همچنین هیجان مناسب در محیط آموزشی شرایط بهینه‌ای را برای رشد در ابعاد مختلف ایجاد می‌کند و به آزادی، مسئولیت فردی و محیطی، رشد شخصیت، انگیزش و یادگیری بهتر منجر می‌شود (برزگر بفرویی، هاشمی و زارعی هاشم‌آبادی، ۱۳۹۸). براساس پژوهش یو، هوانگ، هان، هی و لی (۲۰۲۰) هیجان‌های مثبت (مانند لذت و شادی) ممکن است به تعامل بیشتری بین استادان و دانشجویان منجر شوند. در مقابل هیجان‌های تحصیلی منفی (مانند اضطراب و بی‌حوصلگی) مانع تعامل یادگیری می‌شوند. کوکورا (۲۰۱۶) در پژوهش خود نتیجه گرفت که هیجان‌های لذت، امید و افتخار، رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی دارند. براساس پژوهش‌های انجام‌شده، هیجان تحصیلی با فرسودگی تحصیلی (سیبرت، بائر، می و فینچام، ۲۰۱۷) و عملکرد تحصیلی (سلیمانی شیبیلو، واحدی و نعمتی، ۱۳۹۸) رابطه معناداری دارد.

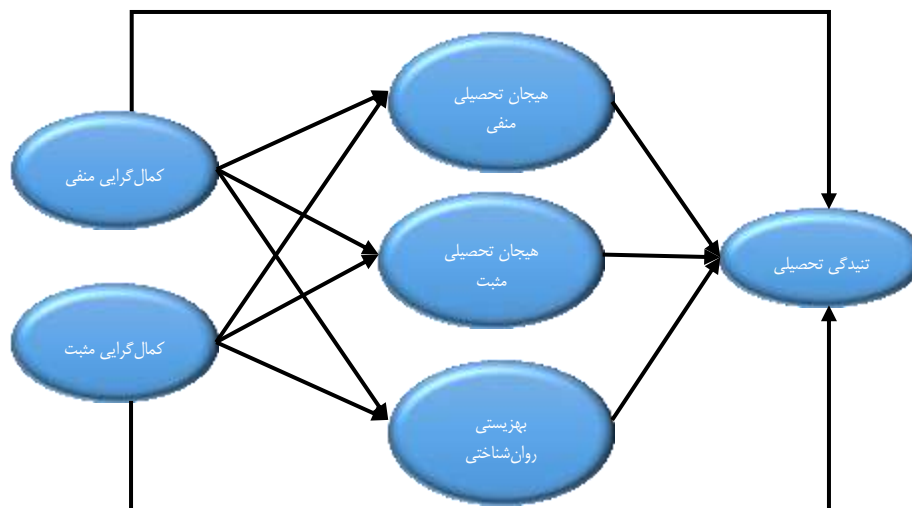
یکی دیگر از عواملی که به نظر می‌رسد نقش بسزایی در تعدیل تنیدگی تحصیلی دانشجویان داشته باشد، بهزیستی روان‌شناختی<sup>۸</sup> است؛ یعنی بهزیستی ارزیابی افراد از زندگی. افراد می‌توانند زندگی خود را به صورت قضاوت کلی (مانند رضایت‌مندی از زندگی یا احساس خرسندی) یا به صورت ارزیابی از حیطه‌های خاص زندگی‌شان (مانند ازدواج یا کار) یا احساسات هیجانی اخیر درباره آنچه برایشان رخ داده است (هیجان‌های خوشایند، که از ارزیابی‌های مثبت تجربیات فردی ناشی می‌شود و سطوح پایین احساسات ناخوشایند که از ارزیابی‌های منفی تجربیات فردی ناشی می‌شود) بررسی کنند (نادری، احدی، بهرامی و حاتمی، ۱۳۹۶). افرادی که با بهزیستی بالایی مواجه می‌شوند، هیجان‌های مثبت را ادراک می‌کنند و از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند؛ درحالی‌که افراد با احساس بهزیستی پایین حوادث و وقایع زندگی خود را

- 
1. hope
  2. success
  3. pride
  4. anger
  5. boredom
  6. disappointment
  7. shame
  8. psychological well-being

نامطلوب می‌سنگند و در بیشتر اوقات با هیجان‌های منفی مانند اضطراب، افسردگی و خشم مواجه می‌شوند (فرهادیان و مرادی، ۱۳۹۹)؛ به طوری که بهزیستی روان‌شناختی سبب افزایش کیفیت زندگی، افزایش رضایت‌مندی و امیدواری خواهد شد. در مرور سیستماتیک که لی و هاسن (۲۰۲۰) انجام دادند، مشخص شد سطح بالای استرس و تنیدگی به مشکلات سلامت و بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان پرستاری منجر می‌شود. پژوهش‌های تورنبل، کیرشباوم، فیلیپس و کلاینین یوباس (۲۰۱۸) نشان داد با بالا رفتن میزان بهزیستی روان‌شناختی استرس کاهش می‌یابد.

کیم (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان داد استراتژی مدیریت استرس، بهزیستی روان‌شناختی را پرورش می‌دهد. در پژوهش حسن‌زاده نمین، پیمانی، رنجبری‌پور و ابوالعالی الحسینی (۱۳۹۸) استرس ادراک‌شده از طریق تاب‌آوری با بهزیستی رابطه داشت.

دانشجویان به‌عنوان ذخایر علمی کشور در شرایطی قرار دارند که میزان بالای استرس و تنیدگی تحصیلی آثار منفی زیادی بر کیفیت تحصیل آن‌ها بر جای خواهد گذاشت. همچنین روابط عوامل ذکرشده در پژوهش‌های پیشین مجزا بررسی شده، اما اطلاعات سودمندی درباره مجموعه آن‌ها ارائه نشده است؛ بنابراین مسئله این پژوهش، تعیین رابطه برخی عوامل فردی مانند کمال‌گرایی مثبت و منفی، هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی با تنیدگی تحصیلی دانشجویان بود؛ بنابراین این مطالعه به منظور بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در رابطه میان کمال‌گرایی و تنیدگی تحصیلی در دانشجویان طراحی و اجرا شد.



شکل ۱. مدل فرضی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در رابطه میان کمال‌گرایی و تنیدگی تحصیلی در دانشجویان

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این مطالعه از نظر هدف کاربردی است. نحوه گردآوری داده‌ها نیز همبستگی از نوع توصیفی است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه محقق در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تحصیل می‌کردند که برحسب آمار به‌دست‌آمده از دانشگاه محقق اردبیلی شامل ۱۰۴۳۸ نفر هستند. براساس فرمول کوکران ۳۷۰ نفر به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای حجم نمونه انتخاب شدند؛ به این صورت که ابتدا از کل دانشگاه محقق اردبیلی، چهار دانشکده (علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم انسانی، کشاورزی و علوم پایه) به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس از میان گروه‌های آموزشی دانشکده‌های مختلف، چهار گروه آموزشی و از هر گروه آموزشی چهار کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. دانشجویان نیز به‌صورت گروهی در کلاس درس به پرسشنامه‌های مورد نظر پاسخ دادند. برای تهیه مبانی نظری و تئوریک پژوهش و همچنین مرور پیشینه تحقیق از کتاب‌ها و مقالات معتبر مرتبط استفاده شد. اطلاعات مورد نیاز در بخش پیمایشی از پرسشنامه‌های استاندارد برای سنجش متغیرها استخراج شد. روش اجرای پژوهش بدین‌صورت بود که برای جمع‌آوری اطلاعات در ابتدا دانشکده، رشته و مقاطع مورد نظر انتخاب شدند. سپس بعد از هماهنگی‌های لازم، به کلاس‌ها مراجعه و توضیحات لازم درباره اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها به آزمودنی‌ها بیان شد. همچنین آن‌ها مطمئن شدند که اصل رازداری درباره اطلاعات آن‌ها کاملاً رعایت خواهد شد. از دانشجویان خواسته شد در صورت رضایت در پژوهش حاضر شرکت کنند. درنهایت نیز پژوهش به‌صورت گروهی اجرا شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان و نیز تحصیل در سال تحصیلی مذکور بود. معیار خروج در این پژوهش، تکمیل‌نکردن کامل سؤالات پرسشنامه‌ها بود؛ به این معنا که پاسخ‌ندادن به بیش از ۵ عبارت از هر پرسشنامه، به‌منزله از رده خارج‌شدن پرسشنامه است.

## ابزار

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل موارد زیر بود:

### پرسشنامه تنیدگی تحصیلی<sup>۱</sup> (ASQ)

این پرسشنامه را زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد (۲۰۰۹) به‌منظور سنجش تنیدگی تحصیلی تدوین کرده‌اند که شامل ۲۰ سؤال دارای چهار مؤلفه و به‌صورت پنج‌گزینه‌ای براساس لیکرت خیلی کم: ۱، کم: ۲، تا حدودی: ۳، زیاد: ۴، خیلی زیاد: ۵ است. بازده نمره شامل دامنه ۲۰ تا ۱۰۰ است. نقطه برش برای این مقیاس ۶۰ است. در مطالعه زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد (۲۰۰۹) میزان ضریب آلفای کرونباخ تنیدگی تحصیلی ۰/۹۵

1. Academic Stress Questionnaire (ASQ)

به‌دست آمده است. همچنین میزان روایی این پرسشنامه در پژوهش آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ۰/۸۲ حاصل شده است. سرانچه (۱۳۹۳) در پژوهش خود ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۶ گزارش کرده است. همبستگی منفی و معنادار بین نمره کلی نیندیگی تحصیلی و نمره کلی خودکارآمدی تحصیلی، روایی همگرایی ASQ را تأیید کرد (شکری، کرمی نوری، فراهانی و مرادی، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ برآورد شد.

### پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup> (AEQ)

این پرسشنامه را پکران، گوتز و پری (۲۰۰۲) به‌منظور سنجش هیجان‌های تحصیلی طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه ۴۳ سؤال و ۷ مؤلفه دارد که شامل مؤلفه‌های لذت با سؤالات ۱، ۹، ۱۴، ۱۸، ۲۶، غرور با سؤالات ۳۰، ۳۷، ۳۳، ۲۳، ۱۷، ۷، اضطراب با سؤالات ۴۲، ۳۳، ۲۷، ۲، ۱۲، شرم با سؤالات ۴۱، ۳۵، ۲۹، ۲۴، ۲۰، ۱۱، ۱۵، ۴، خشم با سؤالات ۳۶، ۳۱، ۲۱، ۱۶، ناامیدی با سؤالات ۳۲، ۲۵، ۸، ۵ و خستگی با سؤالات ۱۹، ۲۲، ۱۳، ۱۰، ۶، ۳، ۲۸، ۳۴، ۳۸، ۴۰، ۴۳ است. مقیاس درجه‌بندی سؤال‌های پرسشنامه پژوهش مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت شامل کاملاً موافق: ۵، موافق: ۴، نظری ندارم: ۳، مخالف: ۲ و کاملاً مخالف: ۱ است. حداقل امتیاز ۴۳ و حداکثر نمره ۲۱۵ است. نمره بین ۴۳ تا ۷۱ میزان هیجان‌های تحصیلی در حد پایین است. نمره بین ۷۱ تا ۱۴۳ میزان هیجان‌های تحصیلی در حد متوسط و نمره بالاتر از ۱۴۳ میزان هیجان‌های تحصیلی در حد بالایی هستند (پکران، گوتز و پری، ۲۰۰۲). پکران، گوتز، تینز و پری (۲۰۰۲) نشان دادند آلفای کرونباخ محاسبه‌شده، برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه از ۷۵ درصد تا ۹۵ درصد است که پایایی قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. روایی سازه‌های درونی پرسشنامه نیز براساس سازه‌های مؤلفه هیجانی به روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش‌های دیگری مانند پکران، گوتز و پری (۲۰۰۴) تأیید شد. پرسشنامه فوق در سال‌های اخیر در پژوهش‌های گوناگون استفاده شد. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد نمراتی که با این ابزار به‌دست آمده‌اند، با انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی، راهبردهای شناختی و فراشناختی و خودگردانی در یادگیری، همبستگی مثبت دارند (کلین، پکران و هال، ۲۰۰۵). کدیور، ولی‌الله، کاووسیان و نیک‌دل (۱۳۸۸) این پرسشنامه را روی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای پنج خرده‌مقیاس لذت از کلاس، امید به کلاس، اضطراب از کلاس، عصبانیت از کلاس و خستگی از کلاس به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش کردند. همچنین در پژوهش آن‌ها نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهد ساختار پرسشنامه با توجه به اینکه شاخص‌ها بیشتر از ۰/۹۰ بودند، برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و همه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل را تأیید می‌کنند. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به‌دست آمد.

1. Achievement Emotion Questionnaire (AEQ)

### پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف<sup>۱</sup> (RPWBQ)

این پرسشنامه ۱۸ سؤال دارد که ریف (۱۹۸۹) فرم اولیه آن را طراحی کرد. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۲ بار دیگر بررسی شد و به‌منظور سنجش بهزیستی روان‌شناختی طراحی آن صورت گرفت. پاسخ روی طیفی ۶ درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) مشخص می‌شود. سؤال‌های ۲، ۸ و ۱۰ عامل پذیرش خود، سؤال‌های ۱، ۴ و ۶ عامل تسلط محیطی، سؤال‌های ۳، ۱۱ و ۱۳ عامل رابطه مثبت با دیگران، سؤال‌های ۵، ۱۴ و ۱۶ عامل داشتن هدف در زندگی، سؤال‌های ۷، ۱۵ و ۱۷ عامل رشد فردی و سؤال‌های ۹، ۱۲ و ۱۸ عامل استقلال هستند. نمره‌گذاری سؤال‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶ و ۱۷ با روش معکوس و بقیه با روش مستقیم انجام می‌شود. نمره بیشتر بیانگر بهزیستی روان‌شناختی بهتر است. همبستگی نسخه کوتاه مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف با مقیاس اصلی ۰/۷ تا ۰/۸۹ در نوسان بوده است (معمدی، برجلی و صادق‌پور، ۱۳۹۷). ریف و کیز (۱۹۹۵) در نمونه‌ای شامل ۱۱۰۸ بزرگسال بالای ۲۵ سال ساکن در ایالات متحده آمریکا، روایی همگرایی «مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف- نسخه تجدیدنظرشده» را براساس همبستگی منفی آن با «مقیاس افسردگی زانگ» برای شش زیرمقیاس پذیرش خود، همبستگی مثبت، هدف در زندگی، رشد شخصی، خودمختاری و تسلط بر محیط به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۳۵، ۰/۱۴، ۰/۱۷، ۰/۱۸، ۰/۵۰- گزارش کردند. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در نمونه فوق برای شش زیرمقیاس پذیرش خود، تسلط بر محیط، رابطه مثبت، هدف در زندگی، رشد شخصی و خودمختاری به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۴۹، ۰/۵۶، ۰/۵۳، ۰/۵۰، ۰/۵۷ گزارش شد. همچنین وینفیلد، گیل، تیلور و پیکنینگتن (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای بین زنان همسانی درونی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. در ایران خانجانی، شهیدی، فتح‌آبادی، مظاهری و شکری (۱۳۹۳) همسانی درونی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال به ترتیب برابر ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۳، ۰/۷۳، ۰/۷۲ به دست آوردند، همچنین آلفای کرونباخ کل ۰/۷۱ به دست آمد و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند همه عامل‌ها برازش مناسبی دارند. در پژوهش حاضر مقدار پایایی با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

### پرسشنامه کمال‌گرایی تری‌شوت (PANPS)

این پرسشنامه را تری‌شوت، اونز، سالد و دیویی، ۱۹۹۵ به‌منظور سنجش کمال‌گرایی تدوین کردند که شامل دو خرده‌مقیاس و هریک شامل ۲۰ سؤال است. کمال‌گرایی مثبت سؤال‌های ۲، ۳، ۶، ۹، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۵، ۳۷، ۴۰ و کمال‌گرایی منفی سؤال‌های ۱، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۶، ۲۷، ۳۱، ۳۳، ۳۶، ۳۸، ۳۹ بر مبنای طیف پنج‌لیکرتی از ۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم و دامنه نمره‌ها بین ۲۰ تا ۱۰۰ است. نقطه برش این آزمون برای افراد دارای اختلال در

1. Reef Psychological Well-Being Questionnaire (RPWBQ)



خرده‌مقیاس کمال‌گرایی منفی ۶۹ و بالاتر است. آلفای کرونباخ برای کمال‌گرایی مثبت ۰/۸۵ و برای کمال‌گرایی منفی ۰/۸۶ به‌دست آمد. همچنین براساس پژوهش آن‌ها پرسشنامه از روایی قابل‌قبولی برخوردار بود (تری‌شوت، اونز، سالد و دیویی، ۱۹۹۵). در فرم فارسی این پرسشنامه (بشارت، ۲۰۰۵)، آلفای کرونباخ پرسش‌های هریک از زیرمقیاس‌ها در یک نمونه ۲۱۲ نفری از دانشجویان به‌ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ برای کل آزمودنی‌ها، ۰/۹۱ و ۰/۸۸ برای دانشجویان دختر و ۰/۸۹ و ۰/۸۶ برای دانشجویان پسر بود که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای مقیاس است. همچنین میزان روایی هم‌زمان این پرسشنامه در پژوهش آن‌ها با استفاده از دو پرسشنامه سلامت عمومی و عزت‌نفس کوپر اسمیت سنجیده شد که این دو بعد به‌ترتیب با معیارهای سلامت عمومی و عزت‌نفس همبستگی معنادار داشتند. در پژوهش حاضر، پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کمال‌گرایی مثبت ۰/۸۱ و کمال‌گرایی منفی ۰/۸۹ به‌دست آمد.

### روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی با استفاده از میانگین، انحراف معیار، واریانس، چولگی و کشیدگی و در بخش استنباطی با استفاده از تحلیل همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به‌وسیله نرم‌افزار Lisrel8.8 انجام گرفت.

### یافته‌ها

براساس آمار جمعیت‌شناختی افراد مورد مطالعه بیشتر پاسخ‌دهندگان را دانشجویان کارشناسی پسر، با دامنه سنی ۱۸ تا ۲۶ سال تشکیل دادند. همچنین بیشتر افراد مورد مطالعه در دانشکده علوم پایه مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱ آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش شامل میانگین، ویژگی‌های مربوط به پراکندگی و نرمال بودن داده‌ها آمده است. با توجه به نتایج، مقدار چولگی مشاهده‌شده برای متغیرهای پژوهش در بازه ۲، ۲- قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع آن‌ها متقارن است. همچنین مقدار کشیدگی آن‌ها در بازه ۲، ۲- قرار دارد که نشان می‌دهد توزیع متغیرهای مورد مطالعه از کشیدگی نرمال برخوردار است.

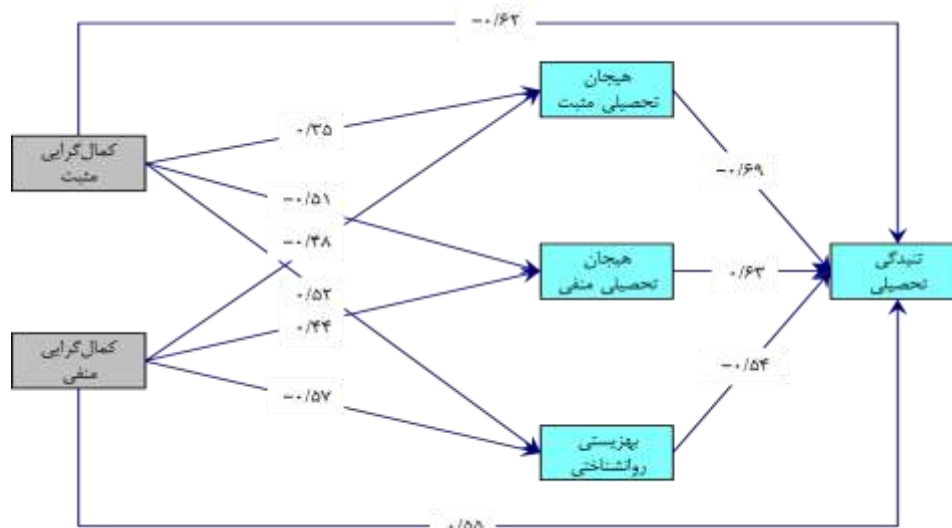
جدول ۱. توصیف متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی
کمال‌گرایی مثبت	۹۵/۲۵	۱۲/۹۴۶	۱۶۷/۵۹۰	۰/۱۰۰	-۰/۵۴۲
کمال‌گرایی منفی	۵۸/۱۳	۱۲/۵۶۲	۱۵۷/۸۰۴	-۰/۰۰۶	-۰/۷۳۲
بهبودی روان‌شناختی	۵۱/۶۴	۱۱/۶۴۶	۱۳۵/۶۳۳	۰/۲۰۱	-۰/۴۶۴
هیجان تحصیلی مثبت	۳۰/۰۳	۹/۲۴۱	۸۵/۴۰۰	-۰/۲۰۱	-۰/۸۸۹
هیجان تحصیلی منفی	۷۸/۸۱	۲۰/۲۶۰	۴۱۰/۴۹۹	۰/۱۴۹	-۰/۹۴۷
تنیدگی تحصیلی	۵۵/۰۳	۱۳/۸۱۶	۱۹۰/۸۷۶	۰/۰۶۰	-۰/۹۲۸

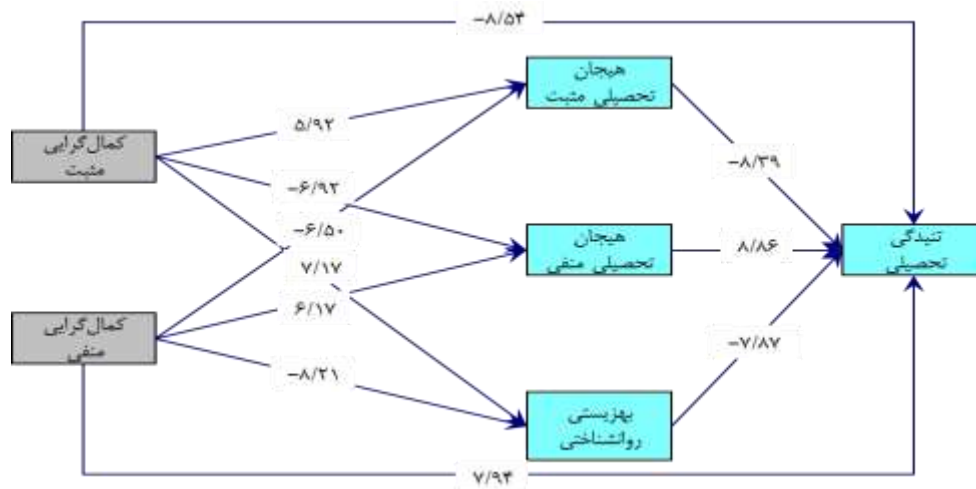
جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	تنیدگی تحصیلی	کمال‌گرایی مثبت	کمال‌گرایی منفی	هیجان مثبت تحصیلی	هیجان منفی تحصیلی	بهبودی روان‌شناختی
تنیدگی تحصیلی	۱					
کمال‌گرایی مثبت	-۰/۷۴**	۱				
کمال‌گرایی منفی	۰/۵۹**	-۰/۷۵**	۱			
هیجان تحصیلی مثبت	-۰/۷۶**	۰/۶۶**	-۰/۵۵**	۱		
هیجان تحصیلی منفی	۰/۷۰**	-۰/۶۴**	۰/۵۲**	-۰/۷۷**	۱	
بهبودی روان‌شناختی	-۰/۶۵**	۰/۵۹**	-۰/۵۲**	۰/۵۷**	-۰/۵۴**	۱

با توجه به نتایج ماتریس همبستگی (جدول ۲)، بین تنیدگی تحصیلی با کمال‌گرایی مثبت، هیجان تحصیلی مثبت و بهبودی روان‌شناختی در سطح ۹۹ درصد ارتباط منفی و معنادار و بین تنیدگی تحصیلی با کمال‌گرایی منفی و هیجان تحصیلی منفی در سطح ۹۹ درصد ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. در ادامه برای بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای کمال‌گرایی مثبت و منفی، هیجان تحصیلی مثبت و منفی، بهبودی روان‌شناختی و تنیدگی تحصیلی بر یکدیگر از روش آزمون تحلیل مسیر معادلات ساختاری استفاده شده است. همچنین در این پژوهش بررسی هم‌زمان فرضیه‌ها در چارچوب مدل اولیه انجام می‌گیرد و در نهایت، نمودار مدل برازش و مشخصه‌های برازندگی مدل آورده می‌شود.



نمودار ۱. آزمون مدل تحقیق (در حالت استاندارد)



نمودار ۲. آزمون مدل تحقیق (در حالت T-Value)

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل تحقیق

نام شاخص	مقدار	بازه قابل قبول	نتیجه
نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی	۲/۱۸	کمتر از ۳	قابل قبول
شاخص ریشه میانگین مربعات خطا	۰/۰۷۳	خوب: کمتر از ۰/۰۸ متوسط: ۰/۰۸ تا ۰/۱	خوب
شاخص برازش تطبیقی	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
شاخص نیکویی برازش	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده	۰/۸۴	بیشتر از ۰/۸۰	قابل قبول

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت مدل تحقیق از نظر شاخص‌های معناداری و برازش تأیید شده است.

جدول ۴. معادلات ساختاری مدل تحقیق

متغیرها	ضرایب مسیر	مقدار T	خطای استاندارد	معناداری
کمال‌گرایی مثبت	← هیجان تحصیلی مثبت	۰/۳۴	۵/۹۲	۰/۰۸۹
کمال‌گرایی مثبت	← هیجان تحصیلی منفی	-۰/۵۱	-۶/۹۲	۰/۰۶۳
کمال‌گرایی مثبت	← تندگی تحصیلی	-۰/۶۲	-۸/۵۴	۰/۰۵۲
کمال‌گرایی مثبت	← بهرستی روان‌شناختی	۰/۵۲	۷/۱۷	۰/۰۶۶
کمال‌گرایی منفی	← هیجان تحصیلی مثبت	-۰/۴۸	-۶/۵۰	۰/۰۷۹
کمال‌گرایی منفی	← هیجان تحصیلی منفی	۰/۴۴	۶/۱۷	۰/۰۷۴
کمال‌گرایی منفی	← تندگی تحصیلی	۰/۵۵	۷/۹۴	۰/۰۵۴
کمال‌گرایی منفی	← بهرستی روان‌شناختی	-۰/۵۷	-۸/۲۱	۰/۰۵۵
هیجان تحصیلی مثبت	← تندگی تحصیلی	-۰/۶۹	-۸/۳۹	۰/۰۴۱
هیجان تحصیلی منفی	← تندگی تحصیلی	۰/۶۳	۸/۸۶	۰/۰۴۸
بهریستی روان‌شناختی	← تندگی تحصیلی	-۰/۵۴	-۷/۸۷	۰/۰۵۹

با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم متغیر کمال‌گرایی مثبت بر هیجان تحصیلی مثبت و منفی، به ترتیب مثبت و منفی معنادار، بر تنیدگی تحصیلی، منفی و معنادار و بر بهزیستی روان‌شناختی مثبت و معنادار است. همچنین اثر مستقیم متغیر کمال‌گرایی منفی بر هیجان تحصیلی مثبت و منفی، به ترتیب، منفی و مثبت معنادار، بر تنیدگی تحصیلی، مثبت و معنادار و بر بهزیستی روان‌شناختی، منفی و معنادار است. اثر مستقیم هیجان تحصیلی مثبت و منفی بر تنیدگی تحصیلی به ترتیب منفی و مثبت معنادار است و در نهایت اثر مستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر تنیدگی تحصیلی در سطح  $0/01$  معکوس و معنادار است.

به منظور بررسی اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر تنیدگی تحصیلی با میانجی‌گری هیجان تحصیلی منفی و مثبت و بهزیستی روان‌شناختی در این پژوهش از آزمون تست سوبل<sup>۱</sup> استفاده شده است. این آزمون یکی از رویکردهای کاربرد در قبول یا رد فرضیه‌های مربوط به نقش میانجی یک متغیر است که نتایج آن در جدول ۵ آمده است. همچنین برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق میانجی از آماره‌ای به نام شمول واریانس<sup>۲</sup> استفاده می‌شود که مقداری بین ۰ تا ۱ را اختیار می‌کند. هرچه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده قوی‌تر بودن تأثیر میانجی است. در واقع این مقدار اثر غیرمستقیم به اثر کل را می‌سنجد.

جدول ۵. نتایج تحلیل اثرات غیرمستقیم

نتیجه آزمون	آماره VAF	ضریب مسیر استاندارد	T-sobel	فرضیه پژوهش
تأیید	۰/۲۷۴	۰/۲۳۴	-۵/۶۴۱	کمال‌گرایی مثبت ← هیجان تحصیلی مثبت ← تنیدگی تحصیلی
تأیید	۰/۳۴۱	۰/۳۲۱	-۷/۲۶۵	کمال‌گرایی مثبت ← هیجان تحصیلی منفی ← تنیدگی تحصیلی
تأیید	۰/۳۴۶	۰/۲۸۰	-۹/۹۷۵	کمال‌گرایی مثبت ← بهزیستی روان‌شناختی ← تنیدگی تحصیلی
تأیید	۰/۳۷۶	۰/۳۳۱	-۶/۹۸۴	کمال‌گرایی منفی ← هیجان تحصیلی مثبت ← تنیدگی تحصیلی
تأیید	۰/۳۳۵	۰/۲۷۷	-۶/۲۱۸	کمال‌گرایی منفی ← هیجان تحصیلی منفی ← تنیدگی تحصیلی
تأیید	۰/۳۵۶	۰/۳۰۸	-۷/۶۳۳	کمال‌گرایی منفی ← بهزیستی روان‌شناختی ← تنیدگی تحصیلی

با توجه به میزان آماره t غیرمستقیم (تی سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه  $(-1/96 \& 1/96)$  است، فرضیه اثر غیرمستقیم میانجی‌های پژوهش پذیرفته می‌شود. با توجه به میزان به دست آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود  $27/4$  درصد تأثیر کمال‌گرایی مثبت بر تنیدگی تحصیلی از طریق هیجان تحصیلی مثبت،  $34/1$  درصد تأثیر کمال‌گرایی مثبت بر تنیدگی تحصیلی از طریق هیجان تحصیلی منفی و  $34/6$  درصد تأثیر کمال‌گرایی مثبت بر تنیدگی تحصیلی از طریق هیجان بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند تبیین شود. همچنین  $37/6$  درصد تأثیر کمال‌گرایی منفی بر تنیدگی تحصیلی از طریق هیجان تحصیلی مثبت،  $33/5$  درصد تأثیر کمال‌گرایی منفی بر تنیدگی تحصیلی از طریق هیجان تحصیلی منفی، و  $35/6$  درصد تأثیر

1. sobel

2. Variance Accounted For (VAF)

کمال‌گرایی منفی بر تنیدگی تحصیلی از طریق بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند تبیین شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج و یافته‌های تحلیل مسیر نشان‌دهنده معناداری تمامی مسیرهای فرضی پژوهش بود. همچنین شاخص‌های برازندگی نشانگر برازش مناسب مدل علی پژوهش است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده اثر کمال‌گرایی منفی بر تنیدگی تحصیلی مثبت و کمال‌گرایی مثبت بر تنیدگی تحصیلی منفی و معنادار است. این پژوهش در راستای پژوهش‌های قبلی از جمله ریچاردسن و گرادیسار (۲۰۲۰)، گونزالس هرماندز (۲۰۱۹)، مندل، دونکلی و استارز (۲۰۱۸) و بشارت، فرهمند و ابراهیمی (۱۳۹۹) بود. فرضیه مدل هویت و فلت (۲۰۰۲) این است که کمال‌گرایی با چندین مکانیسم استرس همراه است؛ از جمله تولید استرس، پیش‌بینی استرس، استمرار استرس و افزایش استرس. جنبه مرکزی این مدل این تصور است که افراد با کمال‌گرایی بالا سطح بالاتری از واکنش‌پذیری استرس دارند؛ به‌ویژه زمانی که عاملی استرس‌زا را تجربه می‌کنند که به شکست فردی منجر می‌شود. این واکنش‌پذیری گرایشی در کمال‌گرایی آسیب‌پذیر است که برای واکنش احساسی، شناختی، فیزیولوژی و رفتاری رخ می‌دهد و زمانی که کمتر از حد بهینه در مقایسه یا ایده‌آل‌های فرد باشد، رخ می‌دهد. براساس گفته فلچر و اسپیرز نومیستر (۲۰۱۲) فراگیرانی که تمایل دارند از گرایش‌های کمال‌گرایانه بیشتر استفاده کنند، عادت دارند در انجام امور موفق باشند که این موضوع سبب ترس از شکست در آن‌ها می‌شود. از آنجا که این افراد بیشتر خود را در معرض فشار می‌بینند، سطوح بالاتری از ترس و تنیدگی ناشی از انتظارات فرد از خویشتن و استرس و تنیدگی ناشی از انتظارات دیگران را تحمل می‌کنند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت وجه منفی کمال‌گرایی، نگرانی مداوم از اشتباه‌کردن در فعالیت‌ها، ترس ارزیابی منفی از سوی دیگران و احساس فاصله میان سطح عملکرد و سطح انتظارات است که این امر سبب افزایش استرس در کلاس درس و موقعیت‌های یادگیری می‌شود. درمقابل افراد دارای کمال‌گرایی مثبت با تعیین‌کردن معیارهای معقولانه، زمانی که با تلاش به این معیارها رسیدند، به آسودگی خیال می‌رسند.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر اثر مستقیم کمال‌گرایی بر بهزیستی روان‌شناختی معنادار است؛ به‌نحوی که کمال‌گرایی مثبت بر بهزیستی روان‌شناختی اثر مثبت و کمال‌گرایی منفی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر منفی دارد. این یافته‌ها با یافته‌های هو، چینال و اسلاوین (۲۰۱۹)؛ پروون مک‌گارون، سایمون داک، بدونا، ویلیامز و ایشه (۲۰۱۵) و بشارت، حسینی و نقی‌پور (۱۳۹۸) همسویی دارد. کمال‌گرایی منفی و نوروتیک با نگرانی‌های کمال‌گرایانه مانند ترس از تأییدنشدن از سوی دیگران با شاخص‌های ناسازگاری مانند عاطفه منفی و سطح پایینی از بهزیستی روان‌شناختی همبستگی دارد (استوبر، اتو، پسچک، بکر و استول، ۲۰۰۷). کمال‌گرایی مثبت فرد را به وضع معیارهای دقیق برای عملکرد وادار می‌کند، ولی به‌دلیل ویژگی‌های مثبت و سازنده‌اش، دغدغه‌ها و نگرانی‌های تحقق‌نیافتن معیارهای بالا را کاهش می‌دهد و سبب می‌شود از تلاش‌های دشوار خود لذت ببرند و احساس رضایت کنند. افراد با کمال‌گرایی منفی همواره اهداف غیرواقع‌بینانه‌ای برای خود انتخاب می‌کنند؛ در نتیجه در رسیدن به آن اهداف همواره مأیوس می‌شوند،

تنیدگی‌های طولانی‌مدت را متحمل می‌شوند که این عامل زمینه‌ساز کاهش بهزیستی و سلامت روان در افراد می‌شود. کمال‌گرایی منفی با تضعیف اعتمادبه‌نفس، نپذیرفتن محدودیت‌های شخصی، انعطاف‌ناپذیری، ناخرسندی از خود و عملکرد و فعالیت خود، بهزیستی روان‌شناختی را به صورت منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما کمال‌گرایی مثبت با تقویت زمینه‌های درون روانی مثبت مانند اعتمادبه‌نفس، واقع‌بینی، انعطاف‌پذیری، احساس رضایت از خود و عملکرد خود، به صورت مثبت بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیر می‌گذارد. واکنش‌های منفی به ناقص‌بودن، فشاری که از سوی خانواده تحمیل می‌شود و پیامدهای ناسازگار آن می‌تواند بهزیستی دانشجویان را تضعیف کند. تأثیر مستقیم کمال‌گرایی بر هیجان‌های تحصیلی معنادار است؛ به نحوی که کمال‌گرایی منفی با هیجان‌های تحصیلی منفی رابطه مثبت و کمال‌گرایی مثبت با هیجان‌های تحصیلی مثبت رابطه مثبت و معنادار دارد. این یافته‌ها با یافته‌های ونستون و هیکس (۲۰۱۹)، عبدالهی و همکاران (۲۰۱۶) و تان و چان (۲۰۱۴) همسویی دارد. این پژوهشگران نیز در مطالعات خود به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. پژوهش تان و چان (۲۰۱۴) با هدف بررسی کمال‌گرایی و هیجان‌های تحصیلی و همچنین مقایسه کمال‌گرایی و هیجان‌های تحصیلی در نوجوانان دختر کمال‌گرای انطباقی، کمال‌گرای غیر انطباقی و غیرکمال‌گرا انجام شد و نشان داد استانداردهای بالا پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های تحصیلی مثبت و در مقابل، کمال‌گرایی غیرانطباقی پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های تحصیلی منفی بود. همچنین نتایج نشان می‌دهد کمال‌گرایان غیرانطباقی با سطوح بالاتری از هیجان شرم مواجه می‌شوند. همچنین کمال‌گرایان انطباقی در مقایسه با غیر کمال‌گرایان اضطراب بیشتری داشتند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افرادی که خصیصه شخصیتی کمال‌گرایی منفی دارند، وقتی در ارتباط با ملاک‌های تعیین‌شده برای خود به این ذهنیت برسند که رسیدن به آن‌ها غیرممکن یا از توان آن‌ها خارج است، دچار هیجان‌های تحصیلی منفی از جمله اضطراب یا شرم می‌شوند و بعد از شکست‌های پیاپی دچار تنیدگی تحصیلی خواهند شد. تأثیر مستقیم هیجان‌های تحصیلی بر تنیدگی تحصیلی معنادار است؛ به نحوی که با هیجان‌های تحصیلی مثبت رابطه منفی و با هیجان‌های تحصیلی منفی رابطه مثبت یافت شد. نتایج این پژوهش همسوست. همچنین با پژوهش یو، هوانگ، هان، هی و لی (۲۰۲۰)؛ سیبرت، بائر، می و فینچام (۲۰۱۷)؛ کوکورا (۲۰۱۶) و سلیمانی شبیلو، رضایی، رسولی و رسولی (۱۳۹۸) رابطه معناداری دارد. یو، هوانگ، هان، هی و لی (۲۰۲۰) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که هیجان‌های لذت، امید و افتخار، رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی دارند. همچنین هیجان‌های ناامیدی و خستگی نیز رابطه منفی و معناداری با عملکرد دارند. هیجان‌های تحصیلی بر فرایندهای یادگیری به هر دو روش مثبت و منفی تأثیرگذارند (گلاسر زیکودا، استوچلیکوا و جانیک، ۲۰۱۳). هیجان‌های تحصیلی مثبت مانند شادی، لذت، امید و غرور سبب آسان‌شدن یادگیری، برانگیختن انگیزه و بهبود عملکرد می‌شوند؛ درحالی‌که هیجان‌های تحصیلی منفی مانند اضطراب، ترس، خشم و خستگی سبب کاهش انگیزه و پایین‌آمدن سطح عملکرد می‌شود (پکران، گوتز و پری، ۲۰۰۹). در تبیین یافته‌های این قسمت می‌توان گفت هیجان‌های تحصیلی تحت تأثیر تعامل ویژگی‌های موقعیتی و عوامل فردی در محیط یادگیری قرار می‌گیرند. هیجان‌های

تحصیلی مستقیم با کلاس درس، آموزش و تحصیل مرتبط است. اگر این‌گونه برداشت شود که رسیدن به موفقیت در محیط یادگیری امکان‌پذیر نیست و شکست حتمی است، هیجان‌های امید و لذت جای خود را به اضطراب و خستگی می‌دهند.

هیجان ناامیدی زمانی رخ می‌دهد که فرد به بازده مثبت پیشرفت مورد نظر دست نیافته است یا بازده منفی‌ای را پیش‌بینی می‌کند. تأثیر مستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر تنیدگی تحصیلی اثر منفی و معنادار است. نتایج این قسمت از پژوهش با پژوهش‌های همسو بود. مبنای پژوهش حاضر نظریه ریف (۱۹۸۹) است که براساس آن بهزیستی روان‌شناختی به معنای تلاش برای ارتقا است که در تحقق استعدادها و توانایی‌های فردی شکوفا می‌شود. طی پژوهش‌های انجام‌شده در سال‌های اخیر پژوهشگران نتیجه گرفتند افراد با بهزیستی روان‌شناختی بالا در مقایسه با افراد دیگر توانایی سازگاری با مشکلات بیشتری دارند؛ به نحوی که ویژگی‌های متفاوتی در برخورد با مسائل استرس‌زا و فشارها دارند و می‌توانند فشار بیشتری را تحمل کنند و هرچه سریع‌تر به نقطه تعادل روحی برسند (حسن‌زاده نمین، پیمانی، رنجبری‌پور و ابوالمعالی‌الحسینی، ۱۳۹۸). بهزیستی روان‌شناختی را می‌توان تلاش برای ارتقا و پیشرفت در تمام زمینه‌های زندگی در نظر گرفت. فردی که از بهزیستی روان‌شناختی برخوردار است، برای ارتقای خود تلاش می‌کند و حتی سعی دارد در شرایط استرس‌زا با مشکلات و عوامل تنیدگی‌زا سازش بیشتری از خود نشان دهد. در واقع بهزیستی روان‌شناختی بالا با واکنش‌های عاطفی و شناختی مناسب برای درک توانمندی‌های شخصی و تعامل‌های مفید با افراد دیگر سبب می‌شود ناهمخوانی بین محیط واقعی و عوامل بیولوژیکی فرد را که همان تنیدگی است، تحت کنترل بگیرد.

نتایج نشان می‌دهد اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی بر تنیدگی تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی معنادار بود؛ بنابراین هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی، به‌عنوان میانجی‌گر رابطه کمال‌گرایی با تنیدگی تحصیلی پذیرفته شدند. در بحث حاضر، به دلیل نبود پیشینه داخلی و خارجی مشابه با موضوع مورد بحث، نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های دیگر مقایسه نمی‌شود. بر اساس نظریه خودکارآمدی، کمال‌گرایی سالم، که از طریق خودارزیابی‌های غیرانتقادی و خودانتظاری‌های واقع‌نگرانه در فراگیران مشخص می‌شود، به دلیل عدم تهدید باور خودکارآمدی فراگیر در مواجهه با موقعیت‌های انگیزاننده و به تبع آن ترغیب فراگیر به استفاده از راهبردهای مقابله انطباقی با مطالبات چالش‌انگیز فراروی، سبب می‌شود که کنشوری تحصیلی فراگیران تضعیف نشود (رضوی علوی، شکری و پورشهریار، ۱۳۹۶). به عبارت دیگر می‌توان گفت کمال‌گرایی مثبت با ترغیب افراد در استفاده از هیجان‌های پیشرفت مثبت در مقابل هیجان‌های پیشرفت منفی و تمایل به انجام تکالیف تحصیلی به‌مثابه موقعیت چالشی سبب می‌شود در موقعیت‌های تحصیلی کمتر دچار تنیدگی شوند.

نتایج نشان می‌دهد اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی بر تنیدگی تحصیلی از طریق بهزیستی روان‌شناختی معنادار بود؛ بنابراین بهزیستی روان‌شناختی به‌عنوان میانجی‌گر رابطه کمال‌گرایی با تنیدگی تحصیلی پذیرفته شد. در بحث حاضر، به دلیل نبود پیشینه داخلی و خارجی مشابه با موضوع مورد بحث، نتایج پژوهش با

یافته‌های پژوهش‌های دیگر مقایسه نمی‌شود. در تبیین این قسمت می‌توان گفت عامل اصلی در ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی منفی، برتری‌یافتن در همهٔ زمینه‌های زندگی از جمله تحصیل است. آن‌ها باید در همهٔ زمینه‌ها به حد والا و کمال برسند و اگر غیر این رخ دهد، دچار ناکامی، ناامیدی و خودکم‌بینی می‌شوند. وقتی این شرایط مدتی تداوم داشته باشد، دچار نوعی درماندگی می‌شوند و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها کاهش می‌یابد. همچنین هر بار در موقعیت یادگیری قرار می‌گیرند، با تداعی شدن شکست‌هایی که قبلاً در آن موقعیت‌ها مواجه شده بودند، دچار تنش و تنیدگی می‌شوند.

به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت کمال‌گرایی مثبت و منفی با هیجان‌های تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی بر تنیدگی تحصیلی دانشجویان اثرگذار بود. در مجموع وقتی تنیدگی تحصیلی در دانشجویان کاهش یابد، آن‌ها می‌توانند زمان و انرژی‌ای را که صرف درگیری با تنیدگی و استرس در محیط یادگیری می‌کنند، برای برنامه‌ریزی به‌منظور رسیدن به اهداف آموزشی صرف کنند؛ بنابراین محیط آموزشی علاوه بر اینکه باید به‌دنبال پیشرفت تحصیلی دانشجویان باشد، باید زمینه‌هایی را که مستعد تنیدگی تحصیلی هستند، شناسایی کنند و سعی در شناسایی عوامل کاهش‌دهندهٔ این زمینه‌ها داشته باشند. نتایج مطالعه حاضر به دلیل استفاده از ابزار خودگزارشی به‌جای مطالعه رفتار واقعی، ممکن است شرکت‌کنندگان در پژوهش را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی ترغیب کند. نمونهٔ پژوهش حاضر محدود به یک جامعه خاص دانشجویان بود و لازم است در نمونه‌های دیگر مانند دانش‌آموزان نیز اجرا شود. در زمینهٔ هیجان‌های تحصیلی انجام پژوهش‌های آزمایشی در راستای تنظیم هیجان به بهبود تعاملات دانشجویان و محیط دانشگاه می‌انجامد. پیشنهاد می‌شود به هیجان‌های منفی که دانشجویان در محیط تحصیلی تجربه می‌کنند، مانند اضطراب، شرم و خشم اهمیت بیشتری داده شود؛ زیرا زمانی که دانشجویی مضطرب باشد، دچار تنیدگی تحصیلی می‌شود. برای افزایش بهزیستی روان‌شناختی باید به ارتقای روحیات، آرامش و رضایت دانشجویان از محیط تحصیلی اقدام کرد. پیشنهاد می‌شود برای دانشجویان در سطوح مختلف موقعیت‌هایی را فراهم آورند که در زمینهٔ بهزیستی روان‌شناختی دوره‌های مختلف و کارگاه‌های مختلف برگزار شود. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مسئولان و مشاوران تحصیلی و تربیتی، نهادهای تعلیم و تربیت و مسئولان آموزش و پرورش را برای بهبود مشکلات و همچنین عملکرد بهتر دانشجویان یاری کند. دانشجو یکی از اقشار مؤثر بر آینده و توسعه هر جامعه‌ای هستند و لزوم شناخت ویژگی‌های آنان و بسترسازی برای ارتقای سلامت روانی، عملکرد تحصیلی، انگیزشی و شخصیتی آنان می‌تواند ضامن بقا و رشد جامعه باشد و این مهم میسر نخواهد شد، جز با شناخت دقیق ضعف‌ها و قوت‌های آن‌ها با هدف پرورش توانمندی‌هایشان.

## سپاسگزاری

از همکاری مسئولان دانشگاه محقق اردبیلی و تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.



## منابع

- برزگر بفرویی، ک، هاشمی، ا.ا، و زارعی محمودآبادی، ح. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱۸(۱)، ۲۶-۴۲.
- بشارت، م. ع، حسینی، س.ا، و نقی‌پور، م. (۱۳۹۸). نقش کمال‌گرایی معنوی / مذهبی در سلامت و اختلال روانی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۸(۱)، ۱-۱۲.
- بشارت، م. ع، فرهنگد، ه.، و ابراهیمی، ف. (۱۳۹۹). رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و نشانه‌های افسردگی و اضطراب: نقش واسطه‌ای دشواری تنظیم هیجان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۷(۷)، ۱-۱۴.
- حسن‌زاده نمین، ف.، پیمانی، ج.، رنجبری‌پور، ط.، و ابوالمعالی‌الحسینی، خ. (۱۳۹۸). مدل پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی براساس تاب‌آوری با در نظر گرفتن نقش میانجی استرس ادراک‌شده. *علوم روان‌شناختی*، ۱۸(۱۷)، ۵۶۹-۵۷۷.
- خانجانی، م.، شهیدی، ش.، فتح‌آبادی، ج.، مظاهری، م. ع.، و شکری، ا. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه (۱۸ سوالی) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *مجله اندیشه و رفتار*، ۳۲(۳)، ۲۷-۳۶.
- رضوی علوی، ز.، شکری، ا.، و پورشهریار، ح. (۱۳۹۶). مدل‌یابی روابط بین کمال‌گرایی، هیجان‌های پیشرفت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش: آزمون تغییرناپذیری جنسی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۷(۲۸)، ۹۵-۱۳۵.
- سرانچه، م. (۱۳۹۳). رابطه علی ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجیگری تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*. دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سلیمانی شیلو، ن.، واحدی، ش.، و نعمتی، ش. (۱۳۹۸). رابطه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان و والدین با عملکرد تحصیلی درس علوم. *سلامت روان کودک*، ۱۶(۱)، ۱۸۹-۱۹۹.
- شکری، ا.، کرمی نوری، ر.، فراهانی، م. ن.، مرادی، ع. ر. (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۴)، ۲۷۷-۲۸۳.
- صبحی قرامکی، ن.، پرزور، پ.، آقاجانی، س.ا، و نریمانی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان بر کاهش نشانه‌های استرس، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۱۳(۱)، ۵-۱۳.
- فرهادیان، ف.، و مرادی، ا. (۱۳۹۹). سهم سلامت معنوی، خوش‌بینی و بخشش در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان دانشگاه. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۲)، ۹۳-۱۰۴.
- کدیور، پ.، ولی‌اله، ف.، کاووسیان، ج.، و نیک‌دل، ف. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۳۲(۳)، ۷-۳۸.
- معمودی، ع.ا، برجلی، ا.، و صادق‌پور، م. (۱۳۹۷). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی سالمندان براساس توان مدیریت استرس و حمایت اجتماعی. *سالمندی*، ۱۱۳(۱)، ۹۸-۱۰۹.
- نادری، م. ح.، احدی، ح.، بهرامی، ه.، و حاتمی، ح. ر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش گروهی هوش معنوی بر بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان. *توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۱۸(ویژه نامه)، ۱۲۹-۱۲۳.

## References

- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E., & Ghahfarokhi, S. A. (2016). Perfectionism and test anxiety among high-school students: The moderating role of academic hardiness. *Current Psychology*, 37(3), 632–639.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-37.
- Allan, N.P., Lonigan, C.J., & Phillips, B.M. (2015). Examining the factor structure and structural invariance of the PANAS across children, adolescents, and young adults. *Journal of Personality Assessment*, 97(6), 616-625.
- Bekes, V., Dunkley, D. M., Taylor, G., Zuroff, D. C., Lewkowski, M., Foley, J. E., ... & Westreich, R. (2015). Chronic stress and attenuated improvement in depression over 1 year: The moderating role of perfectionism. *Behavior Therapy*, 46(4), 478-492.
- Besharat, M. A. (2005). Evaluating psychometric properties of Farsi version of the Positive and Negative Perfectionism Scale. *Psychological Reports*, 97(1), 33 -42.
- Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII: Social Sciences Law*, 9(2), 119-28
- Damian, L., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. & Baban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179-184.
- Dauda, B. A. (2016). Comparative evaluation of the academic performance of single sex and co-educational secondary school students in Ibadan, South West Nigeria. *African Journal for the Psychological Studies of Social Issues*, 19(1), 37-46.
- De la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., & Zapata, L. (2020). Effects of self-regulation vs. external regulation on the factors and symptoms of academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14.
- Dhanalakshmi, K., & Murty, K. V. S. N. (2018). Relationship between study habits and academic stress of B.ED trainees. *Journal for Humanity Science & English Languag*, 6(28), 7852-7856
- Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668-677.
- Glaser-Zikuda, M., Stuchlíková, I., & Janík, T. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: reviewing the field-discussing the issues. *Orbis Scholae*, 7(2), 7-22.
- González-Hernández, J., Gómez-López, M., Alarcón-García, A., & Muñoz-Villena, A.J. (2019). Perfectionism and stress control in adolescents: Differences and relations according to the intensity of sports practice. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 195-206.
- Hayat, A. A., Salehi, A., & Kojuri, J. (2018). Medical student's academic performance: The role of academic emotions and motivation. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(4), 168-175

- He, F. X., Turnbull, B., Kirshbaum, M. N., Phillips, B., & Klainin-Yobas, P. (2018). Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 68, 4-12.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2002). Perfectionism and Stress Processes in Psychopathology. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 255-284). Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-011>
- Hu, K. S., Chibnall, J. T., & Slavin, S. J. (2019). Maladaptive perfectionism, impostorism, and cognitive distortions: Threats to the mental health of pre-clinical medical students. *Academic Psychiatry*, 43(4), 381-385.
- Kim, E. (2018). Convergence study on stress, stress of clinical practice, coping, and psychological well-being in nursing students. *Journal of the Korea Convergence Society*, 9(3), 91-99.
- Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *ZDM*, 37(3), 221-225.
- Lent, R.W., Taveira, M.D., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Goncalves, AM. (2016). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-43.
- Li, Z. Sh., & Hasson, F. (2020). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 90, 1-13.
- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Journal Learning and Individual Differences*, 38, 123-126.
- Mandel, T., Dunkley, D. M., & Starrs, C. J. (2018). Self-critical perfectionism, daily interpersonal sensitivity, and stress generation: A four-year longitudinal study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(4), 701-713.
- Nikanjam, R., Barati, M., Bashirian, S., Babamiri, M., Fattahi, A., & Soltanian, A. (2017). Student-life stress level and its related factors among medical students of Hamadan University of Medical Sciences in 2015. *Journal of Community Health*, 2(4), 57-64.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2002). Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. *Unpublished Manuscript, University of Munich, Munich*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Perrone-McGovern, K. M., Simon-Dack, S. L., Beduna, K. N., Williams, C. C., & Esche, A. M. (2015). Emotions, cognitions, and well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 343-357.
- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2017). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, 73-81.
- Richardson, C., & Gradisar, M. (2020). Perfectionism and insomnia in adolescents: The role of vulnerability to stress and gender. *Journal of Adolescence*, 85, 70-79.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9
- Solimanifar, O., Rezaei, Z., Rasuli, A. A., & Rasuli, M. (2015). The relationship between positive and negative perfectionism and depressive symptoms: The role of academic rumination. *Jentashapir Journal of Health Research*, 6(6), 21-26.
- Stoerber, J., & Yang, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 246-51
- Stoerber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 959-969.
- Suh, H., Gnilka, P. B., & Rice, K. G. (2017). Perfectionism and well-being: A positive psychology framework. *Personality and Individual Differences*, 11(1), 25-30.
- Tan, L. C., & Chun, K. Y. N. (2014). Perfectionism and academic emotions in gifted adolescent girls. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 389-401.
- Teixeira, R. J., Brandão, T., & Dores, A. R. (2021). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*, 47(1), 1-10.
- Tery-Short, L. A., Owens, R.G., Salde, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Journal Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Vanstone, D. M., & Hicks, R E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68-75.
- Winefield, H. R., Gill, T. K., Taylor, A. W., & Pilkington, R. M. (2012). Psychological well-being and psychological distress: Is it necessary to measure both? *Psychology of Well-Being: Theory Research and Practice*, 2(3), 1-16.
- Yu, J., Huang, C., Han Z, He, T., & Li, M. (2020). Investigating the influence of interaction on learning persistence in online settings: Moderation or mediation of academic emotions? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 1-21.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2009). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Reseda High School Special Education*, 46(6), 678-706.