

Causal Model of Academic Well-being based on Multidimensional Perfectionism with the mediating role of Student Engagement in Female Adolescents

Abstract

The purpose of this research was to study the relationship between Academic Well-being and Multidimensional Perfectionism with the mediating role of Academic Engagement. The sample size was 373 people, who were selected from the statistical population of adolescent girls of secondary high schools in Tehran in the academic year of 2021-2022 using multi-stage cluster sampling method. The research data were collected through Academic Well-being Questionnaires (Tomini-Sweeney et al., 2012), Frost's Multidimensional Perfectionism Scale (1990) and Reeve's Academic Engagement Questionnaire (2013). Data analysis was done through structural equation modeling method. The research findings showed that the standard effect of the direct path of Multidimensional Perfectionism ($\beta = -.330$, $p < .05$) on Academic Well-being and the indirect effect of Multidimensional Perfectionism ($\beta = -.198$, $p < .05$) with the mediating role of Academic Engagement on Academic Well-being were significant. A more detailed designing of the Academic Well-being model is considered the innovation of this research. The general result of the research was that the tested model is suitable for explaining Academic Well-being based on Multidimensional Perfectionism with the mediation of Academic Engagement in teenage girls. It is suggested that the findings of this research be used in designing and implementing of an "Educational Program in order to promote Academic Engagement appropriate to the post-corona period based on positive orientation towards perfectionism in students" with the aim of increasing Academic Well-being.

Keywords: Academic Well-being, Multidimensional Perfectionism, Academic Engagement, Corona Pandemic

مدل علی بهزیستی تحصیلی بر اساس کمال گرایی چند بعدی با نقش میانجی درگیری تحصیلی در دختران نوجوان

۱ شهین شاکری

۲ دکتر ابوالفضل کرمی

۳ دکتر مهشید ایزدی

۴ دکتر افسانه قنبری پناه

۱- دانشجوی دکتری گروه مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران،
ایران sh.shakeri167@gmail.com

۲- (نویسنده مسئول)، دکترای روان شناسی، دانشیار بازنشسته دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (راهنمای اول)

abolfazlkarami@gmail.com

۳- مهشید ایزدی: دکترای روانشناسی تربیتی، استادیار گروه علوم تربیتی (مشاوره)، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی،
تهران، ایران (راهنمای دوم)

۴- دکترای مشاوره، استادیار گروه علوم تربیتی (مشاوره)، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران (مشاور)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۰

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، مطالعه رابطه بین بهزیستی تحصیلی با کمال گرایی چندبعدی با نقش واسطه ای درگیری تحصیلی انجام گردید. حجم نمونه ۳۷۳ نفر بود که از جامعه آماری دختران نوجوانان مدارس متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. داده های پژوهش از طریق پرسشنامه های بهزیستی تحصیلی توسط تومینین - سویی و همکاران (۲۰۱۲)، مقیاس کمال گرایی چند بعدی فراست (۱۹۹۰) و پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) جمع آوری شد. تجزیه و تحلیل داده ها از طریق روش مدل یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. یافته های پژوهش نشان داد که اثر استاندارد مسیر مستقیم کمال گرایی چندبعدی ($\beta = -.330, P < .05$) بر بهزیستی تحصیلی و اثر غیرمستقیم کمال گرایی چندبعدی ($\beta = -.198, p < .05$) با نقش میانجی درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی معنی دار بود. طراحی دقیق تری از مدل بهزیستی تحصیلی نوآوری این پژوهش تلقی می گردد. نتیجه کلی پژوهش این بود که مدل آزمون شده، از برازش مناسب جهت تبیین بهزیستی تحصیلی بر اساس کمال گرایی چندبعدی با واسطه گری درگیری تحصیلی در دختران نوجوان برخوردار می باشد. پیشنهاد می گردد یافته های این پژوهش در طراحی و اجرای یک «برنامه آموزشی ارتقای درگیری تحصیلی متناسب با دوره پسا کرونا مبتنی بر جهت دهی مثبت به کمال گرایی در دانش آموزان» با هدف افزایش بهزیستی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه ها: بهزیستی تحصیلی، کمال گرایی چندبعدی، درگیری تحصیلی، پاندمی کرونا

مقدمه

یکی از مهمترین وجوه زندگی کودکان و نوجوانان، زندگی تحصیلی در مدرسه می باشد لذا دولت‌های کارآمد بخش مهمی از بودجه خود را به امر آموزش در مدرسه اختصاص می دهند (جونز، پورتلا و تاناسولیس،^۱ ۲۰۱۷)؛ در عین حال، بایستی توجه داشت که زندگی تحصیلی نیازمند مشارکت و درگیری شناختی و عاطفی در فعالیتهای یادگیری است تا منجر به بهزیستی تحصیلی شود (ثمری صفا و پوردل، ۱۴۰۱) و بهزیستی فرد منوط به تحقق بخشیدن به توانایی‌های خود، مقابله با فشارهای عادی زندگی، کار مولد و ایفای نقش در اجتماع است (حکمتیان فرد، رجبی و حسینی، ۱۴۰۰). از همین رو، بهزیستی تحصیلی انعکاسی از بهزیستی روانشناختی و سلامت روان در زندگی تحصیلی نوجوانان می باشد (هولزر، بورگر، لافتنگر و نارمی،^۲ ۲۰۲۲) و کارکرد مدرسه، آماده‌سازی دانش - آموزان برای یک زندگی سازگار در عرصه فردی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی است (نمازی و سهرابی، ۱۳۹۷). در واقع، بدون بهزیستی تحصیلی تصور اینکه افراد در زندگی آینده و بزرگسالی خویش نیز از یک هویت موفق برخوردار باشند مشکل است (پارکر و سالمیلا آرو،^۳ ۲۰۱۱).

^۱ Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E.

^۲ Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B.

^۳ Parker, P. D. & Salmela-Aro, K.

سازه بهزیستی تحصیلی از چهار بعد مرتبط با مدرسه تشکیل شده است (ابراهیمی، شریفی رهنمو و فتحی، ۱۴۰۰). بعد نخست ارزش مدرسه است. نیمیویرتا (۲۰۰۴) ارزش مدرسه را به معنای میزان علاقه فراگیر به مطالعه دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه می‌داند. بعد دوم که به صورت خستگی از پاسخگویی به انتظارات مدرسه، نگرش بدبینانه به مدرسه و احساس بی‌کفایتی در خصوص آموختن ظاهر می‌گردد، فرسودگی نسبت به مدرسه نامیده می‌شود (سالمیلا آرو، کیورو، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹). در این مفهوم، خستگی و بدبینی هیجانی پیش بین‌های اولیه عدم کفایت تحصیلی هستند (وی، دام، وب کوربت، هبرسترا و لارسون، ۲۰۲۱). در بعد سوم، عامل رضایت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود که بر احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی دلالت دارد (تومنین سوینی، سالمیلا آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۲). در بعد چهارم عامل درآمیزی با کار مدرسه یا مشارکت در امور مدرسه قرار دارد که به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن که با ویژگی‌های انرژی-گذاری، پایداری توجه و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌شود (سالمیلا آرو و آپادیا، ۲۰۱۲). در ارتباط با بهزیستی تحصیلی متغیرهای مختلفی در پژوهش‌های متعدد مورد توجه قرار گرفته‌اند: درآمیزی تحصیلی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، حرمت خود تحصیلی و نیز «خود» رشد یافته (مرادی، ۱۳۹۶)؛ جرأت‌ورزی، عزت نفس و تنیدگی (پاری و کومار، ۲۰۱۷)؛ کمال‌گرایی، اهداف تحصیلی و نتایج آموزشی، رضایت از مدرسه، حس مثبت، حس منفی، فرسودگی تحصیلی و موفقیت تحصیلی (لی و آندرمان، ۲۰۲۰)؛ جنسیت و مؤلفه انتظارات والدینی (سوتاردی و دووین، ۲۰۱۹)؛ کمال‌گرایی چندبعدی (استریکر، اشنايدر و پرکل، ۲۰۱۹). از میان این متغیرها، در مطالعه حاضر به نقش کمال‌گرایی چندبعدی و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی پرداخته شده است.

کمال‌گرایی، یک سازه شخصیتی است و با ویژگی‌هایی همچون تلاش برای کامل و بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای بسیار افراطی در عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار، مشخص می‌شود (فراست، مارتین، لهارت و روزنبلیت، ۱۹۹۱). مدل چند بعدی کمال‌گرایی که توسط فراست و همکاران در سال ۱۹۹۰ معرفی شده است شامل شش مؤلفه می‌باشد: نگرانی درباره اشتباهات؛ شک درباره اعمال؛ انتظارات والدینی؛ انتقادگری والدینی؛ استانداردهای شخصی؛ سازماندهی (استوبر، ۱۹۹۸). هویت و فلت (۱۹۹۱) یک مدل سه بعدی از کمال‌گرایی ارائه داده‌اند که شامل سه بعد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور است. کمال‌گرایی خودمحور شامل داشتن انتظار کامل بودن از خود است و بر خود انتقادگری و تحمیل خواسته‌های سخت‌گیرانه بر

^۱ Niemivirta, M.

^۲ Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, E. & Nurmi, J. E.

^۳ Wei, H., Dorn, A., Hutto, H., Webb Corbett, R., Haberstroh, A., & Larson, K.

^۴ Tuominen-Soini,

^۵ Upadyaya, K.

^۶ Parray, W. M., & Kumar, S.

^۷ Lee, Y. J., & Anderman, E. M.

^۸ Sotardi, V. A., & Dubien, D.

^۹ Stricker, J., Schneider, M., & Preckel, F.

^{۱۰} Frost, Randy O.; Marten, Patricia; Lahart, Cathleen; Rosenblate, Robin

^{۱۱} Stöber, J.

^{۱۲} Hewitt, P. L., & Flett, G. L.

خود اشاره دارد (دلافانت و همکاران،^۱ ۲۰۲۰). کمال‌گرایی دیگرمحور، شامل داشتن انتظار کامل بودن از دیگران و انتظار عملکرد بالا داشتن فرد از آنهاست (الدمن، بریتاین و وایلاتکورت،^۲ ۲۰۲۲) و کمال‌گرایی جامعه‌محور یعنی ادراک اینکه افراد مهم زندگی فرد از او انتظار کامل بودن دارند (هویت، فلت، بیسر، شری و مک‌گی،^۳ ۲۰۰۳). عموماً بعد خودمحور کمال‌گرایی به عنوان مثبت و ابعاد دیگرمحور و جامعه‌محور به عنوان منفی در نظر گرفته شده‌اند (استوبر، هسکیو و اسکات،^۴ ۲۰۱۵). از سوی دیگر، از دیدگاه لی و آندرمان (۲۰۲۰) چهار نوع کمال‌گرایی سازگار، ناسازگار، آمیخته و غیرکمال‌گرا قابل شناسایی است.

لی و آندرمان (۲۰۲۰) در بررسی ارتباط بین زیرگروه‌های مختلف کمال‌گرایی با اهداف و نتایج آموزشی نشان دادند که اثر متقابل زیرگروه کمال‌گرایی آمیخته با اهداف مبتنی بر تسلط - اجتناب، پیش‌بینی‌کننده جبران و همچنین اثر متقابل زیرگروه کمال‌گرایی آمیخته با اهداف کارایی - رویکرد، پیش‌بینی‌کننده خستگی ذهنی است. بین بیشتر مؤلفه‌های مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی و بهزیستی و نمرات تحصیلی همبستگی وجود دارد و این متغیرها قابلیت پیش‌بینی بهزیستی و عملکرد تحصیلی را دارا هستند (سوتاردی و دوبین، ۲۰۱۹). همچنین طبق شواهد، استانداردهای بالا، استانداردهای شخصی و کمال‌گرایی خودمحور با عملکرد و نتایج تحصیلی مطلوب رابطه‌ای مثبت دارند (عطادخت و عبادی، ۱۴۰۱). در مقابل، استانداردهای بالا که بر تلاش برای وضع ایده‌آل تمرکز دارند با نتایج تحصیلی خوب رابطه‌ای منفی دارند (طاهرزاده قهفرخی، احمدی، حیدری و شهبازی، ۱۳۹۹). نگرانی‌های کمال‌گرایانه شامل ناهمخوانی و شک درباره اعمال، با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای منفی دارند (استریکر، اشنایدر و پرکل، ۲۰۱۹). بنابراین، اگرچه همزمان نگرانی‌های کمال‌طلبانه برای یادگیری موفق ناکارآمد هستند لیکن تمایز میان تلاش‌های کمال‌طلبانه و پیگیری سالم ایده‌آل ضرورتی ارزشمند است (اوسنک، ویلیامسون و وید،^۵ ۲۰۲۱). نشان داده شده است که کمال‌طلبی والدین می‌تواند منجر به فرسودگی تحصیلی و کاهش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموز شود و سطح بالایی از خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی در او ایجاد نماید (درگاهی، قاسمی، درگاهی، نظری و جلیلی نیکو، ۱۳۹۳). همچنین یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به شکل غیرمستقیم از طریق درآمیزی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد (مرادی، ۱۳۹۶).

درگیری تحصیلی از دیگر متغیرهای مرتبط با بهزیستی تحصیلی است. درگیری تحصیلی یک سازه چندبعدی است و به عنوان مشارکتی چندبعدی توصیف می‌شود و به میزانی که دانش‌آموزان به لحاظ رفتاری، شناختی و هیجانی خودشان را در فعالیت‌های یادگیری به کار می‌گیرند و ابراز می‌نمایند، اشاره دارد (کریستنسون، رشلی، اپلتون، برمن، اسپانجر و وارو،^۶ ۲۰۰۸). از نظر لنینبرینک و پینتریچ (۲۰۰۳)، درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است

^۱. de la Fuente, J.

^۲. Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T.

^۳. Besser, A. Sherry, S. B. & McGee, B. J.

^۴. Haskew, A. E. & Scott, C.

^۵. Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. D.

^۶. Christenson, S. L. Reschly, A. L. Appleton, J. J. Berman, S. Spanjers, D. & Varro, P.

^۷. Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R.

که فراگیران صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند (نعمتی، بدری گرگری و عرفانی، ۱۴۰۰). مشارکت ممکن است در قالب بلند کردن دست به منظور شرکت در کلاس درس به طور کلامی، پاسخ به یک پرسش، ارایه پیشنهاد یا پرسیدن یک سوال در صورتی که توسط معلم فراخوانده شود (بوهم، اوردان، کنوگلر و سیدل،^۱ ۲۰۲۰). اشنایتزر، هولزبرگر و سیدل^۲ (۲۰۲۱) پنج الگوی درگیری دانش آموزان را از طریق تحلیل نیمرخ نهفته مورد شناسایی قرار دادند: غیردرگیر، شاکتی، ساکت، درگیر و گرفتار. اشنایتزر و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که در مورد دانش آموزان با موفقیت تحصیلی بالاتر، احتمال بیشتری وجود دارد که یک الگوی درگیری متوسط تا بالا را به نمایش بگذارند. در مقایسه با دانش آموزان دارای درگیری پایین، دانش آموزان با الگوهای درگیری بالاتر، به طور نظام مند در عملکرد پایان سال پیشرفت دارند.

بر اساس مطالب ذکر شده به نظر می رسد که کمال گرایی در دانش آموزان از طریق تاثیر بر درگیری تحصیلی می تواند سطح بهزیستی تحصیلی را پیش بینی کند. بهزیستی تحصیلی یک متغیر کلیدی در امر آموزش است و بدون تحقق آن، حتی کیفیت بالای آموزشی و پداگوژی هنرمندانه نیز به تنهایی نمی تواند تضمین کننده موفقیت تحصیلی دانش آموزان باشد. بنابراین فهم روابط این متغیرها در سطح نظری می تواند به طراحی دقیق تری از یک مدل بهزیستی تحصیلی منجر شود و به غنای دانش موجود در خصوص شناسایی عوامل دخیل در بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان کمک کند. این در حالی است که با وجود پژوهش های صورت گرفته در مورد متغیرهای بحث شده، پژوهشی که روابط این متغیرها را در یک مدل جامع علی مورد بررسی قرار دهد انجام نگرفته است. مدل بهزیستی تحصیلی مورد مطالعه در پژوهش حاضر می تواند یکی از بزرگترین دغدغه مدارس یعنی بهزیستی تحصیلی را مورد توجه قرار دهد و در سطح کاربردی راهنمای عمل مناسبی برای کارکنان مدرسه، معلمان، مشاوران و والدین دانش آموزان باشد تا با تمرکز بر کمال گرایی و درگیری تحصیلی در دانش آموزان، آنها در مسیر بهزیستی بیشتر و ارتقای سطح سلامت تحصیلی یاری نمایند. بر همین اساس و با توجه به محدود بودن مطالعات انجام شده در این خصوص و لزوم انجام مطالعات بیشتر، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین بهزیستی تحصیلی با کمال گرایی چندبعدی با نقش واسطه ای درگیری تحصیلی، انجام گردید. نتایج این پژوهش به طور ویژه، می تواند چارچوبی نظری - عملی برای مداخلات مشاوران و روانشناسان تربیتی در مدارس فراهم سازد.

روش

این پژوهش از نوع بنیادی بود و از روش مدل یابی علی استفاده گردید. جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از تمامی دختران نوجوان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در مدارس دوره متوسطه دوم شهر تهران. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از نوع معادله یابی ساختاری است، جهت برآورد حجم نمونه جهت برآورد حجم نمونه

^۱ Böheim, R., Urdan, T., Knogler, M., & Seidel, T.

^۲ Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T.

کافی از فرمول زیر استفاده گردید (میرز، گامست، گلن و گارینو^۱ ۱۹۹۹)؛ ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران، (۱۳۹۱):

$$n = NZ^2 \alpha S^2 / D^2 + Z^2 \alpha S^2$$

با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۳۷۳ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب گردید. از میان مناطق بیست و دوگانه آموزش و پرورش شهر تهران، ۵ منطقه به تصادف انتخاب شدند، سپس در هر منطقه، ۳ مدرسه متوسطه دوره دوم دخترانه و در هر مدرسه دو کلاس به تصادف انتخاب گردید. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پرسشنامه‌ها در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و پس از تکمیل، جمع‌آوری شد. بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص و نیز حذف داده‌های پرت، نمونه مورد نظر پژوهش مبنای تحلیل قرار گرفت. فراوانی پایه کلاسی پاسخ دهندگان در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱: فراوانی پایه کلاسی پاسخ دهندگان

پایه کلاسی	فراوانی	درصد
کلاس دهم	۱۰۹	۲۹.۲
کلاس یازدهم	۱۳۵	۳۶.۲
کلاس دوازدهم	۱۲۹	۳۴.۶
مجموع	۳۷۳	۱۰۰.۰

ابزار پژوهش به شرح زیر بودند:

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۲ (۲۰۱۲): این پرسشنامه توسط تومینین - سوینی و همکاران طراحی شده و شامل ۳۱ سؤال و چهار زیرمقیاس به نام‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه است. این پرسشنامه در ایران و در پژوهش مرادی، سلیمانی، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی زاده (۱۳۹۵) مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را در این پرسشنامه مورد تأیید قرار دارد. آنها ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه را برابر ۰/۸۷، عامل ارزش مدرسه برابر با ۰/۸۸، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۳، عامل رضایت تحصیلی برابر ۰/۷۳ و عامل درآمیزی با کار مدرسه برابر ۰/۷۵ به دست آوردند.

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست^۳ (۱۹۹۰): این مقیاس در سال ۱۹۹۰ توسط فراست و همکاران بر پایه مدل چند بعدی کمال‌گرایی، ساخته شد. مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست نیز شامل ۶ زیرمقیاس است و این شش زیرمقیاس با استفاده از ۳۵ سؤال سنجیده می‌شوند (استور، ۱۹۹۸). در این پرسشنامه دو بعد مثبت و چهار بعد منفی وجود دارند. ابعاد مثبت پرسشنامه: استاندارد‌های شخصی و سازماندهی و ابعاد منفی پرسشنامه: نگرانی درباره اشتباه‌ها، شک درباره اعمال، انتظارات والدینی، انتقادگری والدینی (هاو کینز، وات و سینکلیر، ۲۰۰۶). در نسخه

^۱ Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino A. J.

^۲ Achievement well-being questionnaire (AWBQ)

^۳ Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS)

^۴ Hawkins, C. C., Watt, H. M. G., & Sinclair, K. E.

ایرانی این پرسش‌نامه، ضریب همسانی درونی برای کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۶ و برای زیرمقیاس‌های نگرانی درباره اشتباه‌ها، شک درباره اعمال، انتظارات والدینی، انتقادگرایی والدینی، معیارهای شخصی، و سازماندهی به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۷۸، ۰/۴۷، ۰/۵۷، و ۰/۸۳ به دست آمد. ضریب بازآزمایی با فاصله یک هفته نیز برای کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۰ به دست آمد. ضریب بازآزمایی برای زیرمقیاس‌ها نیز به این صورت بود: نگرانی درباره اشتباه‌ها ۰/۸۴؛ شک درباره اعمال ۰/۸۱؛ انتظارات والدینی ۰/۷۹؛ انتقادگری والدینی ۰/۵۳؛ معیارهای شخصی ۰/۸۵ و سازماندهی ۰/۸۳. همچنین روایی همگرایی پرسش‌نامه کمال‌گرایی چند بعدی فراست بر اساس رابطه با پرسش‌نامه کمال‌گرایی مثبت و منفی مناسب گزارش شده است (بیطرف، شعیری و حکیم جواد، ۱۳۸۹).

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو^۱ (۲۰۱۳): این پرسش‌نامه مشتمل بر ۱۷ سؤال است که چهار رده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی را تشکیل می‌دهند. ریو پایایی و روایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرنباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به دست آورد. در ایران این پرسش‌نامه در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) مورد بررسی قرار گرفت. پایایی به روش آلفای کرنباخ برای این پرسش‌نامه ۰/۹۲ به دست آمد. آلفای کرنباخ محاسبه شده برای زیرمقیاس این پرسش‌نامه برابر بود با: درگیری عاملی ۰/۸۵، درگیری رفتاری ۰/۷۹، درگیری عاطفی ۰/۸۷ و درگیری شناختی ۰/۷۹. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسش‌نامه، برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی چهار عاملی زیربنایی پرسش‌نامه تایید شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تعیین برازش مدل از مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم افزار آموس^۲ استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، اثر کامل، اثر استاندارد مستقیم و اثر استاندارد غیر مستقیم هر یک از این متغیرها و اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه تحلیل و تبیین گردید. جهت بررسی اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش در مدل ساختاری از روش بوت استرپ استفاده شد.

یافته‌ها

فرضیه اصلی: مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی چند بعدی با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان از برازش مناسبی برخوردار است.

در این فرضیه به نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه بین کمال‌گرایی چند بعدی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته شد. لازم به ذکر است که در این مدل، متغیر برونزاد مکنون کمال‌گرایی چند بعدی (با شش مولفه نگرانی و دغدغه در مورد اشتباهات، معیارهای شخصی، انتظارات والدینی، انتقادگرایی والدین، شک و تردید درباره اعمال و نظم و سازماندهی) و همچنین متغیر درگیری تحصیلی (با چهار مولفه عاملی، شناختی، رفتاری و عاطفی) به عنوان متغیر میانجی در مدل حضور داشتند و رابطه آنها با بهزیستی تحصیلی (با چهار مولفه

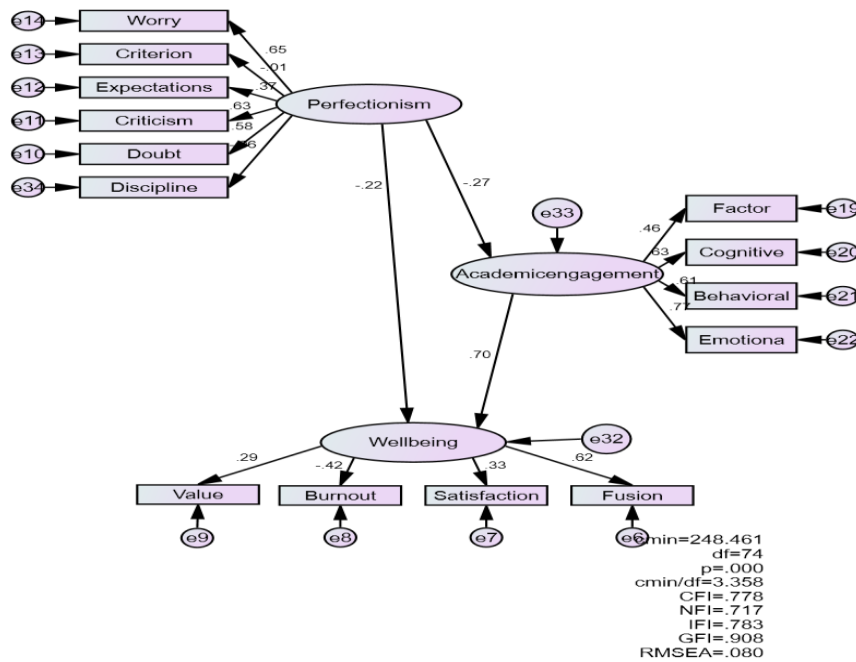
^۱. Reeve Academic engagement Scale (AES)

^۲. AMOS

فقدان ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و در آمیزی با کار در مدرسه) به عنوان یک متغیر درونزاد در مدل مورد بررسی قرار گرفتند. در مدل ساختاری شماره ۱ رابطه بین متغیرها را نشان داده است. نتایج مقیاس های آماری از شاخص های برازش در مدل اولیه (GOF) نشان داد، $\chi^2 (df= 74) = 248,461$ ، که $\chi^2/df = 3,358$ ، $CFI = .778$ ، $NFI = .717$ ، $IFI = .783$ ، $GFI = .908$ ، $RMSEA = .080$ ، مدل از برازش مناسبی برخوردار نمی باشد، بنابراین مدل ساختاری نیاز به اصلاح دارد. نتایج شاخص های برازش در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲: شاخص های برازش مدل معادلات ساختاری

X2	df	p	χ^2/df	GFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
۲۴۸,۴۶۱	74	.001	3,358	.908	.717	.783	.778	.080



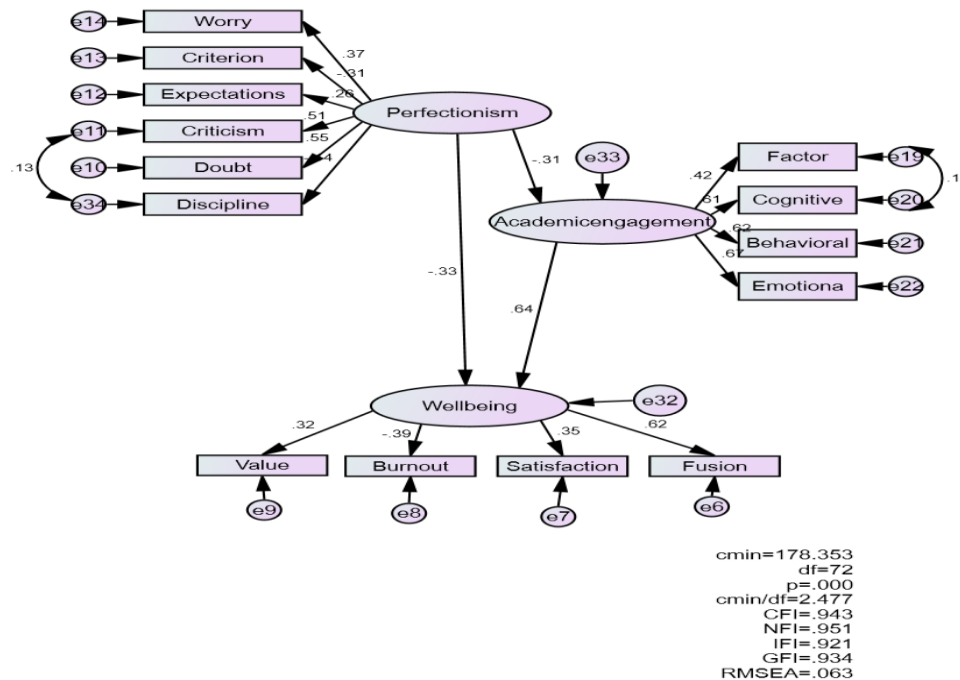
مدل ۱: مدل ساختاری اولیه کمال گرایی با بهزیستی تحصیلی

از آنجایی که مدل ساختاری اولیه متغیرهای مورد مطالعه از برازش مناسبی برخوردار نبود و شاخص های نیکویی آن در محدوده قابل قبولی نبود، بنابراین مدل فرض شده نیاز به برخی اصلاحات داشت که با اضافه کردن کواریانس بین برخی از خطاها این اصلاح انجام و در نتیجه مدل از برازش قابل قبولی برخوردار گردید. یافته های بدست آمده در مدل اصلاح شده نشان داد، $\chi^2 (df= 72) = 178,353$ ، $\chi^2/df = 2,477$ ، $CFI = .943$ ، $NFI = .951$ ، $IFI = .921$ ، $GFI = .934$ ، $RMSEA = .063$ ، مدل از برازندگی مناسبی

برخوردار است و شاخص ها در حد قابل قبول می باشند. با توجه به شاخص های بدست آمده، مدل ساختاری اصلاح شده شماره ۲ از برازش مناسبی برخوردار است. بنابراین چنین نتیجه گیری می شود که مدل ساختاری کمال گرایی چند بعدی با بهزیستی تحصیلی با نقش درگیری تحصیلی در دانش آموزان از برازش مناسبی برخوردار است. نتایج شاخص های برازش مدل فوق در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: شاخص های برازش مدل اصلاح شده معادلات ساختاری

X2	df	p	χ^2/df	GFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
178,353	72	.001	2,477	.934	.951	.921	.943	.063



مدل ۲: مدل ساختاری اصلاح شده کمال گرایی با بهزیستی تحصیلی

فرضیه فرعی ۱: کمال گرایی چند بعدی اثر مستقیم بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دارد. همچنان که مدل ساختاری ۲ و نتایج جدول شماره ۴ نشان می دهد، اثر ضریب مسییر استاندارد مستقیم کمال گرایی بر بهزیستی تحصیلی ($\beta = -0.330, P < .05$) معنادار است. این یافته بیانگر آن است که با افزایش یک انحراف استاندارد بر نمرات کمال گرایی، -0.330 - انحراف استاندارد از نمرات بهزیستی تحصیلی کاهش می یابد. بنابراین متغیر کمال گرایی قدرت تبیین نمرات استاندارد بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان گروه نمونه را به صورت منفی داشت.

فرضیه فرعی ۲: کمال گرایی چندبعدی اثر غیر مستقیم با نقش میانجی درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دارد.

همچنین همانگونه که یافته های بدست آمده نشان می دهد، اثر استاندارد مسیر غیر مستقیم کمال گرایی بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی ($\beta = -.198, p < .05$) معنادار شد. بنابراین یافته های بدست آمده نشان داد که کمال گرایی چند بعدی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم با در نظر گرفتن نقش میانجی درگیری تحصیلی، توانست متغیر درونزاد بهزیستی تحصیلی را پیش بینی نماید.

جدول ۴: اثر کامل، مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرها

متغیر برونزاد	میانجی	متغیر درونزاد	(P) اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم (P)	(P) اثر کامل
کمال گرایی <---	درگیری تحصیلی <---	بهزیستی تحصیلی	-.۳۳۰(.۰۲۴)	-.۱۹۸(.۰۰۰۵)	-.۵۲۸(.۰۰۲)

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بین بهزیستی تحصیلی با کمال گرایی چندبعدی با نقش واسطه ای درگیری تحصیلی انجام شد. از آنجایی که مدل ساختاری اولیه متغیرهای مورد مطالعه از برازش مناسبی برخوردار نبود و شاخص های نیکویی آن در محدوده قابل قبولی نبود، بنابراین مدل فرض شده نیاز به برخی اصلاحات داشت که با اضافه کردن کواریانس بین برخی از خطاها این اصلاح انجام و در نتیجه مدل از برازش قابل قبولی برخوردار گردید. لذا فرضیه اصلی مبنی بر برازش داشتن مناسب مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس کمال گرایی چندبعدی با نقش میانجی درگیری تحصیلی در دختران دانش آموز، مورد تایید قرار گرفت و در نهایت نتایج گویای برازش قابل قبول این مدل بود. با توجه به اینکه، این پژوهش بر مبنای یک مدل ساختاری انجام شده، به منظور تأیید روابط علی متغیرها مستند به نتایج یک پژوهش آزمایشی، پیشنهاد می شود پژوهش بر مبنای یک طرح آزمایشی نیز مورد اجرا گردد.

آنچه در خصوص تبیین نتایج این پژوهش که در شرایط قرنطینه خانگی و آموزش مجازی اجرا گردید بایستی مورد توجه ویژه قرار بگیرد آن است که ضرورت دارد این تبیین با لحاظ کردن شرایط قرنطینه خانگی ناشی از پاندمی کرونا و آموزش اجباری مجازی انجام شود. البته پاندمی ویروس کرونا، به لحاظ بازگشایی دیر هنگام مدارس و دسترسی به آزمودنی ها مشکلاتی را برای مرحله جمع آوری داده ها در پژوهش ایجاد کرد؛ در عین حال، شاید بدون سخن گفتن از مفهومی جدید تحت عنوان «درگیری مجازی تحصیلی» به عنوان متغیر میانجی، توضیح و تبیین همه جانبه و دقیق تر اثر مستقیم و غیر مستقیم متغیر کمال گرایی چندبعدی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان - که در شرایط کرونا به مفهوم بهزیستی تحصیلی مجازی تبدیل گردیده - امکان پذیر نباشد. این تبیین با پژوهش ناجی میدانی (۱۳۹۹) تحت عنوان «نقش مثبت آموزش مجازی در افزایش خود تنظیمی در

یادگیری» همسو است. در پژوهش مورد اشاره یافته ها حاکی از آن بود که یادگیرندگان در دوران آموزش مجازی آموخته اند که باید در مورد فعالیت های آموزشی خود برنامه ریزی داشته باشند و با هدف گذاری کوتاه مدت و دراز مدت، صرف زمان بیشتر برای خودآموزی، خود تشویقی و دادن انگیزه به خود، به یادگیری دروس بپردازند (ناجی میدانی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، در مورد اثر مستقیم متغیر پیش بین پژوهش (کمال گرایی چندبعدی) بر بهزیستی تحصیلی، مشاهده می شود که یافته های این پژوهش، با یافته های پژوهش های قبلی که البته در شرایط عادی انجام شده اند، همخوانی ندارند. به نظر پژوهشگر، این ناهمخوانی می تواند نشانگر ایجاد یک پیشینه جدید باشد و نقطه قوت این پژوهش قلمداد گردد؛ چرا که برای کارکرد متغیرهای پژوهش در شرایط قرنطینه، تبیین های جدیدی در اختیار پژوهشگران بعدی قرار می دهد. **شایان ذکر است، با توجه شرایط خاص پاندمی کرونا به لحاظ کیفیت قرنطینه خانگی و مدت زمان تعطیلی مدارس، موضوع پژوهش دارای پیشینه مرتبط چندان زیادی نبود که این امر اتکا و استناد تبیین های پژوهش را به تحقیقات قبلی دچار محدودیت نموده است.**

در ادامه، برای تبیین یافته های مربوط به اثر مستقیم متغیرها، بر اساس دو رویکرد (نخست بدون در نظر گرفتن شرایط کرونا و دوم با در نظر گرفتن شرایط کرونا) تحلیل خود را ارائه می دهیم. اگر بخواهیم بدون در نظر گرفتن شرایط کرونا به تبیین یافته های این پژوهش بپردازیم محورهای اصلی تبیین ما به صورت زیر خواهد بود:

- تأیید تأثیر مستقیم کمال گرایی چندبعدی بر بهزیستی تحصیلی به صورت منفی:

همبستگی منفی کمال گرایی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی چه در شرایط کرونایی و چه در شرایط عادی، برخاسته از ماهیت هیجان محور شناختی انتظارات (چه از جانب خود دانش آموز و چه از جانب والدین)، نگرانی ها و تردیدهای شخصی است؛ بدین معنا که این مولفه ها از محتوایی شناختی (استبداد بایدها به تعبیر هورنای^۱ به نقل از هاس، پراپاویسیس و آونز،^۲ ۱۹۹۹) با صبغه هیجانی بالا برخوردار هستند، نوعی تمایل محسوب می شوند (هسته اصلی کمالگرایی، تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست نیافتنی و تلاش مداوم برای تحقق آنهاست، شبکه ای از شناخت ها، برنز،^۳ ۱۹۸۰، به نقل از شافران و مانسل،^۴ ۲۰۰۱) و از سوی دیگر می دانیم که هیجانات در زندگی روزمره موجودات زنده و از جمله انسان ها پیش نیاز تلاش برای بقا و محافظت در برابر خطر تلقی می شوند (پلاچیک،^۵ ۲۰۰۱)؛ از اینرو، با حضور دائمی هیجان ها (و در اینجا با پدیده ای مبتنی بر عناصر هیجانی یعنی کمال گرایی) در زندگی روزمره مواجه هستیم. به علاوه، با این توصیف، همبستگی منفی کمال گرایی با بهزیستی تحصیلی در شرایط کرونا احتمالاً از شدت بیشتری برخوردار است چرا که عنصر خطر (بیماری و انزوا) حضور آتی و گسترده ای دارد و مقابله هیجانی با هدف کاهش تبعات منفی این خطر فعال می گردد. در عمل، این پژوهش در شرایط قرنطینه خانگی و گسترش آموزش مجازی، به بررسی روابط متغیرها پرداخته و ضرورت دارد

^۱. Horney K.

^۲. Haase, A. M., Prapavessis, H. & Owens, G.

^۳. Burns D.

^۴. Shafraan, R., & Mansell, W.

^۵. Plutchik, R.

نقش شرایط کرونایی را در تبیین یافته‌ها مورد توجه قرار دهیم. در ادامه با این رویکرد، فرضیه‌های فرعی پژوهش را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

فرضیه فرعی ۱: کمال‌گرایی چندبعدي اثر مستقیم بر بهزیستی تحصیلی دارد.

مطابق با یافته‌های آماری، اثر ضریب مسیر استاندارد مستقیم کمال‌گرایی بر بهزیستی تحصیلی معنی‌دار بود. این یافته بیانگر آن بود که با افزایش یک انحراف استاندارد بر نمرات کمال‌گرایی، انحراف استاندارد از نمرات بهزیستی تحصیلی کاهش می‌یابد. لذا متغیر کمال‌گرایی قدرت تبیین نمرات استاندارد بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان گروه نمونه را به صورت منفی داشت.

این یافته با یافته‌های کمال‌گرایی اوسنک، ویلیامسون و وید (۲۰۲۱)، لی و آندرمان (۲۰۲۰)، استریکر، اشنايدر و پرکل (۲۰۱۹)، سوتاردی و دووین (۲۰۱۹)، احمدی، جدیدی و خلعتبری (۱۳۹۸)، اصفاء، ابوالمعالی و هاشمیان (۱۳۹۶)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، صیف، رستگار و ارشادی (۱۳۹۶)، مرادی (۱۳۹۶)، کریمی، کاوسیان، عبدی و کرامتی (۱۳۹۶)، سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۶)، عباسی، پیزانی و صالحی (۱۳۹۶)، مکتبی، فرامرزی و فرزادی (۱۳۹۶)، کریمی، کاوسیان، کرامتی و عرب زاده (۱۳۹۵)، آهی، منصوری، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوامی (۱۳۹۵)، ولی زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجیاف (۱۳۹۵)، درگاهی و همکاران (۱۳۹۳)، هاشمی، لطیفیان، حسین چاری و فولادچنگ (۱۳۹۲)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷)، همسو است. در بسیاری از موارد، جنبه‌های منفی کمال‌گرایی بر جنبه‌های مثبت آن در تعامل با بهزیستی تحصیلی غلبه دارند از اینرو مولفه‌های کمال‌گرایی از کارکردی پارادوکسیکال (تناقض‌نما) برخوردار هستند؛ لیکن این وضعیت در شرایط آموزش مجازی تشدید شده است زیرا برخی مولفه‌های کمال‌گرایی (یعنی نگرانی در مورد اشتباه کردن، استانداردهای شخصی بالا، تردید در مورد کیفیت اقدامات شخصی و ترجیح دادن نظم و سازماندهی) در فرایند یادگیری مجازی تقویت می‌شوند تا بازدهی عملکرد تحصیلی دانش‌آموز در سطح دوران آموزش حضوری (دوره قبل از پاندمی کرونا) باقی بماند اما به دلیل محدودیت‌های ناشی از فقدان نظارت و کیفیت مطلوب در فرایند آموزش مجازی، دانش‌آموز با نتیجه عکس مواجه می‌شود و این امر سبب می‌گردد کمال‌گرایی به صورت منفی بهزیستی تحصیلی را تبیین نماید.

احتمالاً مولفه‌های کمال‌گرایی در وضعیت کرونایی تشدید شده‌اند چرا که تجربه جدید زندگی تحصیلی در این شرایط و نیز فرایند یادگیری مجازی می‌تواند این مولفه‌ها را تأثیر قرار دهد. در این ارتباط، یافته‌های بهارلونی (۱۳۹۹) در خصوص تجربه زیسته آموزش مجازی که در قالب شش مقوله ارایه شده‌اند (کاهش رضایت، سختگیری تحصیلی، آموزش نامنوس، محدودیت دسترسی، چالش زیرساخت و کسالت آموزشی که منجر به «دلزدگی تحصیلی» شده‌اند) قابل ذکر است. احتمالاً مولفه‌های کمال‌گرایی به شرح زیر تحت تأثیر شرایط کرونایی قرار گرفته‌اند: نگرانی دانش‌آموز در خصوص اشتباه کردن در شیوه کار با رسانه مجازی و تعاملات مجازی با استادان و همکلاسی‌ها، استانداردهای شخصی بالا در مورد یادگیری مجازی که می‌تواند ناشی از مقایسه با استانداردهای شخصی دوران آموزش حضوری باشد، تردید در مورد کیفیت اقدامات شخصی مثل امتحان دادن به صورت مجازی، پرسش و پاسخ مجازی و بالاخره ترجیح دادن نظم و سازماندهی جدید در زندگی تحصیلی مجازی.

در بسیاری از موارد، جنبه های منفی کمال گرایی بر جنبه های مثبت آن در تعامل با بهزیستی تحصیلی غلبه دارند از اینرو مولفه های کمال گرایی از کارکردی پارادوکسیکال (تناقض نما) برخوردار هستند؛ لیکن این وضعیت در شرایط آموزش مجازی تشدید شده است زیرا برخی مولفه های کمال گرایی (یعنی نگرانی در مورد اشتباه کردن، استانداردهای شخصی بالا، تردید در مورد کیفیت اقدامات شخصی و ترجیح دادن نظم و سازماندهی) در فرایند یادگیری مجازی تقویت می شوند تا با زدهی عملکرد تحصیلی دانش آموز در سطح دوران آموزش حضوری (دوره قبل از پاندمی کرونا) باقی بماند اما به دلیل محدودیت های ناشی از فقدان نظارت و کیفیت مطلوب در فرایند آموزش مجازی، دانش آموز با نتیجه عکس مواجه می شود و این امر سبب می گردد کمال گرایی به صورت منفی بهزیستی تحصیلی را تبیین نماید. از همین رو، پیشنهاد می گردد یافته های این پژوهش در طراحی و اجرای یک «برنامه مداخله مشاوره ای با رویکرد شناختی - رفتاری متناسب با دوره پسا کرونا» با هدف جهت دهی مثبت به کمال گرایی در دانش آموزان به منظور افزایش بهزیستی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

فرضیه فرعی ۲: کمال گرایی چندبعدی اثر غیر مستقیم با نقش میانجی درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دارد.

مطابق با یافته های آماری، اثر استاندارد مسیر غیر مستقیم کمال گرایی چندبعدی بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی معنی دار گردید. یافته های بدست آمده در این فرضیه و همچنین فرضیه فرعی دوم نشان داد که کمال گرایی چندبعدی به صورت مستقیم و به صورت غیر مستقیم با در نظر گرفتن نقش میانجی درگیری تحصیلی، توانست متغیر درونزاد بهزیستی تحصیلی را پیش بینی کند.

این یافته با یافته های اوسنک، ویلیامسون و وید (۲۰۲۱)، لی و آندرمان (۲۰۲۰)، استریکر، اشنایدر و پرکل (۲۰۱۹)، سوتاردی و دووین (۲۰۱۹)، احمدی و همکاران (۱۳۹۸)، صیف و همکاران (۱۳۹۶)، کریمی و همکاران (۱۳۹۶)، سماوی و همکاران (۱۳۹۶)، عباسی و همکاران (۱۳۹۶)، مکتبی، فرامرزی و فرزادی (۱۳۹۶)، اصفاء، ابوالمعالی و هاشمیان (۱۳۹۶)، مرادی (۱۳۹۶)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، آهی و همکاران (۱۳۹۵)، کریمی و همکاران (۱۳۹۵)، ولی زاده و همکاران (۱۳۹۵)، درگاهی و همکاران (۱۳۹۳)، هاشمی و همکاران (۱۳۹۲)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷) همسو است.

کارکرد طبیعی درگیری تحصیلی به ویژه به لحاظ مولفه های درگیری شناختی و درگیری عاطفی با مدرسه و تکالیف مدرسه، با ابعاد مختلف کمال گرایی که از ماهیت شناختی و عاطفی برخوردار هستند مرتبط هستند. این همبستگی، نسبت کمال گرایی با بهزیستی تحصیلی را تقویت می کند، هر چند همان گونه که در فرضیه دوم بیان شد این نسبت منفی می باشد. شاید بتوان بر اساس پنج الگوی درگیری دانش آموزان (اشنایترز، هولزبرگر و سیدل، ۲۰۲۱) که شامل غیردرگیر، شاک، ساکت، درگیر و گرفتار می باشد وضعیت را در شرایط آموزش مجازی در بافت موقعیتی پاندمی کرونا مورد بررسی قرار داد. آنچه در خصوص الگوهای درگیری مجازی با توجه به تقسیم بندی فوق می توان اظهار داشت این است که دانش آموزان با نوعی وضعیت شکننده به لحاظ عاطفی و شناختی مواجه هستند و این امر ممکن است کمال طلبی آنها را به منظور دستیابی به اهداف (از طریق نگرانی بیشتر در مورد اشتباه کردن، استانداردهای شخصی بالاتر یا همان تلاش بیشتر برای تعالی، تردید بیشتر در مورد کیفیت اقدامات

شخصی و بالاخره ترجیح دادن نظم و سازماندهی بیشتر) افزایش دهد که به خاطر فقدان تجربه زیسته مؤثر دانش آموزان از فرایند آموزش مجازی (عدم آمادگی و تبحر لازم در مواجهه با بحران های اپیدمی، استراتژی استفاده شده - یعنی آموزش مجازی - در ترغیب و تشویق یادگیرندگان و کیفیت آموزش با ضعف هایی روبه روبرو شده (بهارلویی، ۱۳۹۹) و همچنین کاهش سطح هیجان های مثبت و رضایت یادگیرندگان در شرایط کرونا (صلاحیان و صلاحیان، ۱۳۹۹)، میان مولفه های کمال گرایی در آنها با بهزیستی تحصیلی شان نسبتی منفی برقرار می گردد. تصور انتظارات بالا توسط والدین و نیز تصور نقد زیاد توسط والدین در شرایط آموزش مجازی و تعطیلی مدارس، نیز خود می تواند به صورت منفی بهزیستی تحصیلی دانش آموزان را در شرایط پاندمی کرونا تبیین نمایند. از همین رو، پیشنهاد می گردد یافته های این پژوهش در طراحی و اجرای یک «برنامه مداخله مشاوره ای با رویکرد شناختی - رفتاری متناسب با دوره پسا کرونا» با هدف جهت دهی مثبت به کمال گرایی در دانش آموزان به منظور افزایش بهزیستی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

نتیجه کلی پژوهش حاضر حاکی از آن بود که درگیری تحصیلی در ارتباط با اثر غیرمستقیم متغیر برونزاد مکنون مدل پیشنهادی (کمال گرایی چندبعدی)، به شکلی معنی دار میانجیگری می کند و اثر مستقیم متغیر کمال گرایی چندبعدی بر بهزیستی تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد به صورت منفی معنی دار بود. البته بایستی توجه داشت که تعداد متغیرهای مکنون برونزاد انتخابی توسط پژوهشگر تنها سه مورد بود که خود یک محدودیت برای تبیین متغیر درونزاد تلقی می گردد. در عین حال، نتایج پژوهش حاضر در ارتباط با اثر غیر مستقیم متغیرهای پیش بین مورد مطالعه بر بهزیستی تحصیلی با پژوهش های انجام شده در داخل و خارج کشور همخوانی داشت و مدل تأیید گردید. همچنین ضرورت دارد به این نکته توجه شود که پژوهش حاضر به لحاظ جامعه و نمونه آماری انتخاب شده به دختران دانش آموز شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دوم محدود بود از اینرو در تعمیم نتایج به جوامع و نمونه های آماری دیگر باید به این موضوع توجه نمود. لذا این پژوهش می تواند با نمونه های آماری مختلف دانش آموزان تکرار شود. به عنوان مثال می توان این پژوهش را در خصوص نمونه های آماری بر مبنای نوع مدارس (عادی دولتی، نمونه دولتی، خاص و یا غیر دولتی) اجرا نمود.

تعارض منافع: بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری: از همه دانش آموزانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، قدردانی می شود.

منابع

آهی، قاسم؛ منصور، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۵). مدل یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموز. *مجله دستاوردهای روانشناختی*، ۲۳ (۲): ۶۹-۹۰.

ابراهیمی، مارال؛ شریفی رهنمو، سعید و فتحی، آیت‌اله (۱۴۰۰). تعلل‌ورزی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر براساس میزان اعتیاد اینترنتی. *فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۴۵(۴)، ۲۲-۵.

احمدی، حمیرا؛ جدیدی، هوشنگ و خلعتبری، جواد (۱۳۹۸). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴(۵۶): ۱-۲۳.

اصفا، آرزو؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه و هاشمیان، کیانوش (۱۳۹۶). الگوی ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی در دانشجویان. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۹): ۲۵-۴۶.

بیطرف، شبنم؛ شعیری، محمدرضا؛ حکیم‌جوادی، منصور (۱۳۸۹). هراس اجتماعی، سبک‌های والدگری و کمال‌گرایی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۷(۲۵): ۸۲-۷۵.

بهارلوئی، مریم (۱۳۹۹). روایت دانشجویان از آموزش مجازی در شرایط پاندمی ویروس کرونا، اولین کنگره ملی دانشگاه و کووید - ۱۹، تهران.

ثمری صفا، جعفر و پوردل، مژگان (۱۴۰۱). ارایه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۳(۴۹): ۱۳۱-۱۶۲.

حجازی، الهه و عابدینی، یاسمین (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی-عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *روانشناسی*، ۴۷(۱۲): ۳۴۸-۳۳۲.

حکمتیان فرد، صادق؛ رجبی، سوران و حسینی، فریده سادات (۱۴۰۰). اثربخشی درمان حساسیت‌زدایی با حرکت چشم و پردازش مجدد بر اضطراب سخنرانی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۲(۴۵): ۲۶۹-۲۹۴.

درگاهی، علی؛ قاسمی، رضا؛ درگاهی، شهریار؛ نظری، مسعود و جلیلی نیکو، سعید (۱۳۹۳). بررسی رابطه کمال‌گرایی والدین با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *ششمین کنگره ملی آسیب‌شناسی خانواده*. تهران.

رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹): ۲۰۴-۱۸۵.

سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۶). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *نشریه راهبرد‌های شناختی در یادگیری*، ۴(۷): ۹۲-۷۱.

صادقی، مسعود و بیرانوند، زینب (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مثبت نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۳(۲): ۱۹-۳۶.

صلاحیان، شیوا و صلاحیان، نوشین، ۱۳۹۹، هیجان تحصیلی و رضایت از تدریس آنلاین دانشجویان حسابداری در دوران شیوع کرونا، اولین کنگره ملی دانشگاه و کووید - ۱۹، تهران.

صیغ، محمد حسن؛ رستگار، احمد و ارشادی، راحله (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی با فرسودگی به واسطه درگیری تحصیلی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۲): ۳۴-۴۳.

طاهرزاده قهفرخی، سجاده؛ احمدی، وحید؛ حیدری، سارا و شهبازی، الهام (۱۳۹۹). پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال‌گرایی، باورهای هوشی و انمودگرایی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲۸(۳)، ۱۵-۲۶.

عباسی، مسلم؛ پیزانی، ذبیح و صالحی، الهه (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی با بهزیستی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴۶): ۴۵۴-۴۴۷.

عطادخت، اکبر و عبادی، متینه (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای هیجانهای تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در رابطه کمال‌گرایی و تنیدگی تحصیلی در دانشجویان. *پژوهشهای کاربردی روانشناختی*، ۱۳(۲)، ۲۸۳-۳۰۲.

کریمی، کامبیز؛ کاوسیان، جواد؛ عبدی، بهشته و کرامتی، هادی (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و بهزیستی روانشناختی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه. *کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد*.

کریمی، کامبیز؛ کاوسیان، جواد؛ کرامتی، هادی و عرب‌زاده، ولی‌اله (۱۳۹۵). الگوی ساختاری کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *روانشناسی کاربردی*، ۱۰(۳): ۳۲۷-۳۱۱.

مرادی، مرتضی؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی؛ شهاب‌زاده، صدیقه؛ صباغیان، حمید؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶): ۱۴۸-۱۲۳.

مرادی، مرتضی (۱۳۹۶). ارائه مدلی علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری در آمیزی تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹(۱): ۶۸-۹۰.

مکتبی، غلامحسین؛ فرامرزی، حمید و فرزادی، فاطمه (۱۳۹۶). رابطه علی ساختار توانمندساز با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۲(۴۷): ۱۳۵-۱۰۷.

میرز، لاورنس‌اس، گامست، گلن و گارینو، ا. جی (۱۹۹۹). **پژوهش چند متغیری کاربردی**. (مترجمان: حسن‌پاشا شریفی، سیمین‌دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی). تهران: ۱۳۹۱، انتشارات رشد. چاپ دوم.

نعمتی، شهرروز؛ بدری گرگری، رحیم و عرفانی، سجاد (۱۴۰۰). شفقت به خود و بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه وعادی. *ناتواناییهای یادگیری*، ۱۱(۱)، ۶۴-۷۹.

ناجی میدانی، الهام (۱۳۹۹). نقش مثبت آموزش مجازی درافزایش خود تنظیمی در یادگیری از دیدگاه دانشجویان. اولین کنگره ملی دانشگاه و کووید - ۱۹، تهران.

نمازی، فرحناز و سهرابی شگفتی، نادره (۱۳۹۷). نقش واسطه گری سازگاری اجتماعی در بین الگوهای خانواده و سلامت روان نوجوانان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۲۹): ۲۳۷-۲۵۶.

ولی زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمد مهدی و کجباف، محمد باقر (۱۳۹۵). رابطه ساختاری کمال گرایی، خودکارآمدی، جهت گیری هدف و علاقه به رشته با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۲(۲): ۳۰-۹.

هاشمی، لادن؛ لطیفیان، مرتضی؛ حسین چاری، مسعود و فولادچنگک، محبوبه (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه ای ارزش تکلیف در رابطه بین کمال گرایی مثبت و منفی و اهمال کاری تحصیلی. *نشریه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۷(۲۱): ۱۹-۴۲.

- Böheim, R., Urdan, T., Knogler, M., & Seidel, T. (2020). *Student hand-raising as an indicator of behavioral engagement and its role in classroom learning*. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101894.
- Christenson, S. L. Reschly, A. L. Appleton, J. J. Berman, S. Spanjers, D. & Varro, P. (2008). *Best practices in fostering student engagement* (5th ed). In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- de la Fuente, J., Lahortiga-Ramos, F., Laspra-Solís, C., Maestro-Martín, C., Alustiza, I., Aubá, E., & Martín-Lanas, R. (2020). A structural equation model of achievement emotions, coping strategies and engagement-burnout in undergraduate students: A possible underlying mechanism in facets of perfectionism. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 2106.
- 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.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues*. In P. L. Hewitt & G. L. Flett (Eds.), *perfectionism* (pp. 5-31).
- Frost, Randy O.; Marten, Patricia; Lahart, Cathleen; Rosenblate, Robin (1990). *The dimensions of perfectionism*. *Cognitive Therapy and Research*. 14 (5): 449-468.
- Haase, Anne M., Prapavessis, Harry & Owens, Glynn (1999). *Rowers: Moderating Effects of Body Mass, Weight Classification and Gender*. *Psychology and Health* 14(4):643-657.
- Hawkins, C. C., Watt, H. M. G., & Sinclair, K. E. (2006). *Psychometric Properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale With Australian Adolescent Girls Clarification of Multidimensionality and Perfectionist Typology*. *Educ Psychol Meas*, 66(6), 1001-1022.

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). *Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., & McGee, B. (2003). *Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper, and Fairburn*. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1221-1236.
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 102140.
- Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E. (2017). *Efficiency in education*. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4) :331-338.
- Lee, Y. J., & Anderman, E. M. (2020). *Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals*. *Learning and Individual Differences*, 77, 101-113.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). *The role of self – efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom*. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119 – 137.
- Niemivirta, M. (2004). *Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling*. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology* (Vol. 2, pp. 301–314). Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. D. (2020). *Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review*. *Psychological Assessment*, 32(10), 972–983. <https://doi.org/10.1037/pas0000942>
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*. *Learning and Individual Differences*, 21, 244–248.
- Parray, W. M., & Kumar, S. (2017). *Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents*. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(12), 1476-1480.
- Plutchik, R. (2001). *The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice*. *American scientist*, 89(4), 344-350.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). *The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA)*. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67.
- Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, E. & Nurmi, J. E. (2009). *School burnout inventory (SBI): Reliability and validity*. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57.
- Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). *All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement*. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 627-652.
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906. doi:10.1016/S0272-7358(00)00072-6.
- Sotardi, V. A., & Dubien, D. (2019). *Perfectionism, wellbeing, and university performance: A sample validation of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) in New Zealand*. *Personality and Individual Differences*, 143, 103-106.
- Stöber, J. (1998). *The Frost Multidimensional Perfectionism Scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions*. *Pers Individ Dif*, 24(4), 481-491.
- Stoeber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). *Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals*. *Personality and Individual Differences*, 74, 171-176.

- Stricker, J., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). *School satisfaction differentially predicts multidimensional perfectionism one year later*. *Personality and Individual Differences*, 143, 30-35.
- Tuominen-Soini, H. Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). *Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education*. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Wei, H., Dorn, A., Hutto, H., Webb Corbett, R., Haberstroh, A., & Larson, K. (2021). Impacts of nursing student burnout on psychological well-being and academic achievement. *Journal of Nursing Education*, 60(7), 369-376.
- World Health Organization (2014). *Mental health: strengthening our response*. August 2014. Retrieved on 2021/01/22.