www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Investigating The Mediating Role of Emotional Resilience in The Relationship Between Positive and Negative Perfectionism and Academic Resilience with Academic Self-Defeating Behaviors in Medical Students

Ahmad Esmali[1*], Mozaffar Ghaffari [2], Vahid Abdolmanafi [3], Samaneh Ghahramani[4]

[1] Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Maragheh, Maragheh, Iran.
[2] *Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Payame Noor University (PNU), Tehran, Iran.*
[3] *Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.*
4 *Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Payame Noor University (PNU), Tehran, Iran.*

**Corresponding author: Ahmad Esmali, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Maragheh, Maragheh, Iran. E-mail: esmali@maragheh.ac.ir*

Article Info

Keywords: *Academic self-defeating behavior, Perfectionism, Resilience, Emotion.*

Abstract

Introduction: Academic self-defeating behaviors, despite their temporary positive outcomes, ultimately contribute to students' academic failure. Therefore, this study aimed to examine the mediating role of emotional resilience in the relationship between positive and negative perfectionism, academic resilience with academic self-defeating behaviors among medical students.

Methods: The research method was cross-sectional and correlational, utilizing structural equation modeling. The statistical population included medical students from the Islamic Azad University, and the Maragheh School of Medical Sciences during the fall and winter semesters of the 2022–2023 academic year. Using a simple random sampling method, 340 students were selected to participate in the study. Data were collected using Tri-Short et al.'s Perfectionism Questionnaire (1995), Samuels' Academic Resilience Questionnaire (2004), Merrell's Emotional Resilience Scale (2011), and Azdarbin et al.'s Academic Self-Defeating Behavior Scale (2022). The data were analyzed using Pearson correlation, Sobel test, and bootstrap procedures through SPSS and AMOS version 24 software.

Results: The direct effect of positive perfectionism (-0.41), negative perfectionism (0.56), emotional resilience (-0.17) and academic resilience (-0.143) to estimation the academic self-defeating behaviors was significant (P <0.05). The indirect effect of positive perfectionism (t-value =-3.44), negative perfectionism (t-value =1.99) and academic resilience (t-value =-2.46) with the mediating role of emotional resilience were significant (P <0.05).

Conclusion: Considering the mediating role of emotional resilience in the relationship between negative perfectionism, positive perfectionism, and academic resilience with students' academic self-defeating behaviors, it appears that strengthening emotional resilience, along with enhancing positive perfectionism and academic resilience, can help reduce academic self-defeating behaviors.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۸، شماره ۴، ۱۴۰۴
صفحات: ۱۵-۲۷

بررسی نقش میانجی تاب‌آوری هیجانی در ارتباط بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و تاب آوری تحصیلی با رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی

احمد اسمعلی [۱*]، مظفرغفاری [۲] ، وحید عبدالمنافی [۳]، سمانه قهرمانی [۴]

[۱] گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه مراغه، مراغه، ایران.
[۲] گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
[۳] گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
[۴] گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

* نویسنده مسوول: احمد اسمعلی ، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه مراغه، مراغه، ایران.
ایمیل: esmali@maragheh.ac.ir

چکیده

مقدمه: رفتارهای خودشکن تحصیلی با وجود پیامدهای مثبت موقتی، به شکست تحصیلی منجر می‌شوند، بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی تاب‌آوری هیجانی در ارتباط بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و تاب‌آوری تحصیلی با رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان انجام گرفت.

روش‌ها: روش پژوهش مقطعی از نوع همبستگی با معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مراغه و دانشکده علوم پزشکی مراغه در پاییز و زمستان سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۳۴۰ نفر برای مطالعه انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه کمال‌گرایی تری- شورت و همکاران(۱۹۹۵)، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز(۲۰۰۴)، مقیاس تاب‌آوری هیجانی مرل (۲۰۱۱) و مقیاس رفتارهای خودشکن تحصیلی اژدربین و همکاران (۱۴۰۱)جمع آوری شدند و از طریق آزمون پیرسون، سوبل و بوت استراپ در بستر نرم افزار آماری SPSS و Amos نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

یافته‌ها: اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت (۰/۴۱-) کمال‌گرایی منفی (۰/۵۶) تاب‌آوری هیجانی (۰/۱۷-) و تاب‌آوری تحصیلی (۰/۱۴۳-) در برآورد رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان معنی‌دار به دست آمد(P<۰/۰۵). اثر غیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت (t-value= -۳/۴۴)، کمال‌گرایی منفی (t-value= ۱/۹۹) و تاب‌آوری تحصیلی (t-value= -۲/۴۶) با میانجیگری تاب‌آوری هیجانی معنی‌دار مشاهده شد(P<۰/۰۵).

نتیجه‌گیری: با توجه به نقش میانجی تاب‌آوری هیجانی در تعدیل ارتباط میان کمال‌گرایی منفی و مثبت و تاب‌آوری تحصیلی با رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان، به نظر می‌رسد که با تقویت تاب‌آوری هیجانی می‌توان اثرات کمال‌گرایی مثبت و تاب‌آوری تحصیلی را در بهبود و اصلاح رفتارهای خودشکن تحصیلی افزایش داد.

واژگان کلیدی: رفتار خودشکن تحصیلی، کمال گرایی، تاب آوری، هیجان.

مقدمه

تحصیل در دانشگاه نقطه عطفی در زندگی هر فرد محسوب می‌شود، زیرا کیفیت و کمیت تحصیل ارتباط مستقیمی با آینده فرد دارد [۱، ۲]. از آنجا که هدف اصلی دانشگاه‌ها ارتقای همه‌جانبه ابعاد شخصیتی دانشجویان است، توجه ویژه به فضای آموزشی و محیط یادگیری در دانشگاه‌ها ضروری است [۳]. با این حال، برخی از دانشجویان قادر به بهره‌برداری کامل از این فرصت نیستند و تصمیماتی اتخاذ می‌کنند که با منافع بلندمدت آنان در تضاد است؛ این گروه از دانشجویان درگیر رفتارهای خودشکن تحصیلی هستند [۴]. برآوردها نشان می‌دهد که حدود ۷۰ درصد از دانشجویان به نوعی به این رفتارها مبادرت می‌ورزند [۵]. رفتارهای خودشکن به رفتارهای آگاهانه و عمدی اطلاق می‌شود که منجر به شکست فرد می‌گردد [۶، ۷]. در این وضعیت، دانشجو قادر به چشم‌پوشی از یک پاداش موقتی و جذاب برای دستیابی به اهداف بلندمدت نیست [۸]. این نوع رفتار شامل ارزیابی نادرست شرایط و ناتوانی در به تأخیر انداختن دریافت پاداش یا تقویت است [۹]. مطالعات محدود انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهند که شیوع رفتارهای خودشکن تحصیلی نه‌تنها به بروز مشکلات تحصیلی منجر می‌شود، بلکه در افزایش اختلالات هیجانی و خلقی در میان دانشجویان نیز نقش مؤثری ایفا می‌کند [۱۰، ۱۱]. یکی از عوامل روان‌شناختی مؤثر بر بروز رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانشجویان، ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی به معنای داشتن استانداردهای بسیار بالا است که عدم تحقق آنها می‌تواند به خودانتقادی شدید فرد منجر شود [۱۲، ۱۳]. به طور کلی، کمال‌گرایی مثبت با موفقیت، پیشرفت تحصیلی، و بهزیستی روانی ارتباط دارد، در حالی که کمال‌گرایی منفی با عواملی همچون عدم اطمینان، ترس از ارزیابی منفی دیگران، افکار خودکشی، و نارضایتی از عملکرد شخصی مرتبط است [۱۴، ۱۵]. در ادبیات پژوهشی، رفتارهای خودشکن تحصیلی عمدتاً در ارتباط با هر دو نوع کمال‌گرایی مثبت و منفی گزارش شده‌اند [۱۶]. یافته‌ها نشان می‌دهند که با کنترل کمال‌گرایی، میزان بروز رفتارهای خودشکن به طور قابل‌توجهی کاهش می‌یابد. همچنین، انگیزه کمال‌گرایی به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی افراد خودشکن، به‌ویژه در افرادی با ویژگی‌های شخصیتی افسرده یا خودشیفته، برجسته‌تر است [۱۷]. علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویانی که دارای شوخ‌طبعی خودشکن هستند، سطح بالاتری از کمال‌گرایی دیگرگرا را از خود نشان می‌دهند [۱۸]. یکی دیگر از عوامل مهم در تبیین مدل رفتارهای خودشکن تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی است. تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یک ساختار روان‌شناختی، احتمال موفقیت تحصیلی را در شرایط نامطلوب و چالش‌برانگیز افزایش داده و از بروز رفتارهای خودشکن تحصیلی پیشگیری می‌کند [۱۹، ۲۰]. این ویژگی همچنین به‌عنوان عاملی مهم در کاهش استرس و مقابله با حوادث ناگوار در بین دانشجویان شناخته می‌شود [۲۱]. به بیان دیگر، تاب‌آوری تحصیلی به توانایی فرد برای مقابله مؤثر با مشکلات تحصیلی و پیشگیری از رفتارهای خودشکن تحصیلی اطلاق می‌شود [۲۲]. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که میزان تاب‌آوری تحصیلی در میان دانشجویان پایین است؛ به‌گونه‌ای که در یک مطالعه بر روی ۸۴۶ دانشجو، تنها ۱۳۷ نفر دارای سطح بالای تاب‌آوری تحصیلی بودند [۲۳]. این یافته‌ها اهمیت تقویت تاب‌آوری تحصیلی را نشان می‌دهد، چرا که این ویژگی شخصیتی می‌تواند با بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، نقش مؤثری در پیشگیری از بروز رفتارهای خودشکن تحصیلی ایفا کند [۲۴]. نوع دیگری از تاب‌آوری که می‌تواند در تبیین رفتارهای خودشکن تحصیلی مورد توجه قرار گیرد، تاب‌آوری هیجانی است. در اغلب مطالعات، تاب‌آوری هیجانی به‌عنوان توانایی ارزیابی و تحلیل چالش‌های زندگی و ارائه پاسخ‌های سازگارانه و مطلوب به آن‌ها تعریف شده است [۲۵]. تاب‌آوری هیجانی در واقع سطح بالایی از خودآگاهی را شامل می‌شود که توانایی فرد را در مقابله با مشکلات و موقعیت‌های استرس‌زا افزایش می‌دهد؛ در حالی که عواملی مانند استرس مفرط، فرسودگی شغلی، کمبود حمایت اجتماعی و افکار منفی می‌توانند این توانایی را تضعیف کنند [۲۶، ۲۷]. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان تاب‌آوری هیجانی در میان دانشجویان پایین است؛ به‌گونه‌ای که در یک مطالعه بر روی ۸۴۶ دانشجو، تنها ۱۴۶ نفر از سطح بالایی از تاب‌آوری هیجانی برخوردار بودند [۲۳]. همچنین شواهد علمی بیانگر آن است که دانشجویانی که از تاب‌آوری هیجانی بالاتری برخوردارند، سطوح پایین‌تری از رفتارهای خودشکن شخصیتی و تحصیلی را نشان می‌دهند [۲۸]. علاوه بر این، تقویت تاب‌آوری هیجانی منجر به کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و اهمال‌کاری در میان دانشجویان شده است [۲۹]. به‌طور مشابه، پژوهشی بر روی دانشجویان آفریقایی‌تبار در ایالات متحده آمریکا نشان داد که افرادی که به مهارت‌های تاب‌آوری هیجانی و خودکارآمدی مجهز بودند، مشکلات تحصیلی و رفتارهای خودشکن کمتری را گزارش کردند [۳۰]. بر اساس نظریه بری [۳۱]، تاب‌آوری هیجانی نوعی توانایی هیجانی است که به تقویت شناخت، ادراک، استحکام شخصیت و بهبود عملکرد منجر می‌شود. در این چارچوب، می‌توان بیان کرد که تاب‌آوری هیجانی در میان ویژگی‌های شخصیتی و تربیتی، نقش پل ارتباطی را ایفا می‌کند و به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌گر، ارتباط و اثرگذاری متغیرهای روان‌شناختی و تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این توانایی از یک سو به کمال‌گرایی مثبت و تاب‌آوری تحصیلی مرتبط است و

از سوی دیگر، می‌تواند اثر این متغیرها را در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان تقویت کند [۳۲]. علاوه بر این، تاب‌آوری هیجانی خود می‌تواند تحت تأثیر کمال‌گرایی و تاب‌آوری تحصیلی قرار گیرد، زیرا رابطه میان این متغیرها دوطرفه و پویا است [۲۵، ۳۳].

نتایج تحقیقات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که شیوع مشکلات و رفتارهای خودشکن تحصیلی در میان دانشجویان علوم پزشکی بالا است. این مشکلات با ایجاد اختلال در فرایندهای عالی شناخت و فراشناخت [۳۴]، موجب تضعیف کارآیی و عملکرد تحصیلی دانشجویان و فراگیران شده و در نتیجه، نقش آن‌ها را در ارتقای شاخص‌های سلامت و توسعه جامعه کاهش می‌دهد [۳۵، ۳۶]. از این‌رو، شناسایی عوامل مرتبط با این پدیده اجتماعی ـ آموزشی می‌تواند در پیشگیری و حل آن مؤثر واقع شود. با توجه به کمبود مطالعات در زمینه رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان [۱۰، ۱۱] و نیز فقدان پژوهش‌هایی که به طراحی مدل مفهومی و بررسی میزان برازش این سازه شخصیتی و تحصیلی از طریق متغیرهای مرتبط پرداخته باشند، ضرورت انجام این مطالعه بیش از پیش آشکار می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال اساسی است که: آیا تاب‌آوری هیجانی نقش واسطه‌ای معناداری در ارتباط بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و تاب‌آوری تحصیلی با رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی ایفا می‌کند؟

روش‌کار

این پژوهش به‌صورت مقطعی و از نوع همبستگی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مراغه و دانشگاه علوم پزشکی مراغه در نیمسال‌های پاییز و زمستان سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود (N=۳۰۰۰). با توجه به اینکه حداقل حجم نمونه برای پژوهش‌های مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری ۳۰۰ نفر پیشنهاد شده است [۳۷]، در این پژوهش با در نظر گرفتن احتمال افت آزمودنی‌ها، تعداد ۳۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای انتخاب اعضای نمونه، ابتدا با مراجعه به بخش آموزش دانشگاه‌ها و اخذ مجوزهای لازم، فهرست دانشجویان مشغول به تحصیل تهیه شد و سپس به صورت تصادفی (قرعه‌کشی) تعداد ۳۴۰ شماره در بازه ۱ تا ۳۰۰۰ انتخاب گردید. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل حضوری بودن آموزش، عدم دریافت مرخصی یا انتقالی، اشتغال به تحصیل در ترم دوم و بالاتر و تمایل به همکاری با پژوهشگران بود. همچنین، تنها ملاک خروج از پژوهش، ابراز عدم تمایل به همکاری از سوی دانشجو بود که می‌توانست به صورت کلامی یا غیرکلامی (زبان بدن) بیان شود. در ادامه، داده‌ها با استفاده از ابزارهای زیر گردآوری شد:

پرسشنامه کمال‌گرایی: این پرسشنامه توسط تری-شورت و همکاران [۳۸] طراحی شده و شامل دو خرده‌مقیاس کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی است. این ابزار از ۴۰ گویه با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تشکیل شده است. نمرات شرکت‌کنندگان در هر خرده‌مقیاس بین ۲۰ تا ۱۰۰ متغیر است. نقطه برش برای شناسایی افراد دارای اختلال در خرده‌مقیاس کمال‌گرایی منفی، نمره ۶۹ و بالاتر تعیین شده است. تری-شورت و همکاران در بررسی روایی سازه این پرسشنامه، با استفاده از تحلیل عاملی، دو عامل کمال‌گرایی مثبت و منفی را تأیید کرده و نشان دادند که این ابزار از روایی مطلوبی برخوردار است [۳۸]. در پژوهش هس و همکاران، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس کمال‌گرایی مثبت ۰/۸۴ و برای کمال‌گرایی منفی ۰/۸۳گزارش شده است [۳۹]. همچنین، بشارت (۱۳۸۳) ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را برای خرده‌مقیاس کمال‌گرایی مثبت ۰/۹۰ برای کمال‌گرایی منفی ۰/۸۷ به‌دست آورد. وجود همبستگی معنادار بین این پرسشنامه با مقیاس سلامت روانی گلدبرگ و خرده‌مقیاس‌های برون‌گرایی و درون‌گرایی در پرسشنامه نئو نیز بیانگر روایی همزمان این ابزار است [۴۰]. در مطالعه حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۸۸ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه است.

مقیاس تاب آوری هیجانی مرل: این مقیاس توسط مرل و همکاران [۴۱] طراحی شده و شامل ۵۲ سؤال چهارگزینه‌ای است که چهار بُعد خودتنظیمی عاطفی، توانمندسازی اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و همدلی را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری این ابزار بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای از هرگز (۰) تا تقریباً همیشه (۳) انجام می‌شود. در بررسی پایایی این مقیاس، ضریب بازآزمایی در فاصله زمانی دو هفته‌ای ۰/۸۱ گزارش شده است که نشان‌دهنده ثبات مناسب ابزار است. همچنین، ژائو و یی [۴۲] با استفاده از تحلیل عاملی، چهار عامل یادشده را تأیید کردند و بیان داشتند که این مقیاس از روایی سازه مطلوبی برخوردار است. در ایران، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد

خودتنظیمی عاطفی، توانمندسازی اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و همدلی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۸۲ و ۰/۷۳ به دست آمد[۴۳]. در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای این چهار بُعد به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۰، ۰/۸۴ و ۰/۷۵ گزارش شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب و قابل قبول مقیاس در نمونه مورد بررسی است.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی: این پرسشنامه توسط ساموئلز [۴۴] طراحی شده و شامل ۴۰ سؤال با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است که سه بُعد مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات این ابزار بین ۴۰ تا ۲۰۰ متغیر است. ساموئلز [۴۴] در بررسی پایایی این پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ را برای ابعاد مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ گزارش کرده است. در ایران، سلطانی‌نژاد و همکاران [۴۵] به منظور بررسی پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها را در گروه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در گروه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند که بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه است. همچنین، این پژوهشگران [۴۵] با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و نمودار اسکری، سه عامل اصلی را شناسایی کردند که در مجموع ۳۰/۵۸ درصد از واریانس تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کردند و این یافته، نشان‌دهنده روایی سازه مطلوب پرسشنامه بود. در مطالعه حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری به ترتیب۷۸۰، ۰/۸۰ و ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس رفتارهای خودشکن تحصیلی: این مقیاس توسط اژدربین و همکاران [۶] طراحی شده است. طراحان پرسشنامه در تدوین سوالات، از پرسش‌نامه رفتار خودشکن کانینگهام [۴۶] استفاده کردند و ۳۸ گویه پنج درجه‌ای لیکرت (کاملا مخالف تا کاملا موافق) طراحی کردند و با اجرا بر روی ۶۳۳ مشارکت کننده، اعتبار و پایایی پرسشنامه را بررسی نمودند، که گویه‌های ۳۴، ۲۹ و ۳۳ به علت داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۴، از نسخه نهایی حذف شدند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد ۳۵ گویه بر ۳ عامل شامل«اهمال‌کاری/خود ناتوان‌سازی»، «ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکردی» و«ارزیابی نادرست از خود» بارگذاری شدند که در مجموع توانستند ۰/۳۸ درصد از واریانس آزمون را تبیین کنند. تحلیل عاملی تأییدی، پس از تلفیق گویه‌ها، نشان از برازش مطلوب مدل بود. هم‌چنین، همسانی درونی کل پرسش‌نامه معادل ۰/۸۵ به دست آمد [۶]. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون به منظور بررسی میزان ارتباط بین متغیرهای پژوهش، آزمون سوبل جهت ارزیابی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری هیجانی، و تحلیل مسیر برای بررسی اثر مستقیم متغیرهای کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی، تاب‌آوری هیجانی و تاب‌آوری تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی استفاده شد. در طراحی مدل و بررسی میزان برازش مدل مفهومی، از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ و برای تحلیل داده‌های توصیفی از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ بهره گرفته شد.

یافته‌ها

در این مطالعه، تعداد ۳۴۰ پرسشنامه در میان دانشجویان توزیع شد که از این میان، ۹ پرسشنامه به دلیل تکمیل ناقص کنار گذاشته شد. در نهایت، ۳۳۱ پرسشنامه کامل مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. از میان ۳۴۰ دانشجوی انتخاب‌شده، ۲۳۱ نفر در دانشکده علوم پزشکی مراغه و ۱۰۰ نفر در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مراغه مشغول به تحصیل بودند. توزیع شرکت‌کنندگان بر اساس رشته تحصیلی به این صورت بود: ۶۲ نفر پزشکی، ۴۶ نفر اتاق عمل، ۱۰۳ نفر پرستاری و مامایی، و ۱۲۰ نفر بهداشت. از نظر وضعیت تأهل، ۲۴۹ نفر مجرد و ۸۲ نفر متأهل بودند. همچنین، مقطع تحصیلی شرکت‌کنندگان شامل ۲۰ نفر کاردانی، ۲۴۹ نفر کارشناسی و ۶۲ نفر کارشناسی ارشد و دکتری حرفه‌ای بود. مقادیر میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش در جدول شماره یک ارائه شده است.

جدول شماره ۱- شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد

رفتارهای خودشکن تحصیلی	۳۸	۱۹۰	۶۵/۷	۹/۱۷
تاب‌آوری تحصیلی	۴۰	۲۰۰	۱۲۰	۲۰/۱۵
تاب‌آوری هیجانی	۵۲	۲۰۸	۱۵۶	۲۲
کمال‌گرایی مثبت	۲۰	۱۰۰	۵۶	۷/۶
کمال‌گرایی منفی	۲۰	۱۰۰	۵۸	۷/۳

در استفاده از روش معادلات ساختاری، قبل از انجام تحلیل داده‌ها، بررسی پیش فرض های این روش ضروری است. نرمال بودن چند متغیره، یکی از مفروضه های مهم است که باید مورد توجه قرار گیرد. بر اساس ضریب ماردیا و نسبت بحرانی آن(نسبت بحرانی بزرگتر از ۲/۵۸، تخطی از نرمال بودن چندمتغیره می‌باشد)، که در این مطالعه میزان ضریب ماردیا و نسبت بحرانی آن به ترتیب ۳/۷۶، ۰/۹۸۹ به دست آمد، بنابراین مفروضه نرمال بودن چند متغیره رعایت شده و می‌توان از از روش تحلیل معادلات ساختاری برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده کرد. برای بررسی میزان همبستگی ساده متغیرها از ماتریس همبستگی پیرسون استفاده شد، نتایج نشان داد بین کمال‌گرایی مثبت (r=-۰/۴۸۲)، تاب‌آوری هیجانی (r=-۰/۴۳۱) و تاب‌آوری تحصیلی (r=-۰/۵۴۱) با رفتارهای خودشکن تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. اما رابطه کمال‌گرایی منفی با رفتارهای خودشکن تحصیلی (r=۰/۵۲۸) مثبت و معنی‌دار به‌دست آمد. (جدول ۲).

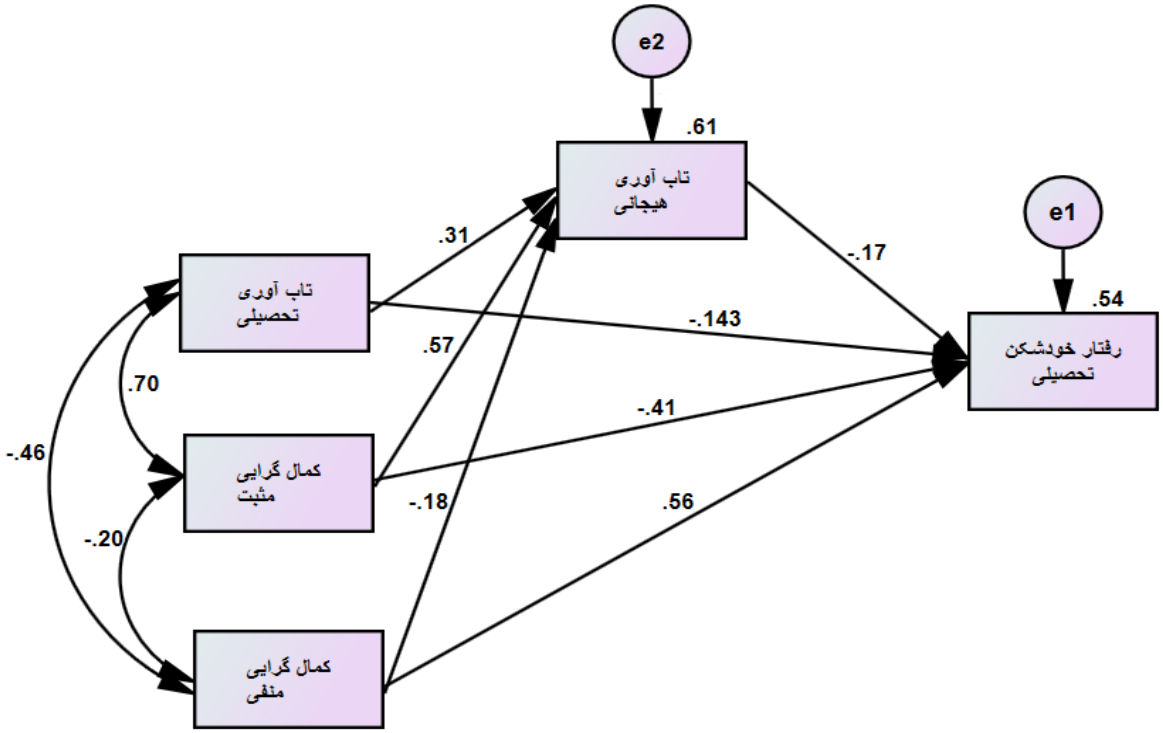
جدول شماره ۲- ضرایب همبستگی ساده متغیرهای کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی، تاب‌آوری هیجانی و تاب‌آوری تحصیلی با رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. رفتارهای خودشکن تحصیلی	r=۱				
۲. کمال‌گرایی مثبت	r=-۰/۴۸۲	r=۱			
۳. کمال‌گرایی منفی	r=۰/۵۲۸	r=-۰/۲۷	r=۱		
۴. تاب‌آوری هیجانی	r=-۰/۴۳۱	r=۰/۵۴۶	r=-۰/۲۲	r=۱	
۵. تاب‌آوری تحصیلی	r=-۰/۵۴۱	r=۰/۴۸	r=-۰/۳۵	r=۰/۳۹	r=۱

نتایج به‌دست‌آمده از آزمون بوت‌استرپ نشان داد که متغیرهای کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی و تاب‌آوری تحصیلی در تعامل با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری هیجانی، در تبیین رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان نقش مؤثری دارند. به‌طور کلی، ۵۴ درصد از واریانس رفتارهای خودشکن تحصیلی از طریق متغیرهای موجود در مدل تبیین شد. اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت (-۰/۴۱) کمال‌گرایی منفی (۰/۵۶) تاب‌آوری هیجانی (-۰/۱۷) و تاب‌آوری تحصیلی (-۰/۱۴۳) در برآورد رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان معنی‌دار به دست آمد. نتایج حاصل از آزمون سوبل نشان داد که اثر غیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت (t-value= -۳/۴۴)، کمال‌گرایی منفی (t-value= ۱/۹۹) و تاب‌آوری تحصیلی (t-value= -۲/۴۶) با میانجی‌گری نقش واسطه‌ای تاب‌آوری هیجانی معنی دار بود (جدول شماره ۳ و نمودار شماره ۱).

جدول شماره ۳- اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی و تاب‌آوری تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری هیجانی

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	p
۱. کمال‌گرایی مثبت ← رفتارهای خودشکن تحصیلی	-۰/۴۱	-	-۰/۴۱	۰/۰۱
۲.کمال‌گرایی منفی ← رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۵۶	-	۰/۵۶	۰/۰۰
۳. تاب آوری تحصیلی ← رفتارهای خودشکن تحصیلی	-۰/۱۴	-	-۰/۱۴	۰/۰۴
۴. تاب آوری هیجانی← رفتارهای خودشکن تحصیلی	-۰/۱۷	-	-۰/۱۷	۰/۰۳
۵. کمال‌گرایی مثبت ←تاب آوری هیجانی	۰/۵۷	-	۰/۵۷	۰/۰۰
۶. کمال‌گرایی منفی ← تاب آوری هیجانی	-۰/۱۸	-	-۰/۱۸	۰/۰۴
۷. تاب آوری تحصیلی ← تاب آوری هیجانی	۰/۳۱	-	۰/۳۱	۰/۰۱
۸. کمال‌گرایی مثبت ← تاب آوری هیجانی← رفتارهای خودشکن تحصیلی	-	۰/۰۹۶	-۰/۵۶	۰/۰۰
۹. کمال‌گرایی منفی ← تاب آوری هیجانی ← رفتارهای خودشکن تحصیلی	-	۰/۰۳	۰/۵۹	۰/۰۰
۱۰. تاب آوری تحصیلی ← تاب آوری هیجانی← رفتارهای خودشکن تحصیلی	-	-۰/۰۵۲	۰/۱۹۲	۰/۰۳



نمودار شماره ۱- ضرایب استاندارد مدل رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان

نتایج حاصل از شاخص‌های میزان برازش مدل نشان داد که نقش کمال‌گرایی مثبت، منفی و تاب‌آوری تحصیلی در تعامل با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری هیجانی در تبیین مدل رفتارهای خودشکن تحصیلی معنی‌دار هست، زیرا مقادیر شاخص برازندگی یا GFI، شاخص برازندگی تعدیل شده یا AGFI، شاخص برازش افزایشی یا IFI و شاخص برازش تطبیقی یا CFI در مدل بیشتر ۰/۹ می‌باشد. همچنین در مدل‌های مناسب، شاخص نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی X^2/df باید در دامنه ۱الی ۳ باشد که در این مدل شاخص نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی X^2/df در دامنه ۱ الی ۳ قرار گرفته است. ضمنا شاخص ریشه میانگین مربع خطای برآورد یا RMSEA باید کوچکتر از ۰/۰۹ باشد که در این مدل ۰/۰۶به دست آمد که نشان می دهد اعتبار این مدل مطلوب است (جدول ۴).

جدول شماره ۴- برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها براساس شاخص برازندگی

شاخص برازندگی الگو	X^2	DF	X^2/df	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۹	۴	۲/۲۵	۰/۹۷۹	۰/۹۱۲	۰/۹۱۴	۰/۹۲۶	۰/۰۶

بحث

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش میانجی تاب‌آوری هیجانی در ارتباط بین کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی و تاب‌آوری تحصیلی با رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی انجام شد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری هیجانی نقش میانجی معناداری در این ارتباط ایفا می‌کند و می‌تواند رابطه میان متغیرهای مورد مطالعه و رفتارهای خودشکن تحصیلی را به طور قابل توجهی توضیح دهد. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات پیشین همسو است؛ به‌گونه‌ای که تحقیقات قبلی نشان داده‌اند رابطه بین تاب‌آوری هیجانی و کمال‌گرایی رابطه‌ای دوطرفه است [۲۵]. همچنین، تاب‌آوری تحصیلی نیز می‌تواند ارتباط متقابلی با تاب‌آوری هیجانی داشته باشد [۳۲] که این موضوع اهمیت نقش این دو متغیر را در تعامل با یکدیگر برجسته می‌سازد. در تبیین نقش میانجی تاب‌آوری هیجانی می‌توان گفت که مهارت‌های تاب‌آوری هیجانی به دانشجویان کمک می‌کند تا در هنگام انتخاب اهداف تحصیلی، هیجانات و احساسات خود را بهتر کنترل کنند و اهدافی واقع‌بینانه و قابل دستیابی برگزینند، به جای اهدافی که ناشی از کمال‌گرایی افراطی است. علاوه بر این، در صورت شکست یا ناکامی در دستیابی به اهداف، دانشجویانی که از تاب‌آوری هیجانی بالاتری برخوردارند، قادرند احساسات و عواطف منفی ناشی از شکست را که معمولاً در افراد کمال‌گرا بارز است، مدیریت کنند. این امر موجب می‌شود که این افراد از گرایش به رفتارهای خودشکن تحصیلی اجتناب کرده و به جای واکنش‌های مخرب، راهکارهای سازگارانه‌تری برای مقابله با مشکلات انتخاب کنند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر میزان رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان در سطح معناداری ۰/۰۵ معنی‌دار است. این نتیجه با مطالعات پیشین همسو است؛ به‌گونه‌ای که پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند کمال‌گرایی نقش کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای خودشکن تحصیلی ایفا می‌کند. به‌علاوه، یافته‌ها حاکی از آن است که با کنترل کمال‌گرایی، میزان رفتارهای خودشکن تحصیلی به طور قابل توجهی کاهش می‌یابد [۱۶]. همچنین، برخی مطالعات انگیزه کمال‌گرایی را به عنوان یکی از ویژگی‌های برجسته شخصیت‌های خودشکن، به‌ویژه در افراد افسرده و خودشیفته معرفی کرده‌اند [۱۷]. علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانشجویانی که شوخ‌طبعی خودشکن بالاتری دارند، سطوح بالاتری از کمال‌گرایی دیگرگرا را نیز از خود نشان می‌دهند [۱۸]. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانشجویانی با کمال‌گرایی مثبت معمولاً اهدافی مشخص، منطقی و قابل تعریف دارند و پیش از انتخاب هدف، شرایط فردی و محیطی خود را به دقت ارزیابی می‌کنند. این رویکرد موجب می‌شود که آن‌ها توانایی لازم برای دستیابی به اهداف خود را داشته باشند و در صورت موفقیت، عزت‌نفس، خودکارآمدی و امیدواری آن‌ها افزایش یابد. در مقابل، دانشجویانی با کمال‌گرایی منفی معمولاً اهدافی سخت‌گیرانه، غیرواقع‌بینانه و انعطاف‌ناپذیر انتخاب می‌کنند. این امر باعث می‌شود که در مسیر دستیابی به اهداف خود مکرراً دچار شکست شوند. تجربه مکرر شکست در این افراد منجر به احساس ناکامی و سرخوردگی می‌شود و در نتیجه، برای کاهش موقت این احساسات منفی و دست‌یابی به رضایت یا آرامش کوتاه‌مدت، به رفتارهای خودشکن تحصیلی روی می‌آورند.

یکی دیگر از یافته‌های این مطالعه نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی تأثیر مستقیمی بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین همسو است. پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یک ساختار روان‌شناختی، احتمال موفقیت تحصیلی را در شرایط نامطلوب و چالش‌برانگیز افزایش می‌دهد و در نتیجه به کاهش بروز رفتارهای خودشکن تحصیلی منجر می‌شود [۲۰]. همچنین، برخی پژوهش‌ها تاب‌آوری تحصیلی را از عوامل مؤثر در کاهش استرس و پیامدهای ناگوار تحصیلی از جمله رفتارهای خودشکن در میان دانشجویان رشته‌های بهداشت و سلامت معرفی کرده‌اند [۲۱]. نتایج مطالعات

دیگری نیز نشان داده است که تقویت تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند به عنوان راهبردی مقابله‌ای برای مدیریت مشکلات تحصیلی همچون رفتارهای خودشکن تحصیلی، استرس تحصیلی، افت عملکرد تحصیلی و خستگی ناشی از فعالیت‌های دانشگاهی به کار گرفته شود [۲۲]. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویانی که سطح پایینی از تاب‌آوری تحصیلی دارند، به دلیل نداشتن مهارت‌های لازم برای مدیریت فشارهای تحصیلی، هنگام مواجهه با استرسورهای مختلف مانند حجم بالای درس، فشار کلاس‌ها، تعامل با اساتید، روابط با همکلاسی‌ها و مسائل مربوط به خوابگاه، توانایی تحمل این شرایط را ندارند. در نتیجه، به جای مدیریت و حل این فشارها، به سرعت به رفتارهای خودشکن تحصیلی روی می‌آورند. تبیین دیگر این است که این دسته از دانشجویان خود را در مقابله با موقعیت‌های دشوار ناتوان می‌بینند. این احساس ناتوانی باعث می‌شود که در برخورد با مشکلات و چالش‌های تحصیلی، به جای حل مسئله، رویکرد اجتنابی اتخاذ کنند. این اجتناب‌ها به مرور منجر به شکل‌گیری ابعاد مختلف رفتارهای خودشکن تحصیلی می‌شود. به عبارت دیگر، تلاش برای فاصله گرفتن از شرایط استرس‌زا، به دلیل ضعف تاب‌آوری تحصیلی، به بروز الگوهای رفتاری خاصی می‌انجامد که تحت عنوان رفتارهای خودشکن تحصیلی شناخته می‌شوند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تاب‌آوری هیجانی با رفتارهای خودشکن تحصیلی رابطه‌ای معکوس دارد؛ به این معنا که هرچه سطح تاب‌آوری هیجانی دانشجویان بالاتر باشد، بروز رفتارهای خودشکن در آن‌ها کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین همسو است. برخی تحقیقات نشان داده‌اند که در دانشجویانی که از تاب‌آوری هیجانی بالا برخوردار هستند، رفتارهای خودشکن شخصیتی و تحصیلی مشاهده نمی‌شود [۲۸]. همچنین در برخی پژوهش‌ها، افزایش تاب‌آوری هیجانی به‌عنوان روشی مؤثر برای بهبود رفتارهای خودشکن تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری دانشجویان به کار گرفته شده است [۲۹]. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، تفاوت اصلی بین تاب‌آوری تحصیلی و تاب‌آوری هیجانی در ماهیت عینی یا ذهنی بودن آن‌ها است. آنچه در حوزه تاب‌آوری تحصیلی رخ می‌دهد، تقریباً مشابه فرآیندهایی است که در تاب‌آوری هیجانی اتفاق می‌افتد، با این تفاوت که در تاب‌آوری هیجانی تمرکز بر مدیریت هیجانات و احساسات است. فراز و نشیب‌های فرآیند تحصیل می‌تواند به شکل‌گیری هیجانات منفی و ناخوشایند نظیر ترس، خشم، بدبینی و نگرانی منجر شود. دانشجویانی که از مهارت‌های تاب‌آوری هیجانی برخوردارند، می‌توانند این هیجانات را مدیریت و تنظیم کرده و با نگرش مثبت به آن‌ها بنگرند. این رویکرد به آن‌ها کمک می‌کند تا ذهنیت خود را نسبت به هیجانات تغییر دهند و از تأثیر منفی آن‌ها بر رفتارشان بکاهند. در مقابل، دانشجویانی که از تاب‌آوری هیجانی پایینی برخوردارند، قادر به مقابله با این هیجانات منفی نیستند. این ناتوانی در مدیریت احساسات، آن‌ها را به سمت رفتارهای خودشکن تحصیلی سوق می‌دهد؛ مشابه آنچه در تاب‌آوری تحصیلی اتفاق می‌افتد، با این تفاوت که در تاب‌آوری تحصیلی مشکل اصلی در عمل و عملکرد تحصیلی است، در حالی‌که در تاب‌آوری هیجانی مسئله در مدیریت هیجانات نهفته است. این فرآیند در نهایت موجب شکل‌گیری یک چرخه معیوب می‌شود؛ هرچه دانشجو بیشتر و مکرر به رفتارهای خودشکن تحصیلی روی آورد، کنترل و مدیریت هیجانات منفی برای او دشوارتر خواهد شد. این چرخه اگر به موقع شناسایی و مداخله نشود، می‌تواند منجر به افزایش استرس، افت عملکرد تحصیلی، و تشدید رفتارهای خودشکن در دانشجویان گردد.

اجرای این پژوهش با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. یکی از این محدودیت‌ها مربوط به تشخیص تفاوت بین ابزارهای اندازه‌گیری توسط برخی دانشجویان بود؛ به‌طوری که بعضی از شرکت‌کنندگان تصور می‌کردند سؤالات پرسشنامه‌ها تکراری و مشابه هستند. این مسئله می‌تواند بر دقت پاسخ‌دهی تأثیر بگذارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، قبل از آغاز جمع‌آوری داده‌ها، مشارکت‌کنندگان نسبت به تفاوت محتوای پرسشنامه‌ها آگاه شوند تا از بروز خطا در پاسخ‌دهی جلوگیری گردد. مقطعی بودن روش جمع‌آوری داده‌ها یکی دیگر از محدودیت‌های این مطالعه بود. از آنجا که داده‌ها در یک مقطع زمانی مشخص گردآوری شدند، امکان بررسی تغییرات متغیرها در طول زمان وجود نداشت. لذا توصیه می‌شود پژوهش‌های بعدی به صورت طولی طراحی و اجرا شوند تا بتوان روابط علت و معلولی بین متغیرها را با دقت بیشتری بررسی کرد. علاوه بر این، در

پژوهش حاضر داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی جمع‌آوری شدند. استفاده از این نوع ابزارها می‌تواند با سوگیری پاسخ‌دهی همراه باشد، زیرا شرکت‌کنندگان ممکن است پاسخ‌هایی را ارائه دهند که با واقعیت همخوانی نداشته باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، در کنار پرسشنامه‌های خودگزارشی، از ابزارهای مشاهده‌ای و مصاحبه‌های عمیق نیز استفاده شود تا اعتبار و دقت داده‌ها افزایش یابد.

نتیجه‌گیری

با توجه به نقش میانجی تاب‌آوری هیجانی در تعدیل و تشدید اثرات کمال‌گرایی و تاب‌آوری تحصیلی بر میزان رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان، به نظر می‌رسد که تقویت مهارت‌های تاب‌آوری هیجانی و تحصیلی می‌تواند به کاهش بروز این نوع رفتارها در محیط‌های دانشگاهی منجر شود. بنابراین، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های مهارت‌آموزی در این زمینه برای دانشجویان توصیه می‌شود. همچنین، با توجه به اثر مستقیم و غیرمستقیم کمال‌گرایی در تبیین مدل رفتارهای خودشکن تحصیلی، پیشنهاد می‌شود مدیران و مسئولان دانشگاه‌ها در فرآیند پذیرش و مشاوره دانشجویان به ویژگی‌های شخصیتی به‌ویژه سطح کمال‌گرایی توجه کنند. این امر می‌تواند در شناسایی دانشجویان در معرض خطر و ارائه مداخلات پیشگیرانه مؤثر باشد و در نهایت به بهبود سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان کمک نماید.

منابع

5. Grunschel C, Patrzek J, Fries S. Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. ***Eur J Psychol Educ***. 2013; 28:841–61.
6. Ajdarbin B, Abolmaali alhoseeni K, Ghorban Jahromi R, Doortaj F. Construction. Validity and reliability of academic self-defeating behaviour questionnaire in adolescents. ***Psychol Method Model***. 2022; 13(47): 81-100. [*in Persian*]
7. Baumeister RF, Bushman BJ. Social psychology and human nature. Cengage Learning. 2020.
8. Rahardi F, Dartanto T. Growth mindset, delayed gratification, and learning outcome: evidence from a field survey of least-advantaged private schools in Depok-Indonesia. ***Heliyon***. 2021;7(4): 1-10.

ملاحظات اخلاقی

پس از تعیین نمونه آماری، پژوهشگران برنامه کلاسی دانشجویان منتخب را از بخش آموزش دانشگاه‌ها دریافت کردند و با رعایت کامل پروتکل‌های بهداشتی در کلاس‌های درس حاضر شدند. در ابتدا، دانشجویان در خصوص اهمیت و ضرورت انجام پژوهش آگاه شدند و به آن‌ها تأکید شد که شرکت در مطالعه کاملاً داوطلبانه بوده و عدم مشارکت در این پژوهش هیچ‌گونه تأثیری بر نمرات میان‌ترم یا پایان‌ترم آن‌ها نخواهد داشت. پس از دریافت رضایت‌نامه آگاهانه از شرکت‌کنندگان، پژوهشگران اقدام به توزیع پرسشنامه‌ها و ابزارهای گردآوری داده‌ها نمودند. شایان ذکر است که این مطالعه مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور بوده و دارای کد اخلاقی IR.PNU.REC.1399.170 می‌باشد.

تضاد منافع

تضاد منافع بین نویسندگان مقاله وجود ندارد.

سپاسگزاری

پژوهشگران وظیفه خود می‌دانند از کلیه کارکنان، اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشکده علوم پزشکی مراغه و دانشگاه آزاد اسلامی واحد مراغه که با همکاری صمیمانه خود، پژوهشگران را در فرآیند اجرای این مطالعه یاری نمودند، صمیمانه سپاسگزاری و قدردانی نمایند.

1. Jangmo A, Stålhandske A, Chang Z, Chen Q, Almqvist C, Feldman I, et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder, school performance, and effect of medication. ***J Am Acad Child Adolesc Psychiatry***. 2019;58(4):423–32.
2. Shifrer D. The contributions of parental, academic, school, and peer factors to differences by socioeconomic status in adolescents' locus of control. ***Soc Ment Health***. 2019;9(1):74–94.
3. Hoferichter F, Kulakow S, Hufenbach MC. Support from parents, peers, and teachers is differently associated with middle school students' well-being. ***Front Psychol***. 2021;12:758226.
4. Frederick S, Loewenstein G, O'donoghue T. Time discounting and time preference: A critical review. ***J Econ Lit***. 2002;40(2):351–401.

9. Pratiwi W, Rini QK. The importance of academic self-Efficacy on academic Procrastination in high school students during online learning system. ***Am J Multidiscip Res Dev***. 2023;5(06):56–62.
10. Yang X, Zhu J, Hu P. Perceived social support and procrastination in college students: A sequential mediation model of self-compassion and negative emotions. ***Curr Psychol.*** 2023;42(7):5521–9.
11. Ambler K, Petrides KV, Vernon PA. Relations between a self-defeating interpersonal style and trait emotional intelligence. ***Pers Individ Dif***. 2023; 203:112026.
12. Lea K, Richardson T, Rauze N. The relationship between mood symptom severity and perfectionism subtypes in mood disorders: A systematic review and meta-analysis. ***Brain Sci.*** 2023; *13*(3): 377-389.
13. Limburg K, Watson HJ, Hagger MS, Egan SJ. The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. ***J Clin Psychol***. 2017; 73(10):1301-26.
14. El-Azzab SE, Ali MM, Ahmed AT. Efficiency of nursing intervention on psychological adjustment, perfectionism and symptoms among patients with obsessive compulsive disorder. ***Int Egypt J Nurs Sci Res***. 2023;3(2):796-815.
15. Hummel J, Cludius B, Woud ML, Holdenrieder J, Mende N, Huber V, Limburg K, Takano K. The causal relationship between perfectionism and negative affect: two experimental studies. ***Pers Individ Dif***. 2023; 200:111895.
16. Sherry SB, Stoeber J, Ramasubbu C. Perfectionism explains variance in self-defeating behaviors beyond self-criticism: Evidence from a cross-national sample. ***Pers Individ Dif***. 2016; 95:196-9.
17. Malone BC, Huprich SK. Malignant self-Regard as an overarching framework for the theory and treatment of depressive and masochistic (self-defeating) personalities. ***J Nerv Ment Dis***. 2023; 211(6):460-466.
18. Higgins L. Individual differences in humour styles: their role in perfectionism and loneliness, and in self-esteem and playfulness. Doctoral dissertation, University of Johannesburg. 2022.
19. Narimani M, Ghaffari M. The role of moral and social intelligence in predicting resiliency and quality of life in parents of children with learning disabilities. ***J Learn Disabil***. 2016; 5(2): 106-128. [*in Persian*]
20. Cassidy S. The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. ***Front Psychol***. 2016; 7:1787.
21. Cassidy S, Mawdsley A, Langran C, Hughes L, Willis SC. A large-scale multicenter study of academic resilience and well-being in pharmacy education. ***Am J Pharm Educ***. 2023;87(2):1-10.
22. Mahato D, Gayen P, Mahato RC. Relationship between academic resilience and internet addiction of undergraduate students of Purulia district of West Bengal: A study. ***EPRA Int J Multidiscip Res***. 2023; 9(3):103-6.
23. Ononye U, Ndudi F, Bereprebofa D, Maduemezia I. Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. ***Knowl Perform Manag***. 2022;6(1):1-11.
24. Hashemi Z, jowkar B. The prediction of educational and emotional resilience based on the psychological, familiar, and social factors: a comparison between the profiles of educational and emotional resilience dimensions. ***J Psychol Stud***, 2015; 10(4): 137-162.
25. Rae T, Nakaria N, Velinor P, Maines B, Robinson G. Emotional resilience and problem solving for young people: Promote the mental health and wellbeing of young people. Taylor & Francis; 2023.
26. Pahwa S, Khan N. Factors affecting emotional resilience in adults. ***Manag Labor Stud***. 2022;47(2):216-32.
27. Grant L, Kinman G. 'Bouncing back?'Personal representations of resilience of student and experienced social workers***.*** ***Pract***. 2013;25(5):349–66.
28. Kennison SM. Humor and resilience: Relationships with happiness in young adults. ***Humor***. 2022;35(4):665-81.
29. Rahmatia R, Wibowo ME, Sunawan S. The Relationship between resilience and academic procrastination seen from students' self-compassion. ***J Bimbingan Konsel***. 2022; 11(1):60-6.
30. Believers B. Resilience, Self-Efficacy, and academic success of low-income african American Collegians Terrell L. Strayhorn. The evolving challenges of black college students: New Insights for Policy Practice, and Research. 2023.
31. Barry H. Emotional Resilience: How to safeguard your mental health. Orion Spring; 2018.
32. Ghahramani S. Designing a structural model of medical students' self-defeating academic behaviors based on positive and negative perfectionism and academic and emotional resilience. [Dissertation].

Tehran. Payame Noor University. 2023. [*in Persian*]
33. Doyle I, Catling JC. The influence of perfectionism, self-esteem and resilience on young people's mental health**.** ***J Psychol***. 2022;156(3):224-40.
34. Sarkeshikiyan SM, Babakhani N, Bagheri N. Structural equation modeling for predicting academic self-defeating behaviors based on brain-behavioral systems (BAS, BIS, FFFS), Uncertainty intolerance and intelligence beliefs due to the mediating role of academic expectations stress. ***J Educ Res.*** 2021; 9 (43): 12.
35. Chabok FA, Keyhan J, Hassani M, Sameri M, Feizi A. Investigating the status of urmia university of medical sciences faculties in input, process and output educational indices and presenting an upgrade model. ***Nurs Midwifery J***. 2021;19(3):251-64.
36. Hadadranjbar S, Sadipour E, Delavar A, Delavar A, Ebrahimi Qavam S. Effectiveness of training program based on cognitive- behavior approach on academic emotions in students with academic self-defeating behaviors. ***Educ Strategy Med Sci***. 2018; 11 (1) :108-117. [*in Persian*]
37. Lakens D. Sample size justification. ***Collabra: Psycho***. 2022;8(1):33267.
38. Terry-Short LA, Owens RG, Slade PD, Dewey M E. positive and negative perfectionism. ***Pers Individ Dif***. 1995; 18(5): 663-668.
39. Haase AM, Prapavessis H. Assessing the factor structure and composition of the positive and negative perfectionism scale in sport. ***Pers Individ Dif***. 2004; *36*(7): 1725-1740.
40. Besharat MA. Evaluating psychometric properties of Farsi version of the positive and negative perfectionism scale. ***Psychol Rep***. 2005; *97*(1): 33-42. [*in Persian*]
41. Merrell KW. Social and emotional assets and resilience scales (SEARS). Lutz, FL: psychological assessment resources. 2011.
42. Zhou M, Ee J. Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). ***Inter J Emo Edu***.4(2): 27-42.
43. Saffarinya M, Bazyari Meimand M. Socio-emotional resilience in students living in deprived and privileged areas**.** ***J New Thought on Educ***.2012; 8(1): 107-124. doi: 10.22051/jontoe.2012.156. [*in Persian*]
44. Samuels W E. Development of a non-intellective measure of academic success: toward the quantification of resilience. [Doctoral Dissertation]. The University of Texas at Arlington. 2004.
45. Soltaninejad M, Asiabi M, Ahmdi B. Tavanaiee yosefian, S. A study of the psychometric properties of the academic resilience inventory (ARI). ***Q Educ Meas***. 2014; 4(15): 17-35. [*in Persian*]
46. Cunningham J. Stress, Need for Recovery, and Ineffective Self-Management [PhD Dissertation]. Tennessee Bowling Green State University; 2007.