



The Relationship Between Perfectionism and Academic Self-Regulation: The Mediating Role of Academic Procrastination and Test Anxiety¹

Mohammadali mohammadifar^{2*}, Fatemeh khodapanah³

(Received: 2025.07.20 - Accepted: 2025.09.28)

1- The present article is a research project funded by Semnan University and is independent of any thesis work.

2- Associate Prof., Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

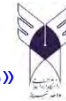
*- Corresponding Author: alimohammadyfar@semnan.ac.ir

3- Ph. D. student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran

Abstract

The present study aimed to predict students' academic self-regulation based on perfectionism, with the mediating roles of test anxiety and academic procrastination. This descriptive-correlational study was conducted on all students enrolled at Islamic Azad University, Central Tehran Branch, during the 2024–2025 academic year. A sample of 320 students was selected through a multistage cluster random sampling method. Participants completed the Solomon and Rothblum Procrastination Scale (1984), the Multidimensional Perfectionism Scale by Hewitt and Flett (1991), the Friedman and Jacob Test Anxiety Questionnaire (1997), and the Academic Self-Regulation Questionnaire by Magno (2011). Data were analyzed using SPSS26, Amos26 through structural equation modeling (SEM). The results showed that the proposed model had a good fit (RMSEA=0.08, IFI=0.94, CFI=0.95, GFI=0.93). Based on the SEM findings, perfectionism ($\beta=0.44$), academic procrastination ($\beta=0.50$), and test anxiety ($\beta=0.34$) were significant predictors of academic self-regulation. The mediating role of test anxiety and academic procrastination in the relationship between perfectionism and academic self-regulation was confirmed ($\beta=-0.34$). The findings indicate that enhancing academic self-regulation requires attention to perfectionism and effective management of test anxiety and procrastination, which can inform counseling programs, study skills workshops, and psychological interventions.

Keywords: Perfectionism, Test Anxiety, Academic Procrastination, Academic Self-Regulation



رابطه کمالگرایی و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی گری تعلل ورزی تحصیلی و اضطراب امتحان^۱

محمدعلی محمدی فر^{۲*}، فاطمه خداپناه^۳

(دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۹ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۶)

چکیده

هدف مطالعه حاضر، پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان براساس کمالگرایی با نقش میانجی اضطراب امتحان و تعلل ورزی تحصیلی بود. پژوهش حاضر، یک مطالعه توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد و جامعه آماری آن را تمامی دانشجویان در حال تحصیل دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل داد. بدین منظور نمونه‌ای شامل ۳۲۰ دانشجو به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و مورد آزمون واقع شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، دانشجویان به پرسشنامه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه چندبعدی کمال‌گرایی هویت و فلت (۱۹۹۱)، پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن و جاکوب (۱۹۹۷) و پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی ماگنو (۲۰۱۱) پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS26 و Amos26 با روش همبستگی مبتنی بر رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است ($RMSEA=0/08$ ، $IFI=0/94$ ، $CFI=0/95$ ، $GFI=0/93$)؛ بر اساس یافته‌های حاصل از مدل‌یابی، کمال‌گرایی ($\beta=0/44$)، تعلل ورزی تحصیلی ($\beta=-0/50$) و اضطراب امتحان ($\beta=0/34$) پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای خودتنظیمی تحصیلی محسوب می‌شوند. نقش میانجی اضطراب امتحان و تعلل ورزی در رابطه بین کمال‌گرایی و خودتنظیمی تحصیلی تأیید شد ($\beta=-0/34$). یافته‌ها نشان می‌دهد برای ارتقای خودتنظیمی تحصیلی، توجه به کمال‌گرایی و مدیریت مؤثر اضطراب امتحان و تعلل ورزی ضروری است و می‌توان از آن در برنامه‌های مشاوره‌ای، کارگاه‌های مهارت مطالعه و مداخلات روان‌شناختی بهره برد.

واژگان کلیدی: کمال‌گرایی، اضطراب امتحان، تعلل ورزی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی

۱- مقاله حاضر مستخرج از طرح تحقیقاتی دانشگاه سمنان است.

۲- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

*- نویسنده مسئول: alimohammadyfar@semnan.ac.ir

۳- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

مقدمه

در دنیای امروز، تولیدکننده بودن، فعال بودن و به انجام رسانیدن تکالیف، رفتارهای بسیار ارزشمندی هستند؛ بنابراین، با رشد علم و تکنولوژی، افراد تمایل پیدا کرده‌اند که دانش و معلومات خود را بالا ببرند؛ به همین دلیل، تحصیلات دانشگاهی از جایگاه ویژه‌ای در زندگی افراد برخوردار است (سلیوسارنکو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهش‌های تجربی رو به رشد، تعدادی از متغیرها شناسایی شده‌اند که پژوهشگران معتقدند در عملکرد تحصیلی افراد مؤثر هستند (دواکو^۲ و همکاران، ۲۰۲۵؛ ییلدیز دوراک^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ خان^۴ و همکاران، ۲۰۲۰)؛ یکی از این متغیرها خودتنظیمی تحصیلی است. مفهوم خودتنظیمی یکی از موضوعات کلیدی مرتبط با یادگیری است که توسط متخصصان به روش‌های مختلفی تعریف شده است (لو و ژو^۵، ۲۰۲۴). خودتنظیمی دستاوردهای قابل توجهی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت در زندگی شخصی به همراه دارد و می‌توان آن را به عنوان یکی از مفاهیم بارز در تعلیم و تربیت معاصر دانست (گوکتکه و اوجاک^۶، ۲۰۲۴).

خودتنظیمی تحصیلی یکی از مفاهیم کلیدی در آموزش معاصر است و به تدریج در زمینه‌های مختلف یادگیری مانند مهارت‌های شناختی، حرکتی و اجتماعی گسترش یافته است (چاریتاکی^۷ و همکاران، ۲۰۲۱) و مورد توجه سیاست‌گذاران، معلمان، مربیان، والدین و صاحب‌نظران است و آن را در زمینه یادگیری مؤثر می‌داند. خودتنظیمی تحصیلی شامل آموزش راهبردهایی است که افراد را در جهت اهدافشان هدایت می‌کند و فرایند رشد را فعال می‌سازد. این مفهوم شامل مدیریت پیشگیرانه مانند تعیین هدف، خودمدیریتی، خودارزیابی و خودانگیختگی نیز می‌باشد (گومز^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). در خودتنظیمی تحصیلی، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که به جای وابستگی به معلمان یا والدین، خودشان اقدام کنند. آن‌ها بر تلاش‌های خود برای شروع و هدایت یادگیری تکیه می‌کنند و این امر می‌تواند مشارکت آن‌ها را از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی فعال کند (هاوارد^۹ و دیگران، ۲۰۲۲). این توانایی به فرد این امکان را می‌دهد که رفتار خود را کنترل و ارزیابی کند و بر اساس معیارهای خود، تقویت یا تنبیه کند (زیممن^{۱۰}، ۱۹۹۸). یادگیری خودتنظیمی به عنوان نوعی یادگیری سخت‌کوشی نیز شناخته می‌شود (گارسیا پرز^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). افرادی که خودتنظیمی تحصیلی دارند، تلاش‌های خود را برای یادگیری بدون اتکا به دیگران آغاز

1- Slyusarenko

2- Devakota

3- Yildiz Durak

4- Khan

5- Luo & Zhou

6- Gökteke & Ocak

7- Charitaki

8- Gomes

9- Howard

10- Zimmeman

11- Garcia-Perez

کرده و خود را به درستی هدایت می‌کنند. آن‌ها مهارت‌های کنترل و هدایت فرایند یادگیری را به دست می‌آورند و می‌توانند فرایند یادگیری خود را ارزیابی کنند (گومز و همکاران، ۲۰۱۹).

در نظام آموزشی سنتی، دانش‌آموزان معمولاً عملکرد خود را با دیگران مقایسه می‌کنند و ممکن است عدم موفقیت را به عنوان کمبودی غیرقابل جبران ببینند. در مقابل، دانش‌آموزان با تجربه‌تر می‌دانند چگونه یادگیری خود را مدیریت کنند و می‌توانند تحلیل کنند که چرا و چه زمانی شکست خورده‌اند تا بر اصلاح اشتباهات و بهبود نقاط ضعف خود تمرکز کنند (دوی^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که خودتنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی، انگیزش درونی، و تاب‌آوری آموزشی رابطه‌ی مستقیم دارد. از آن‌جا که بسیاری از چالش‌های آموزشی از جمله افت تحصیلی، تعلل‌ورزی، و اضطراب امتحان، ریشه در ضعف راهبردهای خودتنظیمی دارند، بررسی عوامل مؤثر بر آن، از جمله ویژگی‌های شخصیتی مانند کمال‌گرایی و عوامل هیجانی مانند اضطراب، از اهمیت بالایی برخوردار است. شناخت این عوامل می‌تواند به طراحی مداخلات آموزشی مؤثر و ارتقای کیفیت یادگیری در سطوح مختلف تحصیلی کمک کند.

یکی از عواملی مرتبط با خودتنظیمی تحصیلی کمال‌گرایی است (اندلمن^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). فراست^۳ و همکاران (۱۹۹۱) کمال‌گرایی را به عنوان تعیین استانداردهایی به طور افراطی بالا همراه با خودسنجی کاملاً منتقدانه تعریف می‌کنند. کمال‌گرایی، یک عامل شخصیتی می‌باشد و کمال‌گرایان افرادی هستند که در پی کامل بودن در تمامی ابعاد زندگی هستند. این افراد با ویژگی‌هایی چون تلاش مستمر برای بی‌عیب بودن و تعیین استانداردهای افراطی برای خود شناخته می‌شوند و تمایل به ارزیابی انتقادی از عملکرد خود دارند (کوران و هیل^۴، ۲۰۱۹). هویت و فلت^۵ (۱۹۹۱) کمال‌گرایی را به سه بعد متمایز تقسیم بندی کرده‌اند. کمال‌گرایی خود مدار^۶ (SOP) در کمال‌گرایی خودمدار، افراد استانداردهای غیرواقع‌بینانه و سطح بالایی را برای خود تعیین می‌کنند و بیشتر بر روی شکست‌ها و نقص‌های خود در رسیدن به این معیارها تمرکز می‌کنند و در تلاش برای تحقق اهداف خود، اگر نتوانند به این اهداف دست یابند، خود را به شدت نقد کرده و احساس ناکامی می‌کنند. کمال‌گرایی دیگر مدار^۷ (OOP) در کمال‌گرایی دیگر مدار افراد معتقدند که باید دیگران نیز در اعمال و رفتار خود کامل باشند، آن‌ها با بی‌اعتمادی به دیگران نگاه می‌کنند و از آن‌جا که این نوع از کمال‌گرایی توجه به مؤلفه بین فردی است، مشکلات بسیاری در روابط بین فردی آن‌ها وجود دارد. کمال‌گرایی جامعه مدار^۸ (SOP) در کمال‌گرایی جامعه‌مدار، افراد احساس

1- Devi

2- Endleman

3- Frost

4- Curran & Hill

5- Hewitt & Flett

6- Self-oriented perfectionism

7- Other-oriented perfectionism

8- Social-oriented perfectionism

می‌کنند که دیگران از آن‌ها انتظار دارند که به‌طور کامل و بدون نقص عمل کنند و به همین دلیل تلاش می‌کنند تا تایید و پذیرش دیگران را جلب کنند. در این نوع کمال‌گرایی، افراد به رغم تلاش‌های خود، احساس می‌کنند که نمی‌توانند انتظارات دیگران را برآورده کنند، حتی اگر این انتظارات غیرمنطقی باشند. از منظر تحصیلی، کمال‌گرایی می‌تواند هم جنبه‌های مثبت و هم منفی برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد؛ دانش‌آموزان کمال‌گرا معمولاً برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، اهداف بلندپروازانه و استانداردهای بالایی برای خود تعیین می‌کنند و این امر می‌تواند منجر به افزایش تلاش، پشتکار و بهبود عملکرد درسی شود (یردلن^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). با این حال، زمانی که این استانداردها غیرواقع‌بینانه باشند، پیامدهایی چون اضطراب امتحان، ترس از شکست، تعلل‌ورزی تحصیلی و کاهش خودتنظیمی بروز می‌یابد (سپادیو^۲، ۲۰۲۴). در واقع، کمال‌گرایی افراطی می‌تواند به افت عملکرد تحصیلی بینجامد، زیرا دانش‌آموزان به جای تمرکز بر یادگیری، بیش از حد بر پرهیز از اشتباه و تأیید دیگران متمرکز می‌شوند (اندلمن و همکاران، ۲۰۲۴؛ کوران و هیل، ۲۰۱۹). بنابراین، کمال‌گرایی در بافت آموزشی، عاملی دوجوهی است که بسته به شدت و نوع آن، می‌تواند زمینه‌ساز پیشرفت یا مانعی برای عملکرد تحصیلی به شمار آید.

خودتنظیمی تحت تأثیر کمال‌گرایی افراد قرار می‌گیرد؛ به این معنی که کسانی که معیارهای بالایی برای خود تعیین می‌کنند، همواره در حال ارزیابی عملکرد خود هستند و به دلیل ترس از شکست، به انتقاد از خود می‌پردازند (کیایی و کجویی، ۲۰۲۲). به طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهد افرادی که دارای کمال‌گرایی سازگار هستند، آن‌ها از نقاط ضعف و قوت خود آگاهند و به جهت استفاده از راهبردهای خودتنظیمی مناسب خود موفقیت کسب می‌کنند و برعکس، افرادی که دارای کمال‌گرایی ناسازگارانه هستند، به دلیل کمبود خودتنظیمی این توانایی را ندارند تا راه خود را انتخاب کنند و منتظر می‌مانند تا دیگران برای آن‌ها تصمیم بگیرند و چون خود در آن نقشی نداشته‌اند، برای به نتیجه رساندن آن‌ها هم‌انگیزه‌ای ندارند (جومانرازوا^۳، ۲۰۲۴). پژوهش‌های موفق و همکاران (۲۰۲۵)، خاسوسی^۴ و همکاران (۲۰۲۴)، دوکان پلامر^۵ و همکاران (۲۰۲۳)، دوبوس^۶ و همکاران، (۲۰۲۱)، اوسنک^۷ و همکاران (۲۰۲۰) و میلگرام^۸ و همکاران (۲۰۱۸) و شیه^۹ (۲۰۱۱) به بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودتنظیمی پرداخته‌اند.

1- Yerdelen

2- Sepiadou

3- Jumaniyazova

4- Khossousi

5- Duncan-Plummer

6- Dobos

7- Osenk

8- Milgram

9- Shih

یکی دیگر از عواملی که با خود تنظیمی در ارتباط است تعلل ورزی تحصیلی است (عبدالله^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). سولومونو راث بلوم (۱۹۸۴) تعلل ورزی را به عنوان فعل غیرلازم جهت به تأخیر انداختن کارها در لحظه تجربه هیجانی ناراحتی ذهنی تعریف می‌کند. متداول‌ترین نوع تعلل ورزی، تعلل ورزی تحصیلی می‌باشد (مون و این ورث^۲، ۲۰۰۵). این نوع تعلل ورزی را تقریباً اکثر فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است (گویدان^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). در تعریفی دیگر، تعلل ورزی آموزشی به صورت تأخیر در موضوعات آموزشی به طور عمدی به علت ترس از شکست بیان شده است (سنکال^۴ و همکاران، ۱۹۵۵). اگرچه تعلل ورزی در انواع مختلف تکالیف روزمره دیده می‌شود، اما تعلل ورزی تحصیلی به‌ویژه در دانش‌آموزان و دانشجویان شیوع بالایی دارد و به عنوان یک مشکل آسیب‌زا در روند تحصیل شناخته می‌شود (فنتوا^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). این فعالیت‌ها شامل آماده‌سازی برای امتحانات، نوشتن مقالات در طول ترم، انجام امور اداری مرتبط با مدرسه و حضور مداوم در کلاس‌ها می‌شود (سولومون^۶ و همکاران، ۱۹۸۶).

تعلل ورزی تأثیر قابل توجهی بر خودتنظیمی دارد و اغلب به‌صورت ناتوانی در مدیریت مؤثر زمان و وظایف بروز می‌یابد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تعلل ورزی ارتباط نزدیکی با ضعف در مهارت‌های خودتنظیمی دارد؛ مهارت‌هایی از جمله هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری و پشتکار (الیزوندو، ۲۰۲۳). افرادی که تعلل ورزی می‌کنند، معمولاً رفتارهای تدافعی از خود نشان می‌دهند، مانند خودناتوان‌سازی، که این خود باعث تضعیف بیشتر توانایی‌های خودتنظیمی آن‌ها می‌شود (پارک، ۲۰۱۲). علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند که تعلل ورزی را می‌توان نوعی رفتار از هم‌گسیخته یا نامنظم در نظر گرفت، جایی که افراد با وجود داشتن انگیزه، انجام اقدامات مدنظر را به تعویق می‌اندازند؛ امری که پیامدهای منفی بر عملکرد تحصیلی و رشد فردی آن‌ها دارد (والنسوتلا، ۲۰۲۰). این رابطه دوسویه است؛ با افزایش تعلل ورزی، خودتنظیمی کاهش می‌یابد و این چرخه‌ای معیوب ایجاد می‌کند که شکستن آن دشوار است (زرین، ۲۰۲۰).

به‌طور خلاصه، تعلل ورزی با مانع‌تراشی در مسیر رفتارهای هدفمند و ایجاد ناکارآمدی، بر خودتنظیمی اثر منفی می‌گذارد؛ مسئله‌ای که می‌تواند به تداوم تعلل ورزی و بروز پیامدهای منفی در حوزه‌های مختلف زندگی منجر شود. تحقیقات راگوسا و همکاران (۲۰۲۳)، آکینکی (۲۰۲۱)، یانگ و همکاران (۲۰۱۹)، دوران (۲۰۱۷)، بدویا (۲۰۱۷)، والترز و همکاران (۲۰۱۷)، جعفری و برزگر بفرویی (۱۴۰۳) و هاشم و همکاران (۱۴۰۳) بررسی این رابطه را داشته‌اند.

1- Abdullah

2- Moon & Ingworth

3- Govindan

4- Senecal

5- Fentaw

6- Solomon

یکی دیگر از عوامل مرتبط با خودتنظیمی تحصیلی اضطراب امتحان است (آدسلا و لی^۱، ۲۰۱۸). اضطراب احساس ناخوشی، دل‌نگرانی یا تنشی است که افراد در واکنش به شرایط تهدیدکننده یا فشارآور از خود نشان می‌دهند و این ویژگی هیجانی اگر در حد طبیعی باشد تأثیرات مثبت بر زندگی خواهد داشت، اما اگر اضطراب در حالتی بالاتر از حد طبیعی تجربه شود، پیامدهای آسیب‌زا بر عملکرد فرد خواهد داشت (ژانگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). یکی از انواع اضطراب، اضطراب امتحان است که می‌تواند از عوامل محیطی مانند عملکرد خانواده یا عوامل شخصیتی مانند برون‌گرایی یا درون‌گرایی متأثر شود (اورن و همکاران، ۲۰۱۷). اضطراب امتحان به عنوان یک جزء جدایی‌ناپذیر از فرآیند ارزیابی شناخته می‌شود. این نوع اضطراب می‌تواند از نگرانی‌های جزئی تا اضطراب‌های شدید متغیر باشد که بر فرآیندهای شناختی تأثیر می‌گذارد. در حالی که سطح پایین اضطراب امتحان می‌تواند دانش‌آموزان را به مطالعه و آمادگی بیشتر ترغیب کند، اما سطح بالای آن می‌تواند عملکردهای فیزیولوژیکی و روانی را مختل کند (یانگ و وانگ^۳، ۲۰۲۳). اضطراب امتحان یکی از عوامل اصلی شکست یا عدم موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری و دستیابی به اهداف تحصیلی است (دیدا و گوبنا^۴، ۲۰۲۵). این نوع اضطراب می‌تواند باعث ایجاد اختلالات شناختی در فرآیند توجه، افکار تحریف‌شده و نامرتب با تکلیف شود که در نتیجه، عملکرد تحصیلی را کاهش داده و موجب رویگردانی از مدرسه می‌شود؛ همچنین پیامدهای منفی دیگری مانند کاهش عزت نفس، احساس ناکامی در موفقیت تحصیلی با اضطراب امتحان همراه است، بنابراین شناسایی متغیرهای مرتبط با این اضطراب برای درمان و پیشگیری از آن ضروری است (واسیو و واسیلاکی^۵، ۲۰۲۵). اضطراب امتحان می‌تواند دانش‌آموزان را به استفاده از استراتژی‌های مؤثر مانند برنامه‌ریزی دقیق، یادداشت‌برداری و مرور منظم برای مدیریت زمان و منابع خود تشویق کند (داتاتریا و شیلینگفورد^۶، ۲۰۱۷). همچنین، دانش‌آموزانی که با اضطراب امتحان مواجه هستند، ممکن است مهارت‌های مقابله‌ای مانند تکنیک‌های آرام‌سازی، تفکر مثبت و مدیریت استرس را بهتر توسعه دهند. اضطراب می‌تواند دانش‌آموزان را به سمت هدف‌گذاری دقیق‌تر و برنامه‌ریزی برای مطالعه سوق دهد. این فرآیند می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا اهداف مشخص‌تری برای یادگیری تعیین کنند و برای رسیدن به آن‌ها تلاش کنند (دیدا و گوبنا، ۲۰۲۵). از طرفی، اضطراب امتحان می‌تواند باعث افزایش تمرکز دانش‌آموزان بر روی مطالعه و آمادگی برای امتحانات شود. این احساس ممکن است آن‌ها را به تلاش بیشتر ترغیب کند تا نتایج بهتری کسب کنند (ژو^۷، ۲۰۲۵).

1- Adesola & Li

2- Zhang

3- Yang & Wang

4- Dida & Gobena

5- Vasiou & Vasilaki,

6- Dattathreya & Shillingford

7- Zhou

همان‌طور که بیان کردیم؛ برخی از افراد مضطرب ممکن است انگیزه بیش‌تری برای درگیر شدن در وظایف یادگیری داشته باشند، به گونه‌ای که تعیین انتظارات پایین ممکن است به صورت راهبردی به افراد کمک کند تا از اضطراب خود در راه‌های مولد استفاده کنند، نه اینکه توسط آن ضعیف شوند. این افراد قادرند با تمرکز بر محرک‌های اضافی غلبه کنند و با استفاده از استراتژی کنترل اضطراب خود، تمرکز بیش‌تری روی وظایف خود داشته باشند. این‌گونه اضطراب امتحان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی خودتنظیمی تحصیلی باشد (نورم و کانتور، ۱۹۸۶). دانش‌آموزانی که با اضطراب امتحان مواجه هستند، ممکن است مهارت‌های مقابله‌ای مانند تکنیک‌های آرام‌سازی، تفکر مثبت و مدیریت استرس را بهتر توسعه دهند. اضطراب می‌تواند دانش‌آموزان را به سمت هدف‌گذاری دقیق‌تر و برنامه‌ریزی برای مطالعه سوق دهد. این فرآیند می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا اهداف مشخص‌تری برای یادگیری تعیین کنند و برای رسیدن به آن‌ها تلاش کنند (نوراحماسیه^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

در مطالعات بیان‌شده، اضطراب امتحان می‌تواند بر خودتنظیمی تحصیلی تأثیرگذار باشد (آدسلا و لی، ۲۰۱۸؛ داتاتریا و شیلینگفورد، ۲۰۱۷). از جهتی دیگر، اضطراب امتحان می‌تواند منجر به اجتناب از تکالیف و تعویق در انجام تکالیف (تعلل و رزی تحصیلی) شود (گاوبندان^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ روشن‌صفت و همکاران، ۲۰۲۱). اما افراد با خودتنظیمی تحصیلی بالا، قادرند اضطراب خود را مدیریت کرده و در مسیر رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش کنند (راگوزا^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). به عبارت دیگر، خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند رابطه بین اضطراب امتحان و تعلل و رزی تحصیلی را میانجی‌گری کند. پژوهش‌های رومرو و فیونت^۴ (۲۰۲۲)، لی^۵ و همکاران (۲۰۲۱)، فومینا^۶ و همکاران (۲۰۲۰) و پکرون و لینن بریک^۷ (۲۰۱۲) به بررسی رابطه اضطراب امتحان با خودتنظیمی تحصیلی پرداخته‌اند.

افزون بر شناسایی عوامل مؤثر بر خودتنظیمی تحصیلی، بررسی سازوکارهای روان‌شناختی دخیل در این فرآیند می‌تواند نقش مؤثری در تدوین برنامه‌های آموزشی، مشاوره‌ای و پیشگیرانه داشته باشد. درک این‌که چگونه ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی همچون کمال‌گرایی و اضطراب از طریق تعلل و رزی بر خودتنظیمی اثر می‌گذارند. پژوهش حاضر در مقایسه با مطالعات پیشین، نوآورانه است؛ زیرا سه متغیر تعلل و رزی تحصیلی، اضطراب امتحان و کمال‌گرایی را با خودتنظیمی تحصیلی را به طور هم‌زمان بررسی می‌کند. علاوه بر این، با توجه به کمبود پژوهش‌های جامع در این زمینه، به‌ویژه با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گری متغیرهایی مانند اضطراب امتحان و تعلل و رزی، انجام این مطالعه می‌تواند خلأهای علمی موجود را پوشش

1- Nurrahmasia

2- Govindan

3- Ragusa,

4- Romera & de la Fuente

5- Lei

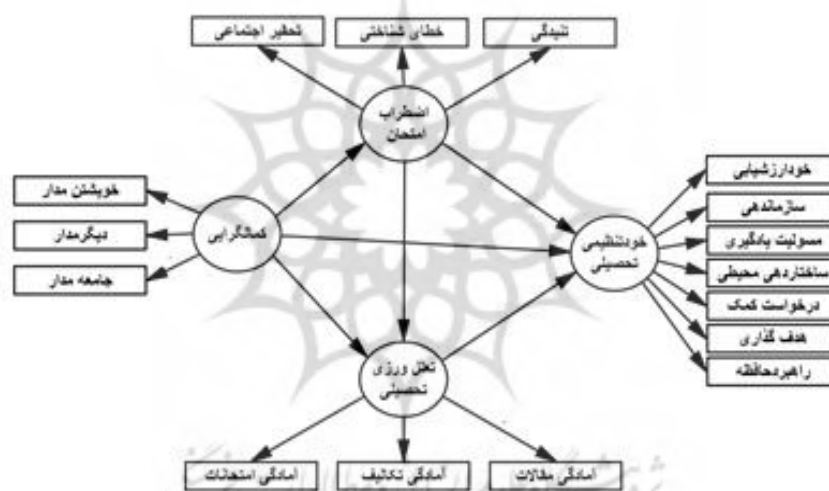
6- Fomina

7- Pekrun & Linnenbrink-Garcia

دهد و گامی مؤثر در توسعه ادبیات پژوهشی حوزه روان‌شناسی تحصیلی به‌شمار آید. با توجه به تأثیرات گسترده‌ی کمال‌گرایی بر جنبه‌های مختلف عملکرد تحصیلی و نقش مهم خودتنظیمی در موفقیت آموزشی، بررسی چگونگی تعامل این متغیرها با عوامل میانجی چون تعلل‌ورزی تحصیلی و اضطراب امتحان می‌تواند به درک دقیق‌تری از سازوکارهای روان‌شناختی مرتبط با عملکرد تحصیلی منجر شود.

از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی کمال‌گرایی و خودتنظیمی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گری تعلل‌ورزی تحصیلی و اضطراب امتحان در میان دانشجویان است. پس با توجه به اهمیت کمال‌گرایی و خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی، و نقش احتمالی تعلل‌ورزی و اضطراب امتحان در تضعیف یا تقویت این ارتباطها، این پرسش مطرح می‌شود که: آیا تعلل‌ورزی تحصیلی و اضطراب امتحان می‌توانند نقش میانجی در رابطه‌ی بین کمال‌گرایی و خودتنظیمی تحصیلی ایفا کنند؟

شکل ۱ الگوی مفهومی متغیرهای این پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱: الگوی مفهومی پژوهش

Figure 1

Conceptual Model of the Research

روش پژوهش

جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری:

این پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک پژوهش کاربردی است و از منظر گردآوری داده‌ها در پژوهش‌ها توصیفی جای می‌گیرد و به طور دقیق‌تر از نوع همبستگی و به طور خاص مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل اند به تعداد ۱۱۷۲۹ نفر می‌باشد.

با توجه به توصیه‌های پژوهشگران مبنی بر نیاز به حداقل ۲۰۰ نمونه برای تحلیل عاملی و مدل‌سازی معادلات ساختاری و همچنین پیشنهاد کلاین (۲۰۲۳) مبنی بر اختصاص ۱۵ نمونه به هر متغیر، جهت اطمینان ۳۴۵ نفر آزمودنی برای حجم نمونه اولیه انتخاب شد که تعداد ۳۲۰ پرسشنامه معتبر بود و برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب گردیدند؛ بدین صورت که ابتدا دانشجویان بر اساس دانشکده‌های مختلف به‌عنوان خوشه در نظر گرفته شدند، سپس از هر خوشه متناسب با حجم آن، تعدادی کلاس به‌طور تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین دانشجویان همان کلاس‌ها توزیع گردید. پرسشنامه‌ها به‌صورت حضوری و کاغذی در اختیار دانشجویان قرار گرفت و به‌طور مستقیم جمع‌آوری شد. فرایند گردآوری داده‌ها در بازه زمانی دو ماهه انجام گرفت.

معیار ورود به تحقیق رضایت از شرکت در پژوهش و دامنه سنی بین ۱۸ تا ۵۰ سال و معیار خروج داشتن بیماریهای جسمی و روانشناختی حاد از پرسش پژوهشگر در این زمینه و کامل نکردن پرسشنامه‌ها از طریق بررسی پاسخ‌ها در فرایند پژوهش بود. در ابتدای هر پرسشنامه، اصول اخلاقی پژوهش ازجمله حق انتخاب آزادانه برای شرکت در پژوهش و محرمانه ماندن پاسخ‌ها به‌طور واضح بیان شد. همچنین، دستورالعملی در ابتدای پرسشنامه ارائه شد که از دانشجویان می‌خواست تا تمام سؤالات را با دقت مطالعه کرده و به آن‌ها پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، پاسخ‌های دانشجویان به‌طور کامل تحلیل شد. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، از روش‌های آمار توصیفی (مانند محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (مانند ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد. نرم‌افزارهای آماری SPSS26 و Amos26 برای انجام محاسبات و تحلیل‌ها به کار گرفته شدند.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

مقیاس خودتنظیمی تحصیلی^۱ (A-SRL): این پرسشنامه توسط ماگنو (۲۰۱۱) بر اساس مدل زیمرمن و مارتین-پونز (۱۹۹۰) طراحی شده است. این ابزار شامل ۵۵ گویه می‌باشد و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ ارزیابی می‌شوند. این مقیاس به ترتیب نمایانگر (۱) کاملاً مخالف، (۲) مخالف، (۳) موافق و (۴) کاملاً موافق است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از خودتنظیمی می‌باشد. این پرسشنامه شامل ۷ خرده مقیاس: راهبردهای حافظه^۲ (سؤالات ۱ تا ۱۴)، هدف‌گذاری^۳ (سؤالات ۱۵ تا ۱۹)، خودارزشیابی^۴ (سؤالات ۲۰ تا ۳۱)، درخواست کمک^۵ (سؤالات ۳۲ تا ۳۹)، ساختاردهی محیطی^۶

1- The Academic Self Regulation Scale

2- Memory strategy

3- Goal Setting

4- Self-Evaluation

5- Seeking Assistance

6- Enviromental Structuring

(سؤالات ۴۰ تا ۴۴)، مسئولیت یادگیری^۱ (سؤالات ۴۵ تا ۴۹) و سازماندهی^۲ (سؤالات ۵۰ تا ۵۵) را می‌سنجد. ماگنو (۲۰۱۱) برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ضرایب همسانی درونی ۰/۸۴، ۰/۷۴، ۰/۸۲، ۰/۷۱، ۰/۷۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ به دست آورد. در پژوهش حسن نیا و همکاران (۱۳۹۳) ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و برای کل مقیاس خودتنظیمی ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های راهبردهای مربوط به حافظه، هدف گذاری، خودارزشیابی، درخواست کمک، ساختاردهی محیطی، مسئولیت یادگیری و سازماندهی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۵۸، ۰/۷۷، ۰/۵۸، ۰/۴۷، ۰/۵۹، ۰/۴۵. این پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۹۳۹ و در خرده آزمون‌های آن بین ۰/۷۱۸ تا ۰/۸۷۴ است (محمدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). شانک و زیمرمن در پژوهش خود نشان دادند آلفای کرونباخ ۰/۹۰، روایی همزمان ۰/۸۰ و تحلیل عاملی ساختار چندعاملی با بارهای عاملی بالای ۰/۴۰ برای هر آیت‌م را نشان می‌دهد.

پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن و جاکوب^۳ (TAQ): این پرسشنامه در سال (۱۹۹۷) توسط فریدمن و جاکوب جهت سنجش اضطراب امتحان ساخته شده است. این ابزار دارای ۲۳ سؤال بوده و هدف آن بررسی ابعاد مختلف اضطراب امتحان با ۳ خرده مقیاس تحقیر اجتماعی (سؤالات ۱ تا ۸)، خطای شناختی (سؤالات ۹ تا ۱۷)، تنیدگی (سؤالات ۱۸ تا ۲۳) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت از ۰ تا ۳ به این شرح است: ۳) کاملاً موافقم، ۲) موافقم، ۱) مخالفم، ۰) کاملاً مخالفم. اما این شیوه نمره گذاری در مورد سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲ معکوس شده و به صورت ۰) کاملاً موافقم، ۱) موافقم، ۲) مخالفم، ۳) کاملاً مخالفم در خواهد آمد. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، لازم است مجموع امتیازات همه سؤالات با هم جمع شود. نمرات بالا نشان دهنده اضطراب امتحان پایین می‌باشد و برعکس. پایایی این پرسشنامه، برای هر یک از خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش شده است (فریدمن و جاکوب، ۱۹۹۷). در پژوهش باعزت و همکاران (۱۳۹۲) به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی مؤلفه‌های مقیاس از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برآورد شد. همچنین برای بررسی مؤلفه‌های آزمون از تحلیل عاملی استفاده شد. پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۹۰ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آورده‌اند. در تحلیل عاملی مشخص شد که هیچ یک از ۲۳ موردی که مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند،

1- Learning Responsibility

2- Organizing

3- Test Anxiety Question

کمتر از ۰/۳ همبستگی نداشتند. فریدمن و جاکوب (۱۹۹۷) آلفای کرونباخ را ۰/۹۳ بدست آوردند، که نشان‌دهنده روایی داخلی بسیار خوب پرسشنامه است؛ همچنین بارهای عاملی برای آیتم‌های مختلف را بالای ۰/۴ گزارش داده است، که نشان‌دهنده همبستگی قوی آیتم‌ها با عوامل مربوطه است.

پرسشنامه چندبعدی کمال‌گرایی هویت و فلت (MPS): این پرسشنامه در سال ۱۹۹۱ توسط هویت و فلت طراحی شده و در ایران توسط بشارت (۱۳۸۶) بر روی نمونه‌ای ایرانی هنجاریابی و اعتباریابی شده است. این مقیاس شامل ۳۰ سؤال است که به سه مولفه تقسیم می‌شود: ده سؤال اول به بررسی کمال‌گرایی خویش‌نمدار، ده سؤال دوم به کمال‌گرایی دیگرمدار و ده سؤال آخر به کمال‌گرایی جامعه‌مدار اختصاص دارد. روش نمره‌گذاری به صورت زیر است: (۱) کاملاً مخالفم، (۲) مخالفم، (۳) نظری ندارم، (۴) موافقم و (۵) کاملاً موافقم. با این حال، برای سؤال شماره ۱۳ این شیوه نمره‌گذاری معکوس شده و به صورت (۵) کاملاً مخالفم، (۴) مخالفم، (۳) نظری ندارم، (۲) موافقم و (۱) کاملاً موافقم است. محدوده نمرات برای هر یک از سه مقیاس بین ۱۰ تا ۵۰ است؛ به این معنی که فردی که نمره ۱۰ را کسب کرده، کمترین میزان کمال‌گرایی و فردی که نمره ۵۰ را به دست آورده، بیشترین میزان کمال‌گرایی را در هر یک از ابعاد دارد. به طور کلی، پس از محاسبه نمرات تمامی سؤالات، اگر نمره کل بین ۳۰ تا ۶۰ باشد، نشان‌دهنده کمال‌گرایی پایین فرد است؛ نمره بین ۶۱ تا ۹۱ متوسط و نمره بالای ۹۱ نشان‌دهنده کمال‌گرایی بالا است. در اعتباریابی اولیه فرم ایرانی این مقیاس، بر روی ۱۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران، آلفای کرونباخ برای کمال‌گرایی خویش‌نمدار ۰/۹۰، برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۳ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۷۸ به دست آمده است که نشان‌دهنده همسانی درونی بالایی مقیاس است. همچنین، ضرایب همبستگی بین ۴۰ نفر از دانشجویان در دو نوبت با فاصله چهار هفته‌ای به ترتیب برای کمال‌گرایی خویش‌نمدار ۰/۸۴، برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۲ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۸۰ بوده که نشان‌دهنده پایایی بازآزمون بالایی فرم ایرانی این مقیاس است. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای پرسشنامه ابعاد کمال‌گرایی برابر با ۰/۸۹ است (بشارت، ۱۳۸۶). هویت و فلت (۱۹۹۱) آلفای کرونباخ پرسشنامه را در محدوده ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ گزارش داده‌اند، که نشان‌دهنده روایی داخلی خوب پرسشنامه است.

پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راثبلوم^۱ (PASS): این پرسشنامه توسط سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته شده و آن را مقیاس تعلل ورزی تحصیلی نام نهادند. این مقیاس ۲۱ گویه دارد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات است که شامل ۸ سؤال (سؤالات ۱ تا ۶) می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف، شامل ۱۱ گویه (سؤالات ۹ تا ۱۷) می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم، که شامل ۸ گویه (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) می‌باشد. حداقل امتیاز ۲۷ و حداکثر ۱۳۵ خواهد بود. شایان ذکر است که سؤالات (۲۶-۱۸-۷) احساس ناراحتی در خصوص تعلل ورزی می‌سجد و سؤالات (۲۷-۱۹-۸) تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی را نشان می‌دهد و بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، این ۶ سؤال در محاسبه‌ی روایی و پایایی و نمره‌ی کل نقشی ندارند. از آنجا که مؤلفه‌های احساس ناراحتی در خصوص تعلل ورزی و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی، میزان تعلل ورزی فرد را مشخص نمی‌کند، اعتبار پرسشنامه با حذف این دو مؤلفه را نیز ۰/۸۷ گزارش کرده‌است. همچنین، ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه با حذف دو مؤلفه ۰/۸۱ گزارش شده‌است (انصارالحسینی، ۱۳۹۱). در این مقیاس، سؤال‌های (۲۷-۲۶-۲۵-۲۳-۱۹-۱۸-۲۱-۱۶-۱۵-۱۳-۱۱-۸-۷-۶-۴-۲) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به‌ندرت»، «گهگاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به‌ندرت» نمره ۲، «گهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می‌گیرد. در صورتیکه نمره فرد، بین ۲۷ تا ۵۴ باشد، سطح تعلل ورزی در فرد پایین، بین ۵۴ تا ۹۱ متوسط و نمره بالاتر از ۹۱ نشان دهنده تعلل ورزی زیاد در اوست. ضریب پایایی مقیاس در پژوهش حسینچاری و دهقانی (۱۳۸۷) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شد و همچنین میزان همسانی درونی برای روایی مقیاس، در بعد تعلل ورزی در آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، تعلل ورزی در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و تعلل ورزی در آماده سازی مقاله‌ها ۰/۸۹ گزارش شده‌است. روایی این پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه ارزیابی شده‌است. در بررسی تحلیل عاملی، ضریب KMO توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کروییت بارتللت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ بدست آمده است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده‌است و همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل معنادار و مطلوب گزارش شده‌است. یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه

1- Procrastination Assessment Scale-student

بود. همچنین ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۹۱ بود. در پژوهش دیانت و همکاران (۱۳۹۶) سطح پایایی کل مقیاس بت روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه اصلی در پژوهش ایشان نیز وجود ساختار تک عاملی را تأیید کرد و همه‌ی بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳۰ بین ۰/۴۱ تا ۰/۷۴ بودند.

یافته‌ها

از مجموع ۳۲۰ دانشجوی شرکت کننده در پژوهش، ۲۶۲ نفر (۸۱/۹ درصد) خانم و ۵۸ نفر (۱۸/۱ درصد) آقا بودند. همچنین از این تعداد ۳۲۰ نفر، ۲۶۲ نفر (۸۱/۹ درصد) مجرد و ۵۸ نفر (۱۸/۱ درصد) متاهل بوده‌اند. نتایج همچنین نشان داد از مجموع دانشجویان شرکت کننده در پژوهش ۱۱۳ نفر (۳۵/۳ درصد) شاغل، ۳۲ نفر (۱۰ درصد) خانه دار و ۱۷۵ نفر (۵۴/۷ درصد) بدون شغل بودند. در مورد مقطع تحصیلی دانشجویان، نتایج نشان داد ۱۰ نفر (۳/۱ درصد) در مقطع کاردانی، ۲۸۰ نفر (۸۷/۵ درصد) در مقطع کارشناسی، ۲۷ نفر (۸/۴ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۳ نفر (۰/۹ درصد) در مقطع دک‌ترا مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی دانشجویان شرکت کننده در پژوهش ۲۳/۱۱ بوده‌است و این افراد در دامنه سنی بین ۱۸ تا ۵۸ سال قرار داشتند. انحراف معیار مرتبط با سن دانشجویان ۵/۴۰ بدست آمد. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه نمونه

Table 1
Descriptive Statistics of Study Variables in the Sample

متغیر پژوهش	Research Variable	میانگین	انحراف	حداقل نمره	حداکثر نمره
Mean	استاندارد	Minimum	Maximum		
Deviation					
آمادگی برای امتحانات	Exam Preparation	16.25	4.43	6	29
آمادگی برای تکالیف	Assignment Preparation	22.75	6.10	9	38
آمادگی برای مقالات	Article Preparation	16.01	4.73	6	30
تعلل‌ورزی تحصیلی - کل	Academic Procrastination - Total	55.01	13.36	21	87
کمال‌گرایی خویش‌مدار	Self-Oriented Perfectionism	31.50	7.30	10	50
کمال‌گرایی دیگرمدار	Other-Oriented Perfectionism	31.02	6.28	14	46
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	Socially Prescribed Perfectionism	30.10	7.93	10	50
کمال‌گرایی - کل	Perfectionism - Total	92.62	17.86	34	138
تحقیر اجتماعی	Social Humiliation	14.48	5.42	0	24
خطای شناختی	Cognitive Distortion	17.80	4.52	0	27
تنیدگی	Stress	11.09	4.17	0	18
اضطراب امتحان - کل	Test Anxiety - Total	43.37	11.35	0	69
راهبردهای حافظه	Memory Strategies	39.59	7.50	16	56

20	5	3.16	13.68	تنظیم اهداف Goal Setting
48	13	6.31	33.96	خودارزشیابی Self-Evaluation
32	10	4.01	32.59	درخواست کمک Help Seeking
39	5	3.01	13.83	ساختاردهی محیطی Environmental Structuring
20	5	2.89	14.54	مسئولیت یادگیری Learning Responsibility
24	8	3.37	17.19	سازماندهی Organization
228	71	25.66	155.38	خودتنظیمی تحصیلی - کل - Academic Self-Regulation
Total				

برای بررسی فرض نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. سطح معناداری برای همه متغیرها، بیش‌تر از ۰/۰۵ است و نشانگر این است که متغیرها دارای توزیع نرمال هستند. برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد که نتایج نشان داد که آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است که نشان دهنده‌ی استقلال خطاها است. برای بررسی همخطی چندگانه از ضریب تحمل و تورم واریانس استفاده شد که نتایج نشان داد که هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table 2
Correlation Matrix Among Research Variables

متغیر Variable	تعلل‌ورزی تحصیلی Academic Procrastination	کمال‌گرایی Perfectionism	اضطراب امتحان Test Anxiety	خودتنظیمی تحصیلی Academic Self-Regulation
تعلل‌ورزی تحصیلی Academic Procrastination	1			
کمال‌گرایی Perfectionism	0.14 **	1		
اضطراب امتحان Test Anxiety	-0.45 **	-0.46 **	1	
خودتنظیمی تحصیلی Academic Self-Regulation	-0.48 **	0.14 **	0.29 **	1

** $P < 0.01$

Table 3

[illegible]

Figure 1 illustrates the structural model of the study. The model includes four latent variables (circles) and their corresponding observed variables (rectangles). The latent variables are: اضطراب امتحان (Exam Anxiety), کمال‌گرایی (Perfectionism), نعل ورزشی (Sport Anxiety), and خودتنظیمی (Self-regulation). The observed variables are: تحقیر اجتماعی (Social Stigmatization), خطای شناختی (Cognitive Errors), تنبیهی (Punishment), خودآزمایی (Self-testing), ساختاردهی محیطی (Environmental Structuring), مسئولیت‌پذیری (Responsibility), سازمندی (Orderliness), درخواست کمک (Request for Help), تنظیم هدف (Goal Setting), راهبردهای حافظه (Memory Strategies), خوابیدن مدار (Circuit Sleep), دیگر مدار (Other Circuit), جامعه مدار (Community Circuit), آسانگی برای تکالیف (Ease of Assignments), آسانگی برای امتحانات (Ease of Exams), and آسانگی برای نوشتن مقاله (Ease of Writing the Article). The model shows standardized path coefficients and error variances (e1-e19).

Figure 2

ضرایب مستقیم مربوط به مدل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴ ضرایب استاندارد و مدل اصلاح شده پژوهش

Table 4

Direct Standardized Coefficients and Revised Model of the Research				
P-Value Significance (P)	حد بالا Upper Bound	حد پایین Lower Bound	Beta	مسیرهای مستقیم Direct Effects
0.0005	0.630	0.283	0.44	کمال‌گرایی ← خودتنظیمی تحصیلی ← Perfectionism Academic Self-Regulation
0.0005	-0.329	-0.715	-0.58	کمال‌گرایی ← اضطراب امتحان ← Test Anxiety
0.01	-0.218	-0.633	-0.40	اضطراب امتحان ← تعلل‌ورزی تحصیلی ← Test Academic Procrastination
0.0005	-0.310	-0.627	-0.50	تعلل‌ورزی تحصیلی ← خودتنظیمی تحصیلی ← Academic Procrastination ← Academic Self-Regulation
0.01	0.608	0.209	0.34	اضطراب امتحان ← خودتنظیمی تحصیلی ← Test Academic Self-Regulation

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ضریب مسیری مقدار بتا در مدل گزارش شده است. تمامی مسیرهای مستقیم مورد پذیرش قرار گرفت. در ادامه بررسی مسیر میانجی یا غیرمستقیم در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: ضرایب استاندارد و مدل اصلاح شده پژوهش

Table 5

Indirect Standardized Coefficients and Revised Model of the Research				
P-Value Significance (P)	حد بالا Upper Bound	حد پایین Lower Bound	Beta	مسیرهای غیرمستقیم Indirect Effects
0.0005	-0.215	-0.53	-0.34	کمال‌گرایی ← اضطراب امتحان ← تعلل‌ورزی تحصیلی ← خودتنظیمی تحصیلی ← Perfectionism ← Test Anxiety ← Academic Academic Procrastination ← Academic Self-Regulation

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود مقدار بتا برای مسیر غیرمستقیم گزارش شده است. صفر در فاصله حدبالا و حدپایین قرار نگرفته است و مسیر غیرمستقیم مورد تایید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که کمال‌گرایی به‌طور غیرمستقیم و از طریق افزایش اضطراب امتحان و تعلل‌ورزی تحصیلی، بر خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان تأثیر منفی دارد. این یافته می‌تواند با نتایج مطالعات واتگ (۲۰۲۴)، فاطیما و همکاران (۲۰۲۴)، اکباگ^۱ (۲۰۲۴) و راگوسا و همکاران (۲۰۲۳) همسو باشد.

1- Akbağ

کمال‌گرایی به عنوان یک ویژگی شخصیتی، شامل تعیین استانداردهای بسیار بالا و نگرانی شدید درباره ارزیابی دیگران است (هویت و فلت، ۱۹۹۱). این سازه می‌تواند به دو شکل سازگارانه (تلاش برای پیشرفت) و ناسازگارانه (ترس از شکست و خودانتقادی شدید) ظاهر شود (استوبر و اوت^۱، ۲۰۰۶). همچنین خودتنظیمی تحصیلی به توانایی فرد در برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل فرآیند یادگیری اشاره دارد (زیمرم، ۲۰۰۰). تحقیقات نشان می‌دهند که کمال‌گرایی ناسازگار با کاهش خودتنظیمی مرتبط است، زیرا افراد به جای تمرکز بر یادگیری، بیش‌ازحد به نتایج و ارزیابی دیگران توجه می‌کنند (باردون-کن^۲، ۲۰۰۷).

مطالعات نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی رابطه بین کمال‌گرایی و خودتنظیمی تحصیلی ضعیف را میانجی‌گری می‌کند (سیرویس و توسی^۳، ۲۰۱۲). کمال‌گرایان ناسازگار به دلیل ترس از شکست و عدم اطمینان از نتیجه مطلوب، ممکن است تکالیف را به تعویق بیندازند (فلت و همکاران، ۱۹۹۵). تعلل‌ورزی باعث می‌شود دانش‌آموزان زمان کمتری برای مطالعه مؤثر داشته باشند و در نتیجه، از راهبردهای خودتنظیمی (مانند برنامه‌ریزی و مرور) کمتر استفاده کنند (کلسن^۴ و همکاران، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اضطراب امتحان می‌تواند رابطه بین کمال‌گرایی و خودتنظیمی تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (پوتوین^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). کمال‌گرایی ناسازگار با اضطراب امتحان رابطه مثبت دارد، زیرا افراد از ارزیابی منفی می‌ترسند (استوبر و رامبو^۶، ۲۰۰۷). اضطراب امتحان باعث کاهش حافظه کاری و تمرکز می‌شود و در نتیجه، خودتنظیمی تحصیلی را تضعیف می‌کند (ایسنک^۷ و همکاران، ۲۰۰۷).

علاوه بر این دانشجویانی که گرایش بالاتری به کمال‌گرایی دارند، معمولاً اهداف و استانداردهایی بسیار بالا و گاه غیرواقع‌بینانه برای خود تعیین می‌کنند. این سطح از انتظارات شخصی اغلب با ترس از شکست و حساسیت زیاد نسبت به ارزیابی همراه است، که در نهایت موجب افزایش اضطراب امتحان می‌شود (دیدا و گوبنا^۸، ۲۰۲۵). اضطراب امتحان، به عنوان واکنشی هیجانی نسبت به موقعیت‌های ارزیابی، می‌تواند فرآیندهای شناختی و اجرایی را مختل کرده و باعث بروز احساس ناتوانی و اجتناب ذهنی از تکالیف شود. در واقع، اضطراب بالا با افزایش احساس ناتوانی و ترس از شکست همراه است، این وضعیت روانی، دانشجو را مستعد رفتارهای تعلل‌آمیز می‌کند؛ به عبارتی، فرد برای فرار از فشار روانی حاصل از اضطراب، انجام وظایف تحصیلی خود را به تعویق می‌اندازد (دسای^۹، ۲۰۲۴).

1- Stoeber & Otto

2- one-Cone

3- Sirois & Tosti

4- Klassen

5- Putwain

6- Stoeber & Rambow

7- Eysenck

8- Dida & Gobena

9- Desai

اضطراب می‌تواند در کمک به افراد در انجام کارهایشان موثر باشد. این در مورد برآورد شناختی مطلوبیت که با نزدیک شدن به مهلت انجام آن کار افزایش می‌یابد، مربوط می‌شود. یعنی هرچه فرد به مهلت مقرر نزدیک‌تر شود، اضطراب او بالا می‌رود و جهت انجام کار دست از تعلل می‌کشد. همچنین ممکن است به قانون یرکس-دادسون^۱ (۱۹۰۸) مربوط باشد که بیان می‌کند برانگیختگی و عملکرد تنها تا یک نقطه با هم افزایش می‌یابند و برانگیختگی یا اضطراب بیش از حد می‌تواند عملکرد را کاهش دهد. (یردلن^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). این یافته در مطالعه حاضر نیز صدق می‌کند، دانشجویان ممکن است برای پیشرفت خوب در کار مدرسه خود به سطح خاصی از اضطراب نیاز داشته باشند، در حالی که اضطراب بیش از حد ممکن است منجر به اجتناب از کار شود (یردلن^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). تعلل‌ورزی تحصیلی نیز به‌نوبه‌ی خود، با کاستن از نظم در فعالیت‌های درسی، ضعف در مدیریت زمان و کاهش تمرکز بر اهداف آموزشی، موجب تضعیف توانایی‌های خودتنظیمی می‌شود. در نتیجه، دانشجویی که ابتدا درگیر کمال‌گرایی بالا و اضطراب ناشی از آن شده، نهایتاً به دلیل بروز تعلل، از بهره‌گیری مناسب از راهبردهای خودتنظیمی بازمی‌ماند. افرادی که اهمال‌کار هستند، معمولاً در برنامه‌ریزی، تعیین اهداف، و پیگیری فعالیت‌های درسی دچار ضعف بوده و از راهبردهای خودتنظیمی مؤثر کمتر استفاده می‌کنند (موندا و تاواری^۴، ۲۰۲۴). رابطه بین تعلل‌ورزی و خودتنظیمی با یک همبستگی منفی مشخص می‌شود؛ به این معنا که سطوح بالاتر تعلل‌ورزی با مهارت‌های پایین‌تر خودتنظیمی همراه است. تعلل‌ورزی اغلب به‌عنوان نوعی شکست در خودتنظیمی تلقی می‌شود، جایی که افراد انجام کارهای مدنظر را به تأخیر می‌اندازند، با وجود آن که از پیامدهای منفی احتمالی آن آگاه هستند (والنزولا^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). بر این اساس، می‌توان گفت کمال‌گرایی اگر با اضطراب و تعلل همراه شود، به‌جای آن که به انگیزه و پیشرفت تحصیلی منجر شود، می‌تواند عملکرد دانشجو را از طریق تضعیف خودتنظیمی تحت تأثیر قرار دهد. این زنجیره‌ی تأثیر، اهمیت پرداختن هم‌زمان به مؤلفه‌های هیجانی (نظیر اضطراب) و رفتاری (مانند تعلل‌ورزی) را در آموزش راهبردهای خودتنظیمی و مداخلات روان‌شناختی برای دانشجویان برجسته می‌سازد. بنابراین، شناخت این مسیر میانجی‌گری می‌تواند برای مشاوران آموزشی و روان‌شناسان آموزشی در طراحی برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی بسیار راه‌گشا باشد. در نتیجه، طراحی مداخلاتی که به کاهش اضطراب امتحان و تعلل‌ورزی کمک کند، می‌تواند در ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد، به‌ویژه در میان دانشجویانی که تمایل بالایی به کمال‌گرایی دارند. پژوهش حاضر همچنین زمینه‌ای برای مطالعات آتی

1- Yerkes & Dodson

2- Yerdelen

3- Yerdelen

4- Munda & Tiwari

5- Valenzuela

فراهم می‌کند تا این مدل را در بسترهای فرهنگی و آموزشی مختلف آزمون کرده و به درک عمیق‌تری از سازوکارهای روان‌شناختی موفقیت تحصیلی دست یابند.

از محدودیت‌های پژوهش تمایل کمتر آقایان جهت شرکت در پژوهش و جامعه آماری بیشتر آزمودنی‌های خانم، دسترسی به پاسخ‌دهنده‌های آقا محدود بود و به همین خاطر، تعداد شرکت‌کنندگان آقا بسیار کمتر از خانم‌ها بود. همچنین جدید بودن موضوع خودتنظیمی تحصیلی و پرسشنامه‌ی مربوط به آن، سبب کمبود مطالعات پژوهشی و پیشینه‌ی آن خصوصاً در مطالعات مربوط به نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی شده بود؛ به علاوه شرکت‌کنندگان این پژوهش دانشجویان بودند که تعمیم نتایج به مقاطع پایین‌تر مانند دانش‌آموزان را محدود می‌کند.

پیشنهاد می‌شود که تحقیقات طولی انجام شود تا اثرات بلندمدت تعلل‌ورزی و اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی بهتر تحلیل گردد. بهره‌گیری از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر نیز می‌تواند اعتبار یافته‌ها را افزایش دهد. مهم‌ترین پیشنهاد کاربردی به مراکز مشاوره دانشگاه‌ها، برگزار کردن کارگاه‌های آموزشی با موضوعات مدیریت اضطراب امتحان و کمال‌گرایی، آموزش خودتنظیمی تحصیلی برای دانشجویان در جهت کاهش تعلل‌ورزی آنان است. با توجه به عواملی که در ارتباط با تعلل‌ورزی مطرح شده‌اند، از جمله اضطراب، افسردگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت نفس پایین، ترس از شکست و روان‌رنجورخویی، ضروری است که نهادهای مرتبط با سلامت روان دانشجویان، تلاش بیشتری در شناسایی و بررسی این عوامل برای انجام مداخلات به‌موقع داشته باشند. برنامه‌های آموزشی برای اساتید و مربیان تحصیلی نیز درخصوص نقش خودتنظیمی تحصیلی در موفقیت تحصیلی دانشجویان طراحی و اجرا شود. در نهایت، باید آموزش‌های ضروری به خانواده‌ها، به‌ویژه والدین، ارائه شود تا با هدف تقویت خودتنظیمی تحصیلی و کاهش تعلل‌ورزی دانشجویان، آنها را راهنمایی کند.

نتیجه‌گیری:

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کمال‌گرایی، اگرچه در نگاه اول می‌تواند به عنوان یک ویژگی انگیزشی مثبت تلقی شود، اما در صورتی که با اضطراب امتحان همراه شود، پیامدهای منفی بر عملکرد تحصیلی دارد. این مطالعه نشان داد که اضطراب امتحان، به عنوان پیامد هیجانی کمال‌گرایی، موجب افزایش تعلل‌ورزی تحصیلی شده و این تعلل، در نهایت توانایی خودتنظیمی دانشجو را تضعیف می‌کند. به عبارتی، کمال‌گرایی بالا به‌صورت مستقیم منجر به کاهش خودتنظیمی نمی‌شود، بلکه از طریق برانگیختن اضطراب و تقویت رفتارهای اجتنابی مانند تعلل‌ورزی، به‌صورت غیرمستقیم در فرایندهای خودتنظیمی اختلال ایجاد می‌کند. این مسیر زنجیره‌ای بر ضرورت توجه هم‌زمان به عوامل شناختی، هیجانی و رفتاری در تبیین عملکرد تحصیلی دانشجویان تأکید دارد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله وظیفه خود میدانند از تمامی دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش که در نهایت همکاری امکان پژوهش را فراهم ساختند کمال تقدیر و تشکر را نمایند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

منابع

- هاشمی، محمد ناصر، سلیمانی، اسماعیل و نریمانی، محمد. (۱۴۰۴). روابط ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی بر پایه خستگی شناختی و کمال‌گرایی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی هیجان. / *هبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۳(۲۴). doi: 10.22084/j.psychogy.2024.29144.2679
- جعفری، سعید وبرزگر بفرویی، کاظم. (۱۴۰۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تصمیم‌گیری بر اساس باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در اضطراب. / *هبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۲(۲۲). ۲۴۰-۲۲۳. doi: 10.22084/j.psychogy.2024.28379.2627
- Adesola, S. A., & Li, Y. (2018). The relationship between self-regulation, self-efficacy, test anxiety and motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, 8 (10), 759-763.
- Akbağ, M. (2024). How adaptive and maladaptive perfectionism affect psychological well-being among university students: The mediating role of procrastination. *Research on Education and Psychology*, 8 (1), 226-252.
- Aulia, A., Septiantika, D. F., Perdana, D. Y., Azis, A. P., Irawan, D. B., & Fajar, M. (2024). Self-regulation as a mediator between learning motivation and academic procrastination in students who are preparing a thesis. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 5 (2), 237-263. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v5i2.23697>
- Bardone-Cone, A. M., Wonderlich, S. A., Frost, R. O., Bulik, C. M., Mitchell, J. E., Uppala, S., & Simonich, H. (2007). Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions. *Clinical Psychology Review*, 27, 384-405.
- Charitaki, G., Soulis, S. G., & Tyropoli, R. (2021). Academic self-regulation in autism spectrum disorder: A principal components analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68 (1), 26-45.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145 (4), 410-429.
- Dattathreya, P., & Shillingford, S. (2017). Identifying the ineffective study strategies of first year medical school students. *Medical Science Educator*, 27 (2), 295-307.

- Delibozhenko, E. A., & Egorenko, A. O. (2025). Peculiarities of university students' time management: Interrelation of self-regulation and procrastination. *Economics and Management: Problems, Solutions*, 2, Article 015. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.02.10.015>
- Desai, A. (2024). Anxiety levels and coping mechanisms of Indian adolescents under exam stress. *Studies in Psychological Science*, 2 (4), 9-13. <https://doi.org/10.18196/sps.2024.2.4.9>
- Devakota, S. P., Khadka, A. K., Shahi, B. J., & Shah, K. (2025). Factors Affecting Graduate Students' Academic Achievement of Tribhuvan University. *NPRC Journal of Multidisciplinary Research*, 2 (2), 169-180.
- Devi, V., Devan, D., Soon, P. C., & Han, W. P. (2012). Comparison of self-directed learning readiness among students experiencing hybrid and traditional curriculum. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 6, 1047-1050
- Dida, C. B., & Gobena, G. A. (2025). Influences of test anxiety on freshman students' academic achievement at universities. *International Journal of Instruction*, 18 (2), 689-708. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18.2.689>
- Dobos, B., Piko, B. F., & Mellor, D. (2021). What makes university students perfectionists? The role of childhood trauma, emotional dysregulation, academic anxiety, and social support. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62 (3), 443-447.
- Duncan-Plummer, T., Hasking, P., Tonta, K., & Boyes, M. (2023). The relationship between clinical perfectionism and nonsuicidal self-injury: The roles of experiential avoidance, self-esteem, and locus of control. *Journal of Clinical Psychology*, 79 (8), 1799-1815.
- Elizondo, K., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Codina, N. (2024). Self-regulation and procrastination in college students: A tale of motivation, strategy, and perseverance. *Psychology in the Schools*, 61 (3), 887-902. <https://doi.org/10.1002/pits.2024.61.3.887>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. *Scientific Research*, 1 (7), 1-11.
- Elsayed Abdullah, S., Mohamed Shehata, Y., Hussein Ramadan, F., & Ramadan Morsy, S. (2024). Relationship Between Academic Procrastination Behavior and Self-Regulation Among Nursing Students. *Alexandria Scientific Nursing Journal*, 26 (2), 63-77.
- 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.
- Evren, C., Dalbudak, E., Ozen, S., & Evren, B. (2017). The relationship of social anxiety disorder symptoms with probable attention deficit hyperactivity disorder in Turkish university students: Impact of negative affect and personality traits of neuroticism and extraversion. *Psychiatry Research*, 254, 158-163.

- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7 (2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fatima, R., Hassan, S. Q. U., Akram, A., Raza, S., & Khalid, S. (2024). Supervisor perfectionism and student performance, creativity and academic procrastination. *Journal of Health and Rehabilitation Research*, 4 (1), 266-274. <https://doi.org/10.36871/jhrr.2024.4.1.266>
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*, 2022 (1), 1277866.
- Fomina, T. G., Filippova, E. V., & Morosanova, V. I. (2020). Self-regulation, test anxiety, reliability and success in the final exam: Structural model. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (6), 1035–1046.
- Frost, R. O., & Henderson, K. J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13 (4), 323–335.
- García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2021). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, 36 (2), 533-550.
- Gökteke, Z., & Ocak, G. (2024). The concept of self-regulation and its place and importance in educational sciences. *European Journal of Education Studies*, 11 (1). <https://doi.org/10.5281/edu.studies.2024.11.1.1004>
- Gomes, M., Monteiro, V. Mata, L. , Peixoto, F. , Santos, N. , & Sanches, C. (2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: A study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32.
- Govindan, S., Kaliaperumal, M., Arulmozhi, M., Priya, P., Mathan, K., & Arulmozhi, M. (2024). Procrastination as a marker of anxiety disorder among college students: An institution-based cross-sectional study from Puducherry, India. *Cureus*, 16 (5).
- Hashemi, M. N., Soleimani, E., & Narimani, M. (2025). Structural Relationships between Academic Procrastination based on Cognitive Fatigue and Perfectionism with Emphasis on the Mediating Role of Emotion Self-Regulation. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 13(24). [doi:10.22084/j.psychogy.2024.29144.2679](https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2024.29144.2679) [Persian].
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (1), 98–101. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.1.98>
- 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 (3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., De Rosnay, M., & Williams, K. E. (2022). Predicting academic school readiness and risk status from different assessment approaches and constructs of early self-regulation. *Child & Youth Care Forum*, 51 (2), 369-393. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09553-5>
- Jafari, S., & Barzegar Bafroei, K. (2024). Predicting decision-making procrastination based on metacognitive beliefs about procrastination with the mediating role of self-regulation in anxiety. *Cognitive Strategies in Learning*, 12 (22), 223–240. <https://doi.org/10.22084/jpsychogy.2024.28379.2627> [Persian]
- Jumaniyazova, I. (2024). Perfeksionizmning muvaffaqiyat va shaxsiy rivojlanishga ta'siri. *Tamaddun Nuri Jurnali*, 10 (61), 63–66.
- Khan, K. W., Ramzan, M., Zia, Y., Zafar, Y., Khan, M., & Saeed, H. (2020). Factors affecting academic performance of medical students. *Life and Science*, 1 (1), 4-4.
- Khossousi, V., Greene, D., Shafran, R., Callaghan, T., Dickinson, S., & Egan, S. J. (2024). The relationship between perfectionism and self-esteem in adults: a systematic review and meta-analysis. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 1–20.
- Kiaei, Y., & Kachooei, M. (2022). The relationship between suicidal ideation and perfectionism in Iranian students: the mediating role of self-criticism. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 16 (3). [Persian]
- Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. *School Psychology International*, 42 (6), 616–637.
- Lievore, R., Cardillo, R., & Mammarella, I. C. (2025). Anxiety in youth with and without specific learning disorders: exploring the relationships with inhibitory control, perfectionism, and self-conscious emotions. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 19, 1536192.
- Luo, R. Z., & Zhou, Y. L. (2024). The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years' systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40 (6), 3005-3029. <https://doi.org/10.1111/jcal.2024.40.6.3005>
- Magno, C. (2011). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8 (1), 20–35. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2328.8485>
- Milgram, N. A., Srolof, B., & Rosenbaum, M. (2018). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 12, 197–212.

- Moon, S. M., & Ingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309.
- Movafagh Ardestani, E., Barjesteh, H., & Dehqan, M. (2025, February). The mediating influence of self-efficacy and self-regulation in the relationship between perfectionism and listening anxiety. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1531149). Frontiers Media SA.
- Munda, X., & Tiwari, V. K. (2024). The impact of academic procrastination on students' performance in Indian school education systems: A special research analysis-vision 2045. *Vision*, 24 (2), 121-139. <https://doi.org/10.1177/0972262924.2.121>
- Munda, X., & Tiwari, V. K. (2024). The impact of academic procrastination on students' performance in Indian school education systems: a special research analysis-vision 2045.
- Nurrahmasia, N., Amalia, E., & Sari, D. P. (2021). Hubungan mekanisme koping dengan skor kecemasan dalam menghadapi ujian keterampilan medik pada mahasiswa prodi pendidikan dokter Universitas Mataram. *Smart Medical Journal*, 4 (1), 18–28.
- 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>
- Park, S., & Sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3, 12-23. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. *Educational Psychologist*, 47 (1), 1–14.
- Putwain, D., Chamberlain, S., Daly, A. L., & Sadreddini, S. (2014). Reducing test anxiety among school-aged adolescents: A field experiment. *Educational Psychology in Practice*, 30 (4), 420–440. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.964392>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., . . . & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., . . . & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529.

- Romera, J. A., & de la Fuente, J. (2021). Relationships between test anxiety, self-regulation and strategies for coping with stress, in professional examination candidates. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37 (2), 276–286.
- Roshanisefat, S., Azizi, S. M., & Khatony, A. (2021). Investigating the relationship of test anxiety and time management with academic procrastination in students of health professions. *Education Research International*, 2021, 1378774.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607–619.
- Sepiadou, I. (2024). Academic Achievement in University Students: The Role of Perfectionism and Academic Hardiness. *Europe's Journal of Psychology*, 20 (4), 252.
- Shahvalibor, D., Jenaabadi, H., & Pourghaz, A. (2016). The relationship of parents' perfectionism with academic self-regulation and self-control. *Review of European Studies*, 8, 217.
- Shih, S. S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 104 (2), 131–142.
- Slyusarenko, O., Talanova, Z., Debych, M., Levkulych, V., & Shchegliuk, D. (2022). Personal development as a key criterion for higher education quality. *Wisdom*, 35 (4), 168-177. <https://doi.org/10.25129/wisdom.2022.34.168>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387–394.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: Autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Vasiou, A., & Vasilaki, E. (2025). Cracking the code of test anxiety: Insight, impacts, and implications. *Psychology International*, 7 (1), 18.
- Wang, M. (2024). Exploring the impact of perfectionism on learning motivation through self-determination theory. *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 12 (1), 554-554. <https://doi.org/10.36871/aeht.2024.12.1.554>
- Yang, Y., & Wang, S. (2023). The relationship between exam anxiety, academic performance and peer support among 9th grade students in Shenzhen, China. *Curriculum & Innovation*, 1 (1), 8–18.

- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (1), 5-22.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (1), 5-22. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.1>
- Yildiz Durak, H., Şimşir Gökalp, Z., Seki, T., Saritepeci, M., & Dilmaç, B. (2023). Examination of non-cognitive variables affecting academic achievement: a conceptual model proposal: HY Durak et al. *Quality & Quantity*, 57 (6), 4985-5006.
- Zarrin, S. A., & Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20, 34-43. <https://doi.org/10.1177/jeps.2020.20.34>
- Zhang, S., Woodman, T., & Roberts, R. (2018). Anxiety and fear in sport and performance. In *Oxford research encyclopedia of psychology*.
- Zhou, J. (2025). The exploration of effects of anxiety, motivation and gender on students' academic performance. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 85, 79–85.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic standing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2-3), 73-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3302_1
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی