



Research Article

The model of academic procrastination based on academic self-handicapping and perfectionism with the mediating role of sense of competence

Fatemeh Alipour¹, Abolfazl Farid ² and Seyed Qasem Mosleh³

Abstract

Academic procrastination is a common phenomenon among students that is influenced by many situational factors or personality traits. This research was conducted with the aim of presenting a structural model of academic procrastination based on self-handicapping and perfectionism with the mediating role of sense of competence. The correlational research method and the statistical community included all the female students of the second secondary level of Esko city. 346 students were selected by multi-stage cluster sampling method, who completed the scales of academic procrastination, academic self-handicapping, perfectionism and sense of competence. Data were analyzed using structural equation modeling method in AMOS software version 24. Based on the obtained results, academic self-handicapping and academic perfectionism are directly related to the sense of competence and also, through the mediation of the sense of competence, to academic procrastination. Sense of competence has a direct negative relationship with academic procrastination ($P < 0.01$, $\beta = -0.39$). According to the results, it is suggested that in order to reduce students' procrastination, teachers should provide learning environments that support their sense of competence in academic matters by considering perfectionism and self-handicapping behaviors.

Keywords: Academic procrastination, Academic self-handicapping, Perfectionism, Sense of competence

Introduction

A particular type of negligence that is expressed in school situations and in relation to academic variables is called academic Procrastination. Individual differences based on personality traits are in general tendency to academic Procrastination studies (Wieland et al., 2021). Among these features, which may be related to academic Procrastination, are self-handicapping. Researchism suggests that there is a positive relationship between academic Procrastination and self-handicapping.

¹. PhD Student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

². Corresponding author: Associate Professor, Department of Education, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Email: af9275448@gmail.com.

³. PhD Student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.



It can also be said that one of the most common issues in the field of academic Procrastination is perfectionism (Naz & et al., 2021). Frost and colleagues define perfectionism as a characteristic that includes very high personal standards and over-worry about performance quality and inability to withstand the possibility of failure (Frost and et al., 1999). Numerous studies have shown the relationship between perfectionism and academic Procrastination.

In the relationship between variables, there are variables that can be influenced by the intensity of relationships; One of the variables that seems to be related to academic Procrastination in the relationship between perfectionism and self-handicapping is the sense of competence of learners because, according to self-determination and Ryan (SDT), students' active participation in learning and mastery. On school themes, it is rooted in meeting the basic psychological needs, such as merit (Deci & Ryan, 2000).

By studying the theoretical foundations of this concept, it seems that perfectionism can affect students' sense of competence. Because perfectionist concerns can potentially impede academic achievement and academic failure experience (Madigan, 2019); Therefore, according to self-determining theory (SDT), when students experience more failure, they may have biased thoughts about themselves, often leading to less competence and inability to succeed (Raufelder et al, 2015).

In addition, such a relationship can also be conceived for its two variables of academic self-handicapping and a sense of competence. Because Ainn believes itself leads students' inability to create a set of barriers as a means of protecting self-efficacy that results in successful failure to perform tasks (Eyink, 2019).

The prevalence of academic Procrastination indicates the need for systematic research to document the potential factors that lead to academic neglect and subsequently examine potential ways to reduce academic Procrastination (Zhou et al., 2021). Therefore, this study was aimed at providing the structural model of academic Procrastination based on perfectionism and academic self-handicapping with the intermediary role of sense of competence.

Methodology

The present study was correlated and the relationships between the proposed model structures were analyzed using structural equation modeling method in AMOS 24 software. The statistical population included all female students of the second secondary level of Iran in the academic year 2020-2021. The research tool included the following questionnaires:

academic Procrastination Questionnaire: The questionnaire has been designed and developed by Solmun and Rabblum to measure the learners' Procrastination (Solomon & Rothblum, 1984). The reliability coefficient of this questionnaire was obtained in Jafarzadeh, magnificent, Darwal (2021) research using Cronbach's alpha coefficient for the entire questionnaire of 0.798. The validity of this questionnaire was also reported in Gastason and Mayaki (2017) research using the desired factor analysis method.

Academic Self-handicapping Questionnaire: Academic self-handicapping Questionnaire has been built by Schuregger and & Stiensmeier-Pelster to measure academic self-handicapping (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). This scale has 7 items with a five-point Likert scale (fully agree to fully disagree) that has a value of between 1 and 5.

Perfectionism Questionnaire: The Multidimensional Perfectionism Scale was built in 1990 by Frost et al. Based on the multidimensional model of perfectionism, which included 35 items and 6 components, and Frost et al. Reported the internal identity coefficient for the entire questionnaire (Frost and et al., 1990).

Sense of Competence Questionnaire: A sense of competence was made in 2015 by Javdan to measure the amount of competence of children and adolescents. The reliability of this scale was

obtained using Cronbach's alpha, Spearman-Brown formula, and Guttman's methods as 0.91, 0.89, and 0.88, respectively. The validity of the content has also been confirmed by experts (Javadan 2014).

Findings

In order to test the research model, structural equation modeling was used using Amos software. After examining the assumptions and ensuring that they are established, in order to evaluate the model of the mediating role of the sense of competence in the relationship between academic self-handicapping and academic perfectionism with academic procrastination, modeling was used. The structural equation was used, then the model was examined by general fit indices. The results indicated that the index of the Kai -based ratio of freedom (χ^2/df) was obtained as 3.08, which is less than 5 and means the fit of the model with the data. Also, root mean square error (RMSEA) of 0.78 was obtained and it was smaller than the criterion (0.08). IFI, CFI, GFI and NFI indices were also obtained as 0.91, 0.91, 0.91 and 0.90, respectively, which were greater than the standard (0.9). The estimated coefficients show acceptable model fit.

Discussion and conclusion

The purpose of the present study was to explain the structural model of academic Procrastination based on academic self-handicapping and perfectionism with the intermediary role of sense of competence. The results of the study showed that academic self-handicapping and academic perfectionism directly influence the sense of competence, academic self-handicapping have both directly and indirectly and with a sense of competence affecting academic Procrastination. Also, academic perfectionism has an indirect and intermediary sense of competence affects academic Procrastination; Therefore, a sense of competence in the relationship between self-handicapping and perfectionism with academic Procrastination plays an intermediary, and this model has a favorable fit. In general, it can be said that a sense of competence, a sense of dominance and effectiveness is based on one's perceived ability to achieve the desired goals in different areas of life. In school, students feel highly competent when they feel they can succeed. When this mental need is met, they stimulate motivational processes that lead to behavioral, emotional, and cognitive conflict (Neel & Fuligni, 2013). According to the above explanations, the failure experience after determining the above standards as perfectionism and the creation of barriers to protect self-efficacy as self-made behavior; The feeling of competence targets students as a lack of mastery and effectiveness, and the students' emotional, behavioral, and cognitive involvement of the task is lost, which in turn led to the creation of academic Procrastination (Olivier et al., 2020).

In addition, the constraints of the present study are not ineffective as the result of this study. Because the lack of gender segregation in this study limits the possibility of generalization of the findings, and it is suggested that in future research, the relationship between academic Procrastination and academic self-handicapping and perfectionism and a sense of competence based on gender factor be examined.

مدل تعلل‌ورزی تحصیلی براساس خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی با نقش واسطه‌ای احساس شایستگی

فاطمه علی پور^۱، ابوالفضل فرید^۲ ID و سید قاسم مصلح^۳

چکیده

تعلل‌ورزی تحصیلی، پدیده‌ای شایع در بین دانش‌آموزان است که تحت تأثیر عوامل متعدد موقعیتی یا خصیصه‌های شخصیتی است. این پژوهش با هدف ارائه مدل ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی براساس خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی با نقش واسطه‌ای احساس شایستگی انجام شد. روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان اسکو بود. تعداد ۳۴۶ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که مقیاس‌های تعلل‌ورزی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، کمال‌گرایی و احساس شایستگی را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شد. براساس نتایج به‌دست آمده، خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی تحصیلی به‌صورت مستقیم با احساس شایستگی و همچنین، با واسطه‌گری احساس شایستگی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه دارند. احساس شایستگی نیز به‌صورت مستقیم با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی دارد ($\beta = -0.39, P < 0.01$). با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌شود معلمان برای کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان، محیط‌های یادگیری را تدارک ببینند که با در نظر گرفتن کمال‌گرایی و رفتارهای خودناتوان‌ساز، از احساس شایستگی آنان در امور تحصیلی حمایت کند.

واژه‌های کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، کمال‌گرایی، احساس شایستگی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۲. نویسنده مسئول

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

ایمیل: af9275448@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.



مقدمه

تعلم‌ورزی^۱، تمایل به به‌تعویق‌انداختن داوطلبانه یک عمل با وجود آگاهی از پیامدهای منفی آن است (Solomon & Rothblum, 1984). به نوع خاصی از اهمال‌کاری که در موقعیت‌های آموزشی و در ارتباط با متغیرهای تحصیلی نمود می‌یابد، تعلم‌ورزی تحصیلی^۲ گفته می‌شود. تعلم‌ورزی تحصیلی به‌عنوان یک رفتار ناسازگار در نظر گرفته می‌شود که اغلب دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی خود آن را تجربه می‌کنند. میزان شیوع پدیده تعلم‌ورزی تحصیلی نشان می‌دهد که با وجود کسب نمرات پایین و انجام تکالیف بی‌کیفیت، بیش از ۴۲ درصد از دانش‌آموزان همواره در انجام و آماده‌شدن برای فعالیت‌های تحصیلی خویش دچار تعلم‌ورزی می‌شوند (Zarick & Stonebraker, 2009). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تعلم‌ورزی تحصیلی با رضایت از زندگی ارتباط منفی و با پریشانی روان‌شناختی فراگیران ارتباط مثبتی دارد (Peixoto et al., 2021).

تفاوت‌های فردی مبتنی بر ویژگی‌های شخصیتی، در تمایل عمومی به تعلم‌ورزی تحصیلی محور بررسی پژوهش‌های مختلفی قرار گرفته‌اند (Wieland et al., 2021). ازجمله این ویژگی‌ها که می‌تواند با تعلم‌ورزی تحصیلی مرتبط باشد، خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳ است؛ زیرا اگر تعلم‌ورزی تحصیلی کنترل نشود، می‌تواند با تهدید عزت‌نفس و خودانگاره، بر بی‌ثباتی عاطفی، نگرش‌ها و رفتار روزانه تأثیرات نامطلوبی به جا گذارد. همچنان که ازجمله نگرش‌های فردی فرار عاطفی و تهدید عزت‌نفس و خودانگاره، خودناتوان‌سازی است (Fadhli et al., 2021). خودناتوان‌سازی یک راهبرد ناسازگار است که دانش‌آموزان برای محافظت از تصویر خود در زمانی از آن بهره می‌برند که از شکست تحصیلی می‌ترسند یا پیش‌بینی می‌کنند که دچار شکست تحصیلی شوند. در چنین شرایطی، آنها به‌جای افزایش تلاش، ممکن است با به‌تعویق‌انداختن و تعلم‌ورزی، تلاش نکنند، یا با درگیرشدن در رفتارهای مخرب مانند سوء‌مصرف مواد، به شانس موفقیت خود آسیب بزنند؛ به‌طوری‌که شکست بالقوه را می‌توان به‌جای ویژگی‌های شخصی پایدار همچون هوش پایین، به این ناتوانی‌ها نسبت داد (Schwinger et al., 2022).

پیشینه پژوهش بیانگر آن است که رابطه مثبتی بین تعلم‌ورزی تحصیلی و خودناتوان‌سازی وجود دارد. ازجمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش رئوف و همکاران (۱۳۹۸)، بهرامی و امیری (۱۳۹۹) اشاره کرد که نتایج پژوهش آنان بیانگر رابطه مستقیم تعلم‌ورزی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی بود. همچنین، در این راستا سریراه و چاک در پژوهش خود خاطرنشان کردند که تعلم‌ورزی می‌تواند حاصل تمایل‌نداشتن به انجام کار و ترس از شکست‌خوردن در کار مدنظر باشد (Sarirah & Chaq, 2019). همچنان که یلدریم و دمیر بیان می‌کنند، افرادی که خودناتوانی بالایی دارند، از انجام وظایف خودداری می‌کنند؛ زیرا همیشه از موقعیت‌های ارزیابی اجتناب می‌کنند و نمی‌توانند زمان را مدیریت کنند و وظایف و کارهایی دارند که به‌درستی تکمیل نشده است (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020). براساس نتایج این پژوهش، تعلم‌ورزی تحصیلی یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی تحصیلی است. همچنین، ون ارادا (Van Eerde, 2003) در پژوهش فراتحلیلی نشان داد تعلم‌ورزی تحصیلی بالاترین همبستگی را با خودناتوان‌سازی دارد.

می‌توان گفت یکی از رایج‌ترین موضوعات در زمینه تعلم‌ورزی تحصیلی، کمال‌گرایی^۴ است (Naz et al., 2021). فراست و همکاران کمال‌گرایی را به‌عنوان خصیصه‌ای تعریف می‌کنند که شامل استانداردهای شخصی بسیار بالا و نگرانی بیش‌ازحد درباره کیفیت عملکرد و ناتوانی در تحمل احتمال شکست است (Frost et al., 1990). در منابع مربوطه، کمال‌گرایی به‌عنوان یک ساختار

1. procrastination
2. academic Procrastination
3. self- handicapping
4. Perfectionism

چندبعدی با جنبه‌های انطباقی و ناسازگار شناخته شده است. پژوهشگران مختلفی که ساختار چندبعدی کمال‌گرایی را بررسی می‌کنند، بیان کرده‌اند که اشکال و ابعاد مختلف این مفهوم می‌توانند در واقع به دو عامل فوق‌العاده، تلاش‌های کمال‌گرا و نگرانی‌های کمال‌گرا گروه‌بندی شود. در این مفهوم‌سازی، تلاش‌های کمال‌گرایانه، کمال‌گرایی انطباقی یا سازگار را تشکیل می‌دهند و دغدغه‌های کمال‌گرایانه، کمال‌گرایی ناسازگار را تشکیل می‌دهند (Stoerber & Gaudreau, 2017). ساینسی توضیح می‌دهد که با بالا رفتن سطح کمال‌گرایی، افراد استانداردهای موفقیت بالاتری را برای خود تعیین می‌کنند و برای مواجه‌نشدن با احساس شکست ناشی از نرسیدن به این استانداردها، تمایل به تعلل‌ورزی دارند (Sapançi, 2021)؛ بنابراین، می‌توان گفت تعلل‌ورزی تحصیلی معمولاً زمانی رخ می‌دهد که مقدار مطلق وظایف تحصیلی افزایش می‌یابد و کار پیچیده‌تر می‌شود و سطح استرس و فشار روانی افزایش می‌یابد (Cho & Lee, 2022).

مطالعات متعددی رابطه بین کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی را نشان داده‌اند. برای مثال، نتایج پژوهش چن و همکاران مشخص کرد که از انواع مختلف ابعاد کمال‌گرایی، نگرانی درباره اشتباهات به‌طور مثبت با تعلل‌ورزی تحصیلی مرتبط است (Chen et al., 2022). در همین راستا، نتایج پژوهش کاتلین و باساریا نشان داد بین کمال‌گرایی تجویزی اجتماعی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد (Kathleen & Basaria, 2021). همچنین، نتایج پژوهش سردار و همکاران نشان داد که بین کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد (Serdar et al., 2022).

در رابطه بین متغیرها، متغیرهایی وجود دارد که می‌توانند بر شدت روابط تأثیرگذار باشند. یکی از این متغیرها که به نظر می‌رسد می‌تواند در رابطه بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی با تعلل‌ورزی تحصیلی در ارتباط باشد، احساس شایستگی^۱ فراگیران است؛ زیرا براساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (SDT)، مشارکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری و تسلط بر موضوعات مدرسه، ریشه در برآوردن نیازهای بنیادی روان‌شناختی، مثل شایستگی دارد (Deci & Ryan, 2000). احساس شایستگی یکی از پنج بعد توانمندسازی است و برخی معتقدند که موفقیت همواره نتیجه مستقیم احساس شایستگی دانش‌آموزان بوده (Bandura, 2001; Cohn et al., 2011) و دانش‌آموزان برای سرمایه‌گذاری انرژی و یادگیری، باید در محیطی تکامل یابند که از اراده شخصی و احساس شایستگی در کاری که انجام می‌دهند، حمایت شوند (Olivier et al., 2020a). به عبارت دیگر، احساس شایستگی به مشارکت و موفقیت رفتاری و احساس توانایی انجام وظایف با مهارت‌های بالا مربوط است (Malanchini et al., 2017). در واقع، داشتن حس شایستگی تعیین می‌کند که آیا افراد برای انجام کارهای دشوار تلاش می‌کنند یا نه؛ زیرا احساس شایستگی یک باور شخصی است که افراد فکر می‌کنند می‌توانند وظایف محوله را با موفقیت انجام دهند (Rantanen et al., 2012). براین اساس، فراگیران با احساس شایستگی بالا، علاوه بر ادراک توانایی‌های تحصیلی موردنیاز برای یادگیری، توانایی تسلط بر نتایج ارزشمند و تکالیف چالش‌انگیز را نیز دارند (Skinner et al., 2008). آنها احساس می‌کنند که می‌توانند بر موضوعات مدرسه تسلط پیدا کنند، به اهداف خود برسند و در مقایسه با دیگران عملکرد خوبی داشته باشند (Deci & Ryan, 2000). درنهایت، می‌توان گفت که احساس شایستگی به‌عنوان یک سیستم امن خودآگاهی عمل می‌کند و قدرت لازم برای بهبودی را برای افزایش راهبردهای مقابله و انعطاف‌پذیری در برابر مشکلات را فراهم می‌کند (Samimi et al., 2019).

پژوهش‌های تجربی نیز مبانی نظری این حیطه را تأیید می‌کند؛ همچنان که میخ و میخ در پژوهش خود نشان دادند با افزایش احساس شایستگی دانش‌آموزان، تلاش و پشتکار آنها برای انجام تکالیف درسی بیشتر می‌شود (Mih & Mih, 2013). در پژوهشی مشابه، گرین و همکاران به این نتیجه رسیدند که با افزایش احساس شایستگی دانش‌آموزان، موفقیت‌های تحصیلی آنان نیز بیشتر

می‌شود (Green et al., 2013). همچنین، عابدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که با افزایش احساس شایستگی، تعهد سازمانی افراد ارتقا می‌یابد.

با مطالعه مبانی نظری این مفهوم، به نظر می‌رسد که کمال‌گرایی می‌تواند بر احساس شایستگی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد؛ زیرا مطابق با یافته‌های فراتحلیل مادیگینی، رابطه بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی پیچیده است و تلاش‌های کمال‌گرایانه به‌طور بالقوه به‌صورت جزئی به پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند و نگرانی‌های کمال‌گرایانه به‌طور بالقوه مانع پیشرفت تحصیلی و تجربه شکست تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (Madigan, 2019)؛ بنابراین، مطابق با نظریه خودتعیین‌گری (SDT)، وقتی دانش‌آموزان شکست بیشتری را تجربه کنند، ممکن است افکار مغرضانه‌ای درباره خود داشته باشند که اغلب به احساس شایستگی کمتر و ناتوانایی برای موفقیت منجر می‌شود (Raufelder et al., 2015).

مطالعه پژوهشگران پژوهش حاضر نشان داد که پژوهش‌های محدودی به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخته‌اند. از میان پژوهش‌های موجود می‌توان به نتایج پژوهش دی‌میونک و همکاران اشاره کرد. در این پژوهش مشخص شد بازخورد منفی و کمال‌گرایی خودانتقادی رابطه منفی با احساس شایستگی در ورزشکاران ایجاد می‌کند (De Mynck et al., 2021). همچنین، کمال‌گرایی مثبت و منفی، و ترس از ارزشیابی منفی تأثیر مستقیمی بر احساس شایستگی اجتماعی نوجوانان دارند (Demirtas & Zorbaz, 2020).

علاوه بر این، می‌توان چنین رابطه‌ای را برای دو متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی و احساس شایستگی نیز متصور شد؛ زیرا به باور آینک، خودناتوانی تحصیلی دانش‌آموزان را به ایجاد مجموعه‌ای از موانع به‌عنوان وسیله‌ای برای محافظت از خودکارآمدی سوق می‌دهد که در نتیجه باعث شکست در انجام موفقیت‌آمیز وظایف می‌شود (Eyink, 2019). اگرچه راهبردهای خودناتوان‌سازی ممکن است از عزت‌نفس کوتاه‌مدت محافظت کند، خودناتوان‌سازی طولانی‌مدت بر کاهش رضایت از شایستگی و کاهش انگیزه درونی تأثیر می‌گذارد؛ زیرا برگلاس و جونز گزارش کردند که افرادی که به شایستگی‌های خود اعتماد ندارند، شکست خود را به عوامل خارجی نسبت می‌دهند (Berglas & Jones, 1978)؛ همچنان که به‌طور مشابه پژوهش مقصودلونزاد و همکاران (۱۳۹۹) و جهان‌نژادی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که خودکارآمدی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیرگذار است.

شیوع تعلق‌ورزی تحصیلی نشان‌دهنده نیاز به پژوهش‌های نظام‌مند است که عوامل بالقوه‌ای را که به اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شوند، مستند کنند و به دنبال آن، راه‌های بالقوه برای کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی را بررسی کنند (Zhou et al., 2021). علاوه بر این، محدودیت پژوهش‌ها در رابطه با متغیر احساس شایستگی، به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی تأثیرگذار بر هدایت خود در دنیای بیرون، در ارتباط با تغییرهای پژوهش حاضر نشان‌دهنده خلأ پژوهشی موجود در این حوزه است؛ بنابراین، ضروری است تا نقش واسطه‌ای این متغیر در یک مدل ساختاری بررسی شود تا از این طریق، بینش مؤثرتری نسبت به عوامل مؤثر و راه‌انداز در تعلق‌ورزی تحصیلی فراهم آید. در نهایت، می‌توان گفت با توجه به اینکه بیشتر مطالعات انجام‌شده در این حیطه به بررسی متغیرهای مذکور به‌صورت جداگانه پرداخته‌اند، انجام پژوهش حاضر به‌صورت مدل ساختاری، ضمن برطرف کردن خلأ پژوهشی، می‌تواند به تبیین و درک بهتری از پدیده تعلق‌ورزی تحصیلی منجر شود؛ بنابراین، این پژوهش با هدف ارائه مدل ساختاری تعلق‌ورزی تحصیلی براساس کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس شایستگی انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان اسکو، در سال

تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از آنجاکه صاحب‌نظران حداقل حجم نمونه را ۲۵۰ و ۵۰۰ نمونه را برای تحلیل مطلوب می‌دانند (هومن، ۱۳۸۵) و با در نظر گرفتن معیار ۵ تا ۱۵ آزمودنی برای هر متغیر، باتوجه‌به شرایط و امکانات حدود ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان در این پژوهش آزمون شدند که بعد از خارج کردن داده‌های پرت، نمونه به ۳۴۶ نفر تقلیل یافت. توزیع جمعیت‌شناختی پژوهش حاضر نشان داد که حداقل و حداکثر سن آنان به ترتیب ۱۶ و ۱۹ سال بود. همچنین، ۱۵ نفر معدل ۱۴ تا ۱۵ (۴/۳ درصد)، ۲۸ نفر معدل ۱۵ تا ۱۶ (۸/۰۶ درصد)، ۶۳ نفر معدل ۱۶ تا ۱۷ (۱۸/۱۵ درصد)، ۹۸ نفر معدل ۱۷ تا ۱۸ (۲۸/۲۴ درصد)، ۷۲ نفر معدل ۱۸ تا ۱۹ (۲۰/۷۴) و ۷۰ نفر معدل ۱۹ تا ۲۰ (۲۰/۴۶ درصد) کسب کرده بودند.

باتوجه‌به محدودیت‌های ستاد کرونا در کشور و در دسترس نبودن مدارس و دانش‌آموزان، پژوهشگران به اجبار، روش نمونه‌گیری در دسترس را انتخاب کردند و پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین و با ارائه توضیحات مربوط به نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها طراحی شدند و پیوند به دست آمده را مدیریت مدارس در گروه‌های کلاسی به صورت مجازی و الکترونیکی توزیع کرد. ملاک ورود افراد به مطالعه شامل تحصیل در مقطع متوسطه دوم، تمایل و رضایت آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های زیر بود:

ابزار سنجش

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی: پرسشنامه تعلل‌ورزی را سولمون و رابلمون به منظور سنجش تعلل‌ورزی فراگیران طراحی و تدوین کرده‌اند (Solomon & Rothblum, 1984). این مقیاس دارای ۲۷ گویه و سه مؤلفه آماده‌شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده‌کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده‌کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) است و براساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت با سؤالاتی مانند (وقتی در کلاس چیزی را نمی‌فهمم، مطمئنم که به زودی با مطالعه یک کتاب مرتبط یا پرسیدن از معلم یا دوستان آن را خواهم فهمید) به سنجش تعلل‌ورزی می‌پردازد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز، به ندرت، گهگاهی، اکثر اوقات و همیشه، به ترتیب نمرات ۱ تا ۵ نشان می‌دهند. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش جعفرزاده و همکاران (۱۴۰۱) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۹۸، خرده‌مقیاس آماده‌شدن برای امتحانات ۰/۷۱۹، آماده‌شدن برای تکالیف ۰/۶۲۲ و آماده‌شدن برای پایان ترم ۰/۶۲۷ به دست آمد. همچنین، روایی این پرسشنامه در پژوهش گاستاوسون و مایاکی با استفاده از روش تحلیل عاملی مطلوب گزارش شده است (Gustavson & Miyake, 2017). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی مؤلفه‌های آماده‌شدن برای امتحانات ۰/۶۴۰، آماده‌کردن تکالیف درسی ۰/۷۴۶، آماده‌شدن برای پایان ترم ۰/۷۸۴ و برای کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴۴ به دست آمد.

خودناتوان‌سازی تحصیلی: پرسشنامه استاندارد خودناتوان‌سازی تحصیلی را شوینگر و استینسمر پلستر به منظور سنجش خودناتوان‌سازی تحصیلی ساخته‌اند (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). این مقیاس ۷ گویه دارد با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) که دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است؛ با سؤالاتی مانند «وقتی در انجام تکالیف و یا امور تحصیلی اشتباهی مرتکب می‌شوم، اولین موردی که به ذهنم می‌رسد، ارتباط دادن موضوع با شرایط است». خودناتوان‌سازی تحصیلی را می‌سنجد. روایی پرسشنامه یادشده را در پژوهش تابع و همکاران (۱۳۹۴) استادان و متخصصان این حوزه تأیید کرده‌اند و در پژوهش آقامیری و همکاران (۱۴۰۰) پایایی این پرسشنامه تک‌مؤلفه‌ای، به روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ و در پژوهش حاضر ۰/۶۹ به دست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی: مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست را فراست و همکاران در سال ۱۹۹۰ بر پایه مدل چندبعدی کمال‌گرایی ساختند که شامل ۳۵ گویه و ۶ مؤلفه نگرانی درباره اشتباه‌ها، شک درباره اعمال، انتظارات والدینی، انتقادگری والدینی، استانداردهای شخصی و سازمان‌دهی است (Frost et al., 1990). پاسخ‌دهی به این پرسشنامه در یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا

کاملاً موافقم = ۵) صورت می‌گیرد. فراست و همکاران ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های آزمون را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ و ضریب همسانی درونی برای کل پرسشنامه را ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند (Frost et al., 1990). ازسوی دیگر، در ایران نیز در پژوهش بی‌طرف و همکاران (۱۳۸۹) ضریب همسانی درونی برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای زیرمقیاس‌های نگرانی درباره‌ی اشتباه‌ها ۰/۸۵، تردید ۰/۷۲، انتظارات والدین ۰/۷۸، انتقادات والدین ۰/۴۷، استانداردهای شخصی ۰/۵۷ و سازمان‌دهی ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین، پایایی این پرسشنامه در پژوهش قشقای و همکاران (۱۴۰۰) براساس آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۴۴ و در پژوهش حاضر ۰/۸۲۲ به دست آمد.

پرسشنامه احساس شایستگی: پرسشنامه احساس شایستگی را در سال ۱۳۹۴ جاودان برای سنجش میزان احساس شایستگی کودکان و نوجوانان براساس سطح شایستگی فرد در انجام تکالیف، خودارزیابی، بازخورد دیگران، توانایی انجام کارها، عزت‌نفس، مراقبت از خود، مسئولیت‌پذیری، خودشناسی، همدلی و انسانیت ساخته است. این پرسشنامه با ۳۶ گویه در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (هرگز = ۰ تا همیشه = ۴) نمره‌گذاری شده است. پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ و فرمول اسپیرمن-براون و روش‌های گاتمن به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۹ و ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوا را نیز کارشناسان تأیید کردند. همبستگی بین نمره هر ماده و نمره کل آزمون در کل موارد مثبت بود که نشان می‌دهد معیار معتبری برای اندازه‌گیری احساس شایستگی در کودکان و نوجوانان است (جاودان، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷۱ به دست آمد.

یافته‌ها

در جدول ۱ اطلاعات توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف معیار به‌همراه ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی، کمال‌گرایی تحصیلی و احساس شایستگی با تعلق‌ورزی تحصیلی ارائه شده است. همان‌گونه که نشان داده شده است، ضرایب همبستگی بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی تحصیلی با تعلق‌ورزی تحصیلی مثبت و همبستگی بین احساس شایستگی با تعلق‌ورزی تحصیلی منفی و معنی‌دار است ($p < 0.01$). ضرایب به‌دست‌آمده نشان‌دهنده رابطه مستقیم بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی تحصیلی با تعلق‌ورزی تحصیلی و رابطه معکوس بین احساس شایستگی با تعلق‌ورزی تحصیلی است.

جدول ۱: توصیف آماری و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

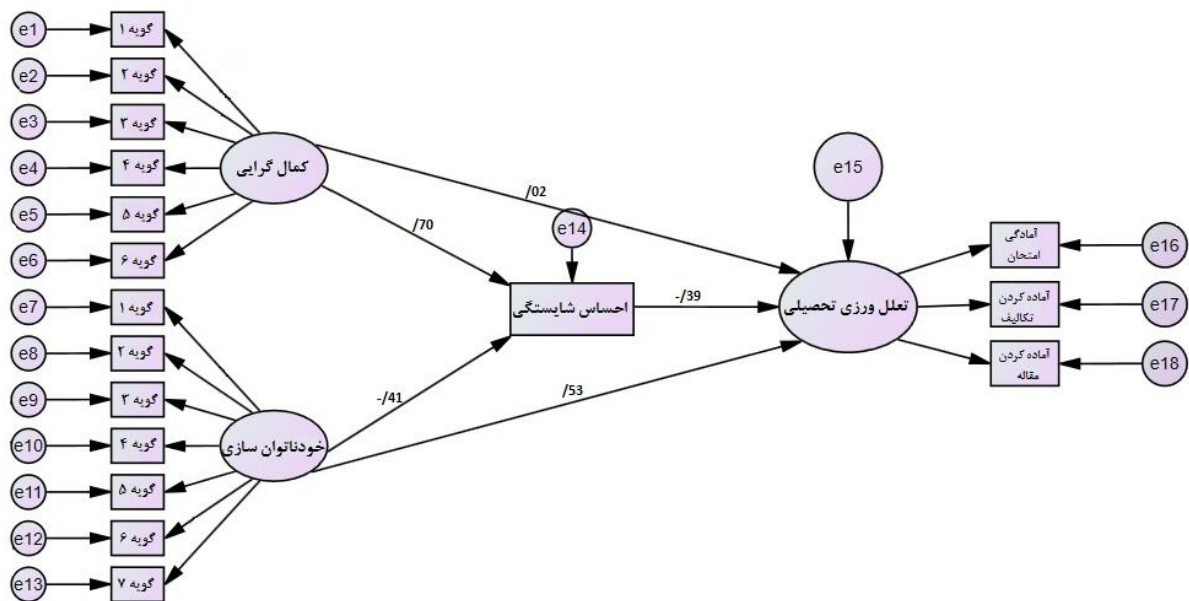
Table 1: Statistical description and matrix of correlation coefficients of research variables

	۴	۳	۲	۱	انحراف معیار	میانگین	
۱- خودناتوان‌سازی تحصیلی				۱	۴/۱۹۶	۱۹/۹۵	
۲- کمال‌گرایی تحصیلی			۱	**۰/۲۷۵	۱۵/۱۴۲	۱۲۰/۲۷	
۳- احساس شایستگی		۱	**۰/۳۰۴	**۰/۴۹۵	۱۸/۹۳۵	۹۷/۲۱	
۴- تعلق‌ورزی تحصیلی	۱	**۰/۶۷۸	*۰/۱۳۲	**۰/۴۹۶	۱۴/۶۰۹	۴۶/۷۰	

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$

به‌منظور آزمون مدل پژوهش از مدل سازی معادله ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار Amos استفاده شد. پیش از مدل‌یابی، داده‌های پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از آماره ماهالانوبیس بررسی و از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. فرض استقلال خطاها با آماره دوربین واتسون برای محاسبه معادلات رگرسیونی مدل پژوهش بررسی شد که مقدار به‌دست‌آمده بیانگر برقراری این مفروضه است. مفروضه هم‌خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون بین زوج متغیرها بررسی شد. با توجه به اینکه همبستگی دو متغیری ۰/۹ و بالاتر نشان‌دهنده هم‌خطی است، این مشکل در داده‌های پژوهش

حاضر مشاهده نشد. علاوه بر این، آماره تحمل و عامل تورم واریانس به منظور بررسی هم‌خطی چندگانه محاسبه شد. نتایج نشان داد هیچ‌کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ‌کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نیستند؛ بنابراین، براساس دو شاخص ذکر شده وجود هم‌خطی چندگانه در داده‌ها مشاهده نشد. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آنها، به منظور ارزیابی مدل نقش واسطه‌ای احساس شایستگی در رابطه بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی، از مدل سازی معادله ساختاری استفاده شد. نتایج در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: مدل ساختاری نقش واسطه‌ای احساس شایستگی در رابطه بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی با تعلل‌ورزی تحصیلی

Figure 1: Structural model of the mediating role of sense of competence in the relationship between academic self-handicapping and perfectionism with academic procrastination.

در شکل ۱ مدل ساختاری به منظور بررسی نقش واسطه‌ای احساس شایستگی در رابطه بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی نشان داده شده است.

در ادامه مدل به وسیله شاخص‌های برازش کلی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df)، ۳/۰۸ به دست آمد و از آنجایی که این عدد در دامنه بین ۱ تا ۵ قرار دارد به معنی برازش مدل با داده‌ها است. همچنین خطای ریشه مجذور میانگین تقریبی (RMSEA) برابر ۰/۰۷۸ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) کوچک‌تر بوده و در نتیجه برازش مدل را تأیید می‌کند. مقدار شاخص‌های CFI، IFI، GFI و NFI به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۹۱ و ۰/۹۰ به دست آمد که همه موارد از ملاک مورد نظر (۰/۹) بزرگ‌تر هستند. شاخص‌های برازش مدل مطابق با ملاک‌های مطرح شده توسط میرز و همکاران (۲۰۰۶) حاکی از برازش قابل قبول الگوی پیشنهادی پژوهش بودند.

در جدول ۳ اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل بین متغیرهای مدل ارائه شده است. براساس نتایج به دست آمده، خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = -0.41, p < 0.01$) و کمال‌گرایی تحصیلی ($\beta = -0.70, p < 0.01$) به صورت مستقیم و منفی با احساس شایستگی رابطه دارند خودناتوان‌سازی تحصیلی هم به صورت مستقیم ($\beta = 0.53, p < 0.01$) و هم به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری احساس شایستگی ($\beta = 0.15, p < 0.01$) با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه دارد که این مقادیر در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. کمال‌گرایی

تحصیلی فقط به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری احساس شایستگی ($\beta = -0.27$ ، $p < 0.01$) با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه دارد. همچنین، احساس شایستگی نیز به صورت مستقیم ($\beta = -0.39$ ، $p < 0.01$) با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی دارد و مقدار مذکور نیز در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار است. شایان ذکر است که معناداری اثر غیرمستقیم از طریق روش بوت‌استرپ^۱ (۲۰۰۰) برآورد شد. از آنجا که حد پایین (۰/۰۷) و حد بالای (۰/۲۴) فاصله اطمینان (۰/۹۵) برای متغیر میانجی احساس شایستگی در رابطه بین متغیر پیش‌بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و متغیر ملاک تعلل‌ورزی تحصیلی، بیرون از دامنه صفر قرار گرفت و این رابطه غیرمستقیم در سطح $p \leq 0.001$ معنی‌دار بود، احساس شایستگی در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. در بررسی رابطه میانجی احساس شایستگی در رابطه بین کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی نیز نتایج بوت‌استرپ نشان داد که حد پایین (-۰/۴۴) و حد بالای (-۰/۱۰) فاصله اطمینان (۰/۹۵)، بیرون از دامنه صفر قرار گرفته و این رابطه غیرمستقیم در سطح $p \leq 0.001$ معنی‌دار بوده است؛ بنابراین، نشان می‌دهد که احساس شایستگی در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک نقش واسطه‌ای دارد.

جدول ۳: اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

Table 3: Direct, indirect and total effects of research variables

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	به متغیر	از متغیر
-۰/۴۰۹**	-	-۰/۴۰۹**	احساس شایستگی	خودناتوان‌سازی تحصیلی
۰/۷۰**	-	۰/۷۰**		کمال‌گرایی تحصیلی
۰/۶۹**	۰/۱۵**	۰/۵۳**	تعلل‌ورزی تحصیلی	خودناتوان‌سازی تحصیلی
۰/۲۵**	-۰/۲۷**	۰/۰۲		کمال‌گرایی تحصیلی
-۰/۳۹**	-	-۰/۳۹**		احساس شایستگی

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، تبیین مدل ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی با نقش واسطه‌ای احساس شایستگی بود. نتایج پژوهش نشان داد خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی تحصیلی به صورت مستقیم و منفی با احساس شایستگی رابطه دارند. خودناتوان‌سازی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری احساس شایستگی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه دارد. همچنین، کمال‌گرایی تحصیلی به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری احساس شایستگی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه دارد؛ بنابراین، احساس شایستگی در رابطه بین خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی با تعلل‌ورزی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند و این مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

یافته‌های این پژوهش نشان داد خودناتوان‌سازی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد که با نتایج یافته‌های پژوهش‌های رئوف و همکاران (۱۳۹۸)، بهرامی و همکاران (۱۳۹۹)، ساریراه و کا (Sarirah & Cahq, 2019)، بیلدریم و دمیر (Barutçu Yıldırım & Demir, 2020) و وار ارد (Van Eerde, 2003) هم‌سو است. مطالعه تعلل‌ورزی تحصیلی از منظر خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد که این دو متغیر تا حدی هم‌پوشانی دارند و می‌توان ارتباط مثبت بین این دو سازه را با دلایل و انگیزه‌های مشترک پشت آنها توضیح داد و تعلل‌ورزی تحصیلی را راهبرد خودناتوان‌سازی قلمداد کرد (Beck et al., 2000)؛ زیرا دانش‌آموزان ممکن است برای مقابله با ترس از شکست، نگرانی درباره برآورده‌نشدن انتظارات دیگران و خود، تهدید واقعی یا

پیش‌بینی‌شده برای عزت‌نفس و خودارزشمندی و نداشتن اعتمادبه‌نفس، کارهای خود را به تعویق بیندازند و مانعی برای تکمیل موفقیت‌آمیز آن کار ایجاد کنند (Ferrari & Tice, 2000; Lay et al., 1992; Brownlow & Reasinger, 2000) یعنی با به‌کارگیری تعلل‌ورزی، برای حفاظت و افزایش ارزش خود که انگیزه اولیه خودناتوانی است، می‌کوشند.

از یافته‌های مهم این پژوهش، رابطه منفی متغیر کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی با احساس شایستگی دانش‌آموزان بود که با پژوهش‌های دی موینک و همکاران (De Muynck et al., 2021)، دمیرتاش (Demirtas-Zorbaz, 2020)، مقصودلونزاد و همکاران (۱۳۹۹) و جهان‌نژادی و همکاران (۱۴۰۱) هم‌سو است. در میان ابعاد گسترده کمال‌گرایی، کمال‌گرایی سخت‌گیرانه شامل مطالبه عملکرد بی‌عیب‌ونقص از خود است که بیانگر جنبه‌های کمال‌گرایی خودمحور و اقتضانات خودارزشمندی است که منعکس‌کننده تلاش‌های شخصی به سمت کمال و همچنین، درک ارزش خود در صورت رعایت استانداردهای شخصی کمال‌گرایانه است (Smith et al., 2016). در این صورت، خودسنجی و نگرانی‌های بیش‌ازحدی که برای افراد کمال‌گرا رخ می‌دهد، باعث ایجاد اختلاف بین خود ایدئال و خود واقعی می‌شود. این نابرابری به دیدگاه منفی درباره خود منجر می‌شود که در کاهش احساس شایستگی دانش‌آموزان بی‌تأثیر نیست (Fearn et al., 2021).

همچنین، آینک خودناتوانی تحصیلی را با توجه به منبع رفتار به درونی و بیرونی تقسیم کرده است. قسمت درونی مربوط به خود فرد است که شامل تلاش فرد برای محافظت از خودانگاره و عزت‌نفس به شمار می‌رود و قسمت بیرونی مربوط به دیگران است و فرد به دنبال حفظ برداشت‌های مثبتی است که دیگران از او دارند (Eyink, 2019). رهاکردن تلاش، ادعای اضطراب امتحان و بیماری و تعیین اهداف با درجه سختی بالا نمونه‌هایی از خودناتوان‌سازی تحصیلی درونی و بیرونی هستند که جزء راهبردهای غیر مولد به شمار می‌روند و مانع ارائه توانایی بهینه فراگیران در فعالیت‌های تحصیلی می‌شوند (سبزی و همکاران، ۱۴۰۱) و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهند (مؤمنی و رادمهر، ۱۳۹۶). این در حالی است که کاهش درگیری و مشارکت‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی، احساس توانمندی، شایستگی و خودکارآمدی دانش‌آموزان نیز به‌طور منفی تحت‌تأثیر قرار می‌گیرد (AnokyeJia, 2022). (Effah & Nkwantabisa, 2022).

یافته دیگر این پژوهش حاکی از رابطه منفی و معنی‌دار احساس شایستگی با تعلل‌ورزی تحصیلی بود. تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه بین احساس شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی نپرداخته است. با وجود این، نتیجه این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها که به بررسی رابطه بین احساس شایستگی و رفتارهای تحصیلی منجر به موفقیت‌های تحصیلی هم‌سو بود. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش میج و میج (Mih & Mih, 2012)، گرین و همکاران (Green et al., 2012) و عابدی و همکاران (2013) اشاره کرد. نظریه‌پردازان شخصیت بر این باورند که شایستگی نقش مهمی در رشد سالم افراد ایفا می‌کند و زندگی روانی سالم را نتیجه خودارزشمندی و احساس شایستگی در افراد می‌دانند. در زندگی تحصیلی زمانی که دانش‌آموز احساس شایستگی و توانایی انجام کارهای مختلف را داشته باشد، اعتمادبه‌نفس او افزایش می‌یابد و می‌تواند به‌طور جدی به اهدافش برسد (Nese, 2013). همچنین، احساس شایستگی دانش‌آموز بیشتر از سایر مؤلفه‌های مشارکت رفتاری با مشارکت دانش‌آموز مرتبط است و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Zhen et al., 2017). این در حالی است که میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموز یا به‌عبارت‌دیگر، میزان مشارکت و تعهد یادگیرنده با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموز رابطه منفی دارد (Huamán et al., 2021).

درنهایت، می‌توان گفت مهم‌ترین یافته این پژوهش تأییدکننده نقش واسطه‌ای احساس شایستگی در رابطه بین کمال‌گرایی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی بود. به‌عبارت‌دیگر، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی به ترتیب به‌صورت غیرمستقیم و به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با نقش واسطه‌ای احساس شایستگی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه

دارند. احساس شایستگی، احساس تسلط و اثربخشی براساس توانایی درک‌شده فرد برای دست‌یابی به اهداف موردنظر در زمینه‌های مختلف زندگی است. درزمینه مدرسه، دانش‌آموزان زمانی که احساس می‌کنند در صورت تمایل می‌توانند موفق شوند، از احساس شایستگی بالایی برخوردارند. هنگامی که این نیاز روانی برآورده شود، فرایندهای انگیزشی را تحریک می‌کند که به درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی منجر می‌شود (Neel & Fuligni, 2013). باتوجه به توضیحات ذکرشده، تجربه شکست پس از تعیین استانداردهای بالا به‌عنوان کمال‌گرایی و در پی ایجاد موانع برای محافظت از خودکارآمدی به‌عنوان رفتار خودناتوان‌ساز، احساس شایستگی دانش‌آموزان را به‌منزله عدم تسلط و اثربخشی مورد هدف قرار می‌دهد و به‌دنبال برآورده‌نشدن این نیاز روانی، درگیری عاطفی، رفتاری و شناختی دانش‌آموزان برای تکلیف از دست می‌رود که به‌سهم خود زمینه‌ساز ایجاد تعلل‌ورزی تحصیلی به‌شمار می‌رود (Olivier et al., 2020b).

علاوه‌براین، محدودیت‌های پژوهش حاضر در نتیجه این پژوهش بی‌تأثیر نیست؛ زیرا نبود تفکیک جنسیتی در این پژوهش، امکان تعمیم یافته‌ها را محدود می‌کند و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، ارتباط میان تعلل‌ورزی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی و احساس شایستگی براساس عامل جنسیت بررسی شود. علاوه‌براین، گستردگی دامنه سنی آزمودنی‌ها (۱۶-۱۹) که ممکن است نتایج را تحت‌تأثیر قرار داده باشد، از محدودیت دیگر پژوهش حاضر بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، موضوع تحقیق در گروه‌های سنی بالاتر اجرا و نتایج آن مقایسه شود تا اثر عامل سن بر نتایج مشخص شود. به‌طور کلی، از نتایج پژوهش حاضر چنین استنباط می‌شود که دانش‌آموزان با احساس شایستگی بالا، کمتر در معرض تعلل‌ورزی تحصیلی هستند؛ ازاین‌رو، به طراحان و مسئولان آموزشی توصیه می‌شود تا در تدارک محیط‌های یادگیری باشند که از اراده شخصی و احساس شایستگی دانش‌آموزان در کاری که انجام می‌دهند، حمایت کنند.

منابع

- آقامیری، ن.، ایزدی، م.، قنبری پناه، ا.، و مردانی راد، م. (۱۴۰۰). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی براساس عادت‌های تحصیلی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان در فرایند آموزش مجازی دوران کرونا. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵، ۲۶۲-۲۵۲. <http://islamiclifej.com/article-1-1118-fa.html>
- بهرامی، ف.، و امیری، م. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی‌گری تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۳۹)، ۵۲-۲۳. 10.22111/jeps.2020.5693
- بیطرف، ش.، شعیری، م.، ر.، و حکیم جواد، م. (۱۳۸۹). هراس اجتماعی، سبک‌های والد‌گری و کمال‌گرایی. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۷(۲۵)، ۷۵-۸۳. <https://sid.ir/paper/101451/fa>
- تابع بردبار، ف.، و رستگار، ا. (۱۳۹۴). مدل روابط ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵، ۵۴۲-۵۳۰. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.html>
- جاودان، م. (۱۳۹۴). ساخت، روایی، پایایی و هنجاریابی پرسشنامه میزان احساس شایستگی نوجوانان. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران. <https://civilica.com/doc/394248>
- جعفرزاده، م.، ر.، باشکوه، ا.، و داردل، ش. (۱۴۰۰). بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در رابطه بین ادراک از ساختار کلاس و تعلل‌ورزی تحصیلی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان متوسطه اول شهر گچساران). *تدریس پژوهی*، ۹(۲)، ۲۴۷-۲۱۷. https://trj.uok.ac.ir/article_62053.html

- جهان‌نژادی، ی.، تقوایی، د.، و پیرانی، ذ. (۱۴۰۰). الگوی ساختاری بهزیستی تحصیلی براساس الگوهای ارتباطی خانواده و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانش‌آموزان. *مجله دانشکده پزشکی مشهد*، ۶(۶۴)، ۱۴۱-۱۳۰. magiran.com/p2429246
- رئوف، ک.، خادمی‌اشکذری، م.، و نقش، ز. (۱۳۹۸). رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵(۱)، ۲۳۶-۲۰۷. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.14118.1684>
- سبزی، ن.، حسین چاری، م.، جوکار، ب.، و خرمائی، ف. (۱۴۰۰). رابطه خودارزیابی مرکزی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه هیجان‌های تحصیلی: مدل‌یابی ساختاری. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۶(۶۲)، ۱۹۲-۲۰۸. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_12552_c4e5d0c7fa01b91ac388d60bc9cd323c.pdf
- عابدی، ا.، رضوی، م. ح.، و فرزانه، ف. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین توانمندسازی و تعهد سازمانی معلمان تربیت‌بدنی استان خراسان شمالی. *مطالعات مدیریت ورزشی*، ۷(۲۸)، ۱۹۷-۲۱۸. https://smrj.ssrc.ac.ir/?_action=articleInfo&article=404&lang=en&lang=fa
- قشقای، غ.، حسین‌ثابت، ف.، و معتمدی، ع. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی منفی و مثبت با سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان دختر دانشگاه علامه طباطبائی. *پژوهش‌های روان‌شناختی در مدیریت*، ۷(۱)، ۸۹-۷۲. https://jom.hmu.ac.ir/article_245875.html
- مقصودلو نژاد، ف.، صفاری‌نیا، م.، و شیرافکن کویکن، ع. (۱۳۹۹). ارائه مدل ساختاری خودناتوان‌سازی براساس چشم‌انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک‌شده با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه علمی روان‌شناسی اجتماعی*، ۸(۵۸)، ۱۷۵-۱۵۸. https://journals.iau.ir/article_680977.html
- مؤمنی، خ.، و رادمهر، ف. (۱۳۹۶). پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۵۰-۴۱. <http://dx.doi.org/10.29252/rme.10.4.41>
- هومن، ح. ع. (۱۳۸۵). *استنباطی آماری در پژوهش رفتاری*. انتشارات سمت.

References

- Abedi, A., Razavi, S. M. H., & Farzan, F. (2015). An Investigation of the Relationship Between the Empowerment of Physical education Teachers of Northern Khorasan Province and their Organizational Commitment. *Sport Management Studies*, 7(28), 197-218. https://smrj.ssrc.ac.ir/?_action=articleInfo&article=404&lang=en&lang=fa&lang=en [In Persian].
- Aghamiri, N. S., Izadi, M., Ghanbaripannah, A., & Mardani Rad, M. (2022). Predicting Academic Burnout based on Academic Habits with its Mediating role of Disability in Students in the Coronary Education Process [Research]. *Islamic Life Style*, 5, 252-262. <http://islamiclifej.com/article-1-1118-fa.html> [In Persian].
- Anokye Effah, N. A., & Nkwantabisa, A. O. (2022). The influence of academic engagement on academic performance of university accounting students in Ghana. *South African Journal of Accounting Research*, 36(2), 105-122. <https://doi.org/10.1080/10291954.2021.1988204>
- Bahrami, F., & Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 23-52. [10.22111/jeps.2020.5693](https://doi.org/10.22111/jeps.2020.5693) [In Persian].
- Bandura, A. (2001). Sociocognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825-843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-

- handicapping. *Journal of social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13. <https://search.proquest.com/openview/8486f2240d3fb230c16e89b309993850/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social psychology*, 36(4), 405-417. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Bitaraf, S., Shaeri, M. R., & Hakim Javadi, M. (2010). Social phobia, parenting styles, and perfectionism. *Developmental Psychology (Journal Of Iranian Psychologists)*, 7(25), 75-83. <https://sid.ir/paper/101451/en> [In Persian].
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15. <https://www.proquest.com/openview/a289f2fd3020608d235077b633fc687f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>
- Chen, W. W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology*, 42(9), 1145-1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513>
- Cho, M., & Lee, Y. S. (2022). The effects of medical students' self-oriented perfectionism on academic procrastination: the mediating effect of fear of failure. *Korean Journal of Medical Education*, 34(2), 121-129. <https://doi.org/10.3946%2Fkjme.2022.224>
- Cohn, E., MayBenson, T. A., & Teasdale, A. (2011). The relationship between behaviors associated with sensory processing and parental sense of competence. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 31(4), 172-181. <https://doi.org/10.3928/15394492-20110304-01>
- De Muynck, G. J., Vansteenkiste, M., Morbée, S., Vandekerckhove, B., Vande Broek, G., & Soenens, B. (2021). The interplay between normative feedback and self-critical perfectionism in predicting competitive tennis players' competence, tension, and enjoyment: An experimental study. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 10(3), 345-358. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spy0000234>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. <https://www.jstor.org/stable/1449618>
- Demirtas-Zorbaz, S. (2020). The Influence of Perfectionism on Social Competence: Mediating Role of Social Anxiety and Academic Competence. *Contemporary School Psychology*, 24(1), 16-24. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00231-6>
- Eyink, J. R. (2019). *Forgoing proactive self-control: Inactions and self-handicapping*. [Doctoral Thesis, Indiana University]. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/23171>
- Fadhli, M., Sudirman, S. A., & Kılınçer, H. (2021). An investigation into the self-handicapping behaviors in terms of academic procrastination. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 2(2), 191-202. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v2i2.13145>
- Fearn, M., Marino, C., Spada, M. M., & Kolubinski, D. C. (2022). Self-critical rumination and associated metacognitions as mediators of the relationship between perfectionism and self-esteem. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40, 155-174. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00404-4>
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Ghashghae, G., Hoseinsabet, F., & Motamedi, A. (2021). Investigating the Relationship between Negative and Positive Perfectionism and Psychological Capital in Female students of Allameh Tabatabai University. *Biannual Journal of Psychological Research in Management*, 7(1), 72-89. https://jom.hmu.ac.ir/article_245875.html?lang=en [In Persian].

- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Huamán, D. R. T., Rodriguez, M. A. A., Cordero, R. C., & Huamán, A. L. T. (2021, November). Procrastination, academic engagement and the most valued didactic competencies by the high school students in the digital learning context. In *2021 IEEE Sciences and Humanities International Research Conference (SHIRCON)*, 1-13. <https://doi.org/10.1109/SHIRCON53068.2021.9652228>
- Jafarzadeh, M. R., bashokoo, A., & dardel, S. (2021). Investigating the role of self-regulatory moderation in the relationship between perception of class structure and academic procrastination Case study: First high school students in Gachsaran. *Research in Teaching*, 9(2), 247-217. https://trj.uok.ac.ir/article_62053.html?lang=en [In Persian].
- Jahan Nezhadi, Y., Taghvaei, D., & Pirani, Z. (2022). The Structural Pattern of Academic Wellbeing According to the Family Communication Patterns and Academic Self-Handicapping with the Mediating Role of Self-Efficacy in the Students. *Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences*, 64(6), 130-141. magiran.com/p2429246 [In Persian].
- Javdan, M. (2015). Construction, validity, reliability and standardization of the The Effectiveness of Emotion Management Training on Social Skills and the Sense of Sense of Competence Questionnaire. *Second national conference on sustainable development in educational science, psychology, social and cultural studies, Tehran*. <https://civilica.com/doc/394248> [In Persian].
- Jia, H. (2022). English as a Foreign Language Learners' Well-Being and Their Academic Engagement: The Mediating Role of English as a Foreign Language Learners' Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882886>
- Kathleen, E., & Basaria, D. (2021). The relationship between perfectionism and academic procrastination in college students learning online due to the covid-19 pandemic. *International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities (ICEBSH 2021)*, 1197-1204. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210805.188>
- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 242-257. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(92\)90042-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(92)90042-3)
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31(4), 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Maghsoudlonejad, F., Saffarinia, M., & shirafkankopkan, A. (2020). Developing a structural model of Self-Handicapping based on time perspective, intelligence beliefs and perceived parenting style by mediating. *Scientific Journal of Social Psychology*, 8(58), 157-175. https://journals.iau.ir/article_680977.html [In Persian].
- Malanchini, M., Wang, Z., Voronin, I., Schenker, V. J., Plomin, R., Petrill, S. A., & Kovas, Y. (2017). Reading self-perceived ability, enjoyment and achievement: A genetically informative study of their reciprocal links over time. *Developmental Psychology*, 53(4), 698-712. <https://doi.org/10.1037/dev0000209>
- Mih, V., & Mih, C. (2013). perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: toward a process model of academic achievement. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 17(4), 289-313. <https://www.proquest.com/openview/0beb45a4b582b396455cd42dbd5eb4e0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29487>
- Momeni, K., & Radmehr, F. (2018). Prediction of academic engagement Based on Self-Efficacy and Academic Self-handicapping in Medical Students [Research]. *Research in Medical Education*, 10(4), 41-50. <http://dx.doi.org/10.29252/rme.10.4.41> [In Persian].

- Nese, R. N. (2012). Social competence in children. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 158-160. 10.25656/01:7077
- Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences & Research*, 8(1), 13-20.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2020a). Do needs for competence and relatedness mediate the risk of low engagement of students with behavior and social problem profiles? *Learning and Individual Differences*, 78, 101842. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101842>
- Olivier, E., Galand, B., Hospel, V., & Dellisse, S. (2020b). Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887-909. <https://doi.org/10.1111/bjep.12342>
- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education*, 24(3), 877-893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Rantanen, K., Eriksson, K., & Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy—a review. *Epilepsy & Behavior*, 24(3), 295-303. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2012.04.117>
- Raof, K., Khademi Ashkzari, M., & Naghsh, Z. (2019). Relationship between perfectionism and academic procrastination :the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.14118.1684> [In Persian].
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Martínez, G. S., & Escobar, V. (2015). The mediating role of social relationships in the association of adolescents' individual school self-concept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology*, 35(2), 137-157. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849327>
- Sabzi, N., Hossein Chari, M., Jowkar, B., & khormae, F. (2021). Relationship between Core Self-Evaluation and Academic Self-Handicapping by Mediation of Academic Emotions: Structural Equation Modeling. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(62), 192-208. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_12552_c4e5d0c7fa01b91ac388d60bc9cd323c.pdf [In Persian].
- Samimi, Z., Hokmabadi, M. E., Lobnani, S. P., Khaneghaee, R., Momeni, N. S., & Taghavi, A. (2019). The Effectiveness of Emotion Management Training on Social Skills and the Sense of Competence in School Students. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(13), 383-395. <https://www.redalyc.org/journal/6437/643768221041/643768221041.pdf>
- Sapanci, A. (2021). The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship between Perfectionism and Academic Procrastination in Pre-Service Teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 214-229. <https://www.redalyc.org/journal/6437/643768221041/643768221041.pdf>
- Sarirah, T., & Chaq, S. A. (2019). Academic self-efficacy as a predictor toward decisional procrastination among college students preparing a thesis in Indonesia. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, 4(1), 23-28. <https://jarssh.com/ojs/index.php/jarssh/article/view/80>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping—The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauer mann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576-596. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000706>
- Serdar, E., Harmandar Demirel, D., & Demirel, M. (2021). The Relationship between Academic Procrastination, Academic Motivation and Perfectionism: A Study on Teacher Candidates. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(4), 140-149. <http://tojet.net/articles/v20i4/20413.pdf>

- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012840>
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The big three perfectionism scale: A new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(7), 670-687. <https://doi.org/10.1177/0734282916651539>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Stoeber, J., & Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences, 104*, 379-386. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.039>
- Tabebordbar, F., & Rastegar, A. (2015). A Model of Relationships between Personality Traits and Academic Self-Handicapping: The Mediating Role of Achievement Goals [Original research article]. *Iranian Journal of Medical Education, 15*, 530-542. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.html> [In Persian].
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1401-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Wieland, L. M., Hoppe, J. D., Wolgast, A., & Ebner-Priemer, U. W. (2022). Task ambiguity and academic procrastination: An experience sampling approach. *Learning and Instruction, 81*, 101595. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101595>
- Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination. *College Teaching, 57*(4), 211-215. <https://doi.org/10.1080/87567550903218687>
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual differences, 54*, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>
- Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and Academic Procrastination: A Meta-Analytical Examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 40*(2), 334-368. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1>

