

Research Paper

Investigating the mediating role of fear of failure and difficulty in regulating emotion in the relationship between negative perfectionism and academic procrastination



*Ali. Rezaeisharif¹, Mohammad. Harangza² & Davood. Fathi³

1. Associate Professor, Department of Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

2. PhD candidate in Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

3. PhD candidate in Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.



Citation Rezaeisharif, A., Harangza, M., & Fathi, D. (2021). [Investigating the mediating role of fear of failure and difficulty in regulating emotion in the relationship between negative perfectionism and academic procrastination (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 10(3):49-64. <https://doi.org/10.22098/JSP.2021.1342>

doi [10.22098/JSP.2021.1342](https://doi.org/10.22098/JSP.2021.1342)



Article Info:

Received: 2019/12/16

Accepted: 2020/08/06

Available Online: 2021/12/01

Key words:

Fear of failure, difficulty in regulating emotion, negative perfectionism, academic procrastination

ABSTRACT

Objective The aim of this study was to investigate the mediating role of fear of failure and difficulty in regulating emotion in the relationship between negative perfectionism and academic procrastination.

Methods The method of this research was descriptive-correlational. The population of the study consisted of high school students who were studying in Bastak education region of Hormozgan in the academic year 2018-2019. From this population, 234 male and female students were selected as the sample by multi-stage random cluster sampling. In this study, Frost Multidimensional Perfectionism Scale, Conroy Fear of Failure Scale, Gratz and Roemer Scale of Difficulty in Emotional Regulation, and Solomon and Rothblum Academic Procrastination Scale were used, and the data were analyzed using SPSS 20 and AMOSE 20 using multiple regression and path analysis.

Results The results showed that the components of negative perfectionism have a positive and direct effect on fear of failure and difficulty in emotional regulation.

Conclusion The main results of the study showed that the mediating role of fear of failure and difficult components in emotion regulation in relation to the components of negative perfectionism with students' academic procrastination was confirmed and also the fit of the structural model of the research was confirmed.

Extended Abstract

1. Introduction

A

cademic procrastination is known as an irrational and harmful delay because it has a negative relationship with academic performance, health and especially the emotional health of the subject (Ziegler and Opdenakker, 2018). It is especially vital to pay attention to the factors that lead to the improvement of academic performance

and prevent its decline. Research suggests that a variety of factors play a vital role in student procrastination, with most focusing on individual factors (Markon, Krueger, & Watson, 2005; Solomon & Rathblum, 2013), including factors that can influence academic procrastination. Negative perfectionism is the fear of failure and the difficulty in regulating emotion. Negative perfectionism is evoked by trying to eliminate annoying stimuli such as fear of failure, criticism, ridicule, humiliation,

*Corresponding Author:

Ali. Rezaeisharif

Address: Associate Professor, Department of Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (45) 31505621

E-mail: rezaeisharif@uma.ac.ir

and shame (Foda, Burns, & Gomez, 2005). And ultimately leads to attempts to avoid failure and set unrealistic standards that lead to the experience of negative emotions (such as anxiety and depression) and avoidant behaviors (such as procrastination) (Burns, Diamann, Nguyen, & Mitchelson, 2000; Martin, Smith, Saklofske and Yan, 2015). All studies have consistently concluded that failure in self-regulation is at the core of academic procrastination (Steele and Klingsick, 2016). Therefore, the aim of the study is to predict the components of negative perfectionism in academic procrastination mediated by fear of failure and difficulty in regulating emotion.

2. Materials and Methods

The present study is an applied research in terms of purpose and a correlational study in terms of method. The statistical population of the study consisted of all high school students who were studying in Bastak education region of Hormozgan in the academic year 2017-2018. In the study, the sample size is 200 male and female students who were selected as the sample group by multi-stage random cluster sampling. In the study, the tools of the Multidimensional Perfectionism Scale (Frost, Martin, Lahart, & Rosenblatt, 1990), the Fear of Failure Scale (Conroy, Willow, & Metzler, 2002), the Emotion Difficulty Scale (Graz and Roemer, 2004), and the Academic Procrastination Scale (Solomon and Rathblum (1984): This scale has been used by Solomon and Rathblum (1984).

3. Results

The sample group consisted of male and female students of the third, tenth, eleventh and twelfth grades, of which 52.14% of the sample were male and 47.86% were female. To analyze the data in the first step, predictor variables were entered into regression analysis. Second, fear of failure and difficult components in emotion regulation separately as a criterion variable and negative perfectionism components obtained from the first stage were entered into regression analysis as predictor variables. In the third step, all the components of difficulty in regulating emotion, fear of failure, and all the components of negative perfectionism resulting from the first step were entered into the regression equation as predictor variables and academic procrastination as criterion variables. There was a significant reduction in regression coefficients after the fear of failure and difficult components of emotion regulation entered the regression analysis. The coefficient of effect of worry about mistakes from 0.27 to 0.18, parents' expectations from 0.14 to 0.11, parents' criticism from 0.35 to 0.24 and doubts about things from 0.43 to 0.31, Decreased. Despite the significant decrease, this coefficient was still significant ($P/0.01$). Figure 1 shows the final model after making changes based on emus indices.

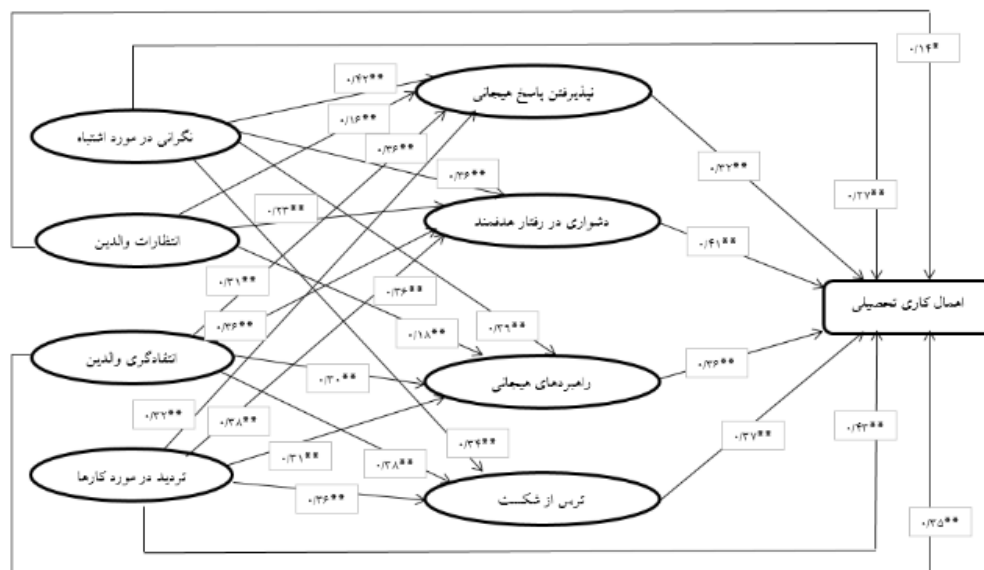


Figure 1. The final model after applying changes based on the indices of emos

4. Discussion and Conclusion

The aim of the study is to survey the mediating role of fear of failure and difficult components in emotion regulation in the relationship between the components of negative perfectionism and students' academic procrastination. The results indicated that the mediating role of fear of failure and difficult components in emotion regulation in the relationship between the components of negative perfectionism and academic procrastination of students was confirmed during the study. In terms of practical value, the information obtained from the present study could be used to improve the health of students and reduce academic problems by the body related to the education system, counselors, psychologists, assistants and researchers in this field. Regarding the limitations of the research, first of all, it should be noted that in causal inference from the results, aspects of caution should be observed and secondly, that demographic interfering variables such as socioeconomic status and personality and school climate variables play a role in academic procrastination. It is important that they are not controlled in the study and it is suggested that the role of these variables as a modifier be investigated in future studies. On the other hand, the results show that the difficulty in regulating emotion leads to increased procrastination as well as a stronger relationship between negative perfectionism and students' academic procrastination. On the other hand, moderating irrational beliefs and working on

perfectionism can help reduce academic problems such as procrastination and academic failure. On the other hand, anxiety is an important component in relation to perfectionism, difficulty in regulating emotion, fear of negative evaluation and academic procrastination, which suggests that the dimensions of this variable in relation to the components of this study should be examined in more depth.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

بررسی نقش واسطه‌ای ترس از شکست و دشواری تنظیم هیجان در رابطه بین کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی

علی رضایی‌شریف^۱، محمد هرنگ‌زا^۲ و داود فتحی^۳

۱. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۳. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای ترس از شکست و دشواری تنظیم هیجان در رابطه بین کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد.

روش‌ها: روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ در منطقه آموزش و پرورش بستک هرمزگان مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دادند. از این جامعه، ۲۳۴ نفر دانش‌آموز دختر و پسر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در این پژوهش مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست، مقیاس ترس از شکست کونروی، مقیاس دشواری در تنظیم هیجان گراتز و روئمر و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثیلوم مورد استفاده قرار گرفتند و داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS 20 و AMOSE 20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج اصلی پژوهش نشان داد که نقش واسطه‌گری ترس از شکست و مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط میان مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأیید شد و همچنین برازش مدل ساختاری پژوهش نیز مورد تأیید قرار گرفت.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی بر ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجانی اثر مثبت و مستقیم دارند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۰/۰۹/۱۰

کلیدواژه‌ها:

ترس از شکست، دشواری تنظیم هیجان، کمال‌گرایی منفی، اهمال‌کاری تحصیلی.

مقدمه:

غیرمنطقی و زیان‌بار شناخته شده است؛ زیرا رابطه منفی با عملکرد تحصیلی، سلامت و به طور اخص سلامتی هیجانی آزمودنی دارد (زیگلر و اوپدناکر^۱، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری، برای توصیف اقدام به انجام عملی که به صورت غیرضروری به تأخیر افتاده است، به کار می‌رود و در نهایت زمانی تمایل به تکمیل آن کار در فرد به وجود می‌آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (سولومون و راثیلوم^۲، ۱۹۹۴).

اهمال‌کاری^۱ اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان‌ها است، ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. این رفتار زمانی که شدت می‌یابد و به صورت عادت در می‌آید می‌تواند مسأله‌ساز باشد. اهمال‌کاری به‌عنوان تأخیر یا اجتناب آگاهانه یا ناآگاهانه در شروع یا تکمیل یک تکلیف یا یک فرآیند تصمیم‌گیری تعریف شده است (فرنی، بهاروچا، نیکسویک، مارینو و اسپادا^۳، ۲۰۱۷). از بین انواع رفتارهای تأخیری، اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان نوعی تأخیر

1. procrastination
2. Fernie Bharucha, Nikčević, Marino & Spada
3. Ziegler & Opendakker
4. Solomon & Rothblum

* نویسنده مسئول:

علی رضایی‌شریف

نشانی: دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۳۱۵۰۵۶۲۱ (۴۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: rezaeisharif@uma.ac.ir

و نهایتاً منجر به تلاش برای اجتناب از شکست و تنظیم استانداردهای غیر واقع بینانه می‌شود که تجربه احساسات منفی (مانند اضطراب و افسردگی) و رفتارهای اجتنابی (مانند اهمال کاری) را به دنبال دارد (برنز، دیتمن، نوین و میتچلسون^{۱۶}، ۲۰۰۰؛ مارتین، اسمیت، ساکلوفسکی و یان^{۱۷}، ۲۰۱۵). نتایج مطالعات تجربی مختلف (محمود زاده و محمدخانی، ۱۳۹۴؛ میرزایی، غرابی و بیرشک، ۱۳۹۲؛ سولور و ریس^{۱۸}، ۲۰۱۰؛ ریس، ریچاردسون و کلارک^{۱۹}، ۲۰۱۲؛ دامیان، استور، نرگو-سوبتیریکا و بابان^{۲۰}، ۲۰۱۶) نشان داده‌اند که بین کمال‌گرایی و اهمال کاری رابطه معناداری وجود دارند. با این وجود رابطه بین نگرانی‌های کمال‌گرایانه (کمال‌گرایی منفی) و عملکرد تحصیلی به خصوص اهمال کاری تحصیلی کمتر مشخص است. در حالی که برخی مطالعات رابطه منفی بین کمال‌گرایی منفی و عملکرد تحصیلی را پیدا نکرده‌اند (استور و اوتو^{۲۱}، ۲۰۰۶)، برخی مطالعات هم همبستگی منفی ضعیفی را گزارش کرده‌اند (بلانکستین، دانکلی، ویلسون^{۲۲}، ۲۰۰۸؛ فلت، بلانکستین و هویت^{۲۳}، ۲۰۰۹؛ سولور و ریس، ۲۰۱۰) و در برخی مطالعات کمال‌گرایی منفی با پیشرفت تحصیلی مرتبط بوده است (بونگ، وانگ، نوح و کیم^{۲۴}، ۲۰۱۴؛ استورنیللی، فلت و هویت^{۲۵}، ۲۰۰۹؛ دامیان، استور، نرگو-سابتیریکا و بابان^{۲۶}، ۲۰۱۶). با توجه به نتایج تحقیقات مختلف، یکی از اهداف این تحقیق بررسی نقش کمال‌گرایی منفی و مؤلفه‌های آن در اهمال کاری تحصیلی است.

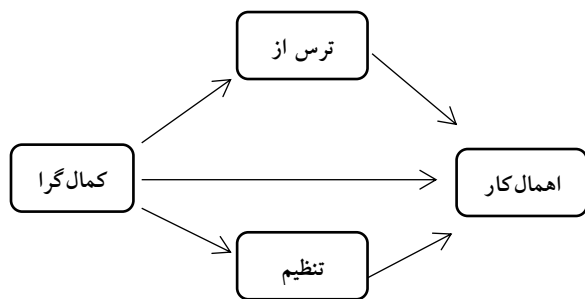
اهمال کاری تحصیلی قادر است فرآیند یادگیری را بازداری کند و پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد (چن بی و چان^۱، ۲۰۱۶)؛ بر این اساس درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان اهمال کار با عملکرد ضعیف تحصیلی (کیم و سنو^۲، ۲۰۱۵)، افسردگی و اضطراب (استیل و کلینگ سیک^۳، ۲۰۱۶)، دشواری در پیگیری برنامه‌ها (لای^۴، ۱۹۸۶)، افزایش مشکلات سلامتی و میزان سلامت ادراک شده توسط فرد سهل‌انگار مواجه هستند (سیرویس و تستی^۵، ۲۰۱۲). بنابراین، توجه به عواملی که منجر به بهبود عملکرد تحصیلی شده و مانع از افت آن شود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش‌ها حاکی از این هستند که عوامل گوناگونی در اهمال کاری دانش‌آموزان نقش دارند که بخش اعظمی توجهات به سوی عوامل فردی معطوف شده است (مارکان، کروگر و واتسون^۶، ۲۰۰۵؛ سولومون و راثلوم، ۲۰۱۳) از جمله عواملی که می‌تواند اهمال کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد، کمال‌گرایی منفی^۷، ترس از شکست^۸ و دشواری در تنظیم هیجان^۹ است.

کمال‌گرایی به‌عنوان یک متغیر شخصیتی و سازمان رفتار با در نظر گرفتن استانداردهای عملکردی غیر واقعی برای خویش و تلاش‌های بی‌وقفه برای کامل شدن اشاره دارد (جلالوند، سینی یا یلاق، کیان‌پور و علی‌پور، ۲۰۱۵). در واقع تلاش برای بی‌نقص بودن، دستیابی به استانداردهای بالا، خود ارزیابی افراطی جهت اجتناب از شکست معرف پدیده کمال‌گرایی است (فراست و مارتین^۱، ۱۹۹۰). اگرچه در منابع مختلف تعاریف متفاوتی از کمال‌گرایی ارائه شده است، ولی اکثر پژوهشگران بر چند بعدی بودن این سازه توافق نظر دارند (استور^۱، ۲۰۱۲) و بین ابعاد مثبت و منفی آن تمایز قائل شده‌اند (استامف و پارکر^۲، ۲۰۰۰؛ وانگ و لی^۳، ۲۰۱۷). تنظیم استانداردهای بالای عملکردی و تلاشی خود هدایت شده برای دستیابی به کمال، وجه مثبت کمال‌گرایی و نگرانی از اشتباه، ترس از ارزیابی منفی اجتماعی و احساس مغایرت بین عملکرد و سطح انتظارات، وجه منفی آن را تشکیل می‌دهد (استور، ۲۰۱۲). رفتارهای کمال‌گرایانه مثبت به‌واسطه احساس رضایتمندی از پیشرفت، تحسین و تمجید تقویت می‌شود و به سمت دستیابی به موفقیت جهت‌دهی می‌شود (بورنام، کوماراجو، هامل و نادلر^۴، ۲۰۱۴). در حالی که کمال‌گرایی منفی به‌واسطه تلاش برای رفع محرک‌های آزاردهنده مانند ترس از شکست، انتقاد، مورد تمسخر واقع شدن، تحقیر و شرمندگی برانگیخته می‌شوند (فودا، برنز و گومز^{۱۵}، ۲۰۰۵؛ خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰).

1. Chen B-B & Chang
2. Kim & Seo
3. Steel & Klingsieck
4. Lay
5. Sirois & Tosti
6. Sexton & Dugas
7. negative perfectionism
8. fear of failure
9. difficulties in emotion regulation
10. Frost & Marten
11. Stoeber
12. Stumpf & Parker
13. Wang & Li
14. Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler
15. Fedewa, Burns & Gomez
16. Burns, Dittmann, Nguyen & Mitchelson
17. Martin, Smith, Saklofske & Yan
18. Sevlever & Rice
19. Rice, Richardson & Clark
20. Damian, Stoeber, Negru-Subtirica & Baban
21. Stoeber & Otto
22. Blankstein, Dunkley & Wilson
23. Flett, Blankstein & Hewitt
24. Bong, Hwang, Noh & Kim
25. Stormelli, Flett & Hewitt
26. Damian, Stoeber, Negru-Subtirica & Baban

کمال‌گرایی ناسازگارانه هم با خود نظم بخشی رابطه منفی و معنادار داشتند. مطالعات چانگ، لی، بایون و لی^{۱۱} (۲۰۱۵ و ۲۰۱۶) در مورد نقش واسطه‌ای انگیزش در روابط بین کمال‌گرایی و فرسودگی آموزشی نشان دادند که کمال‌گرایی سازگارانه و خودمدار از طریق افزایش سطح انگیزش درونی، میزان فرسودگی آموزشی را کاهش می‌دهد، در حالی که کمال‌گرایی ناسازگارانه و دیگرمدار از طریق افزایش سطح انگیزش بیرونی، میزان فرسودگی آموزشی را افزایش می‌دهد.

بنابراین، از جهتی ضرورت می‌یابد که عوامل‌های مؤثر کلیدی در اهمال‌کاری تحصیلی را شناسایی کرد و با شناخت متغیرهای پیش بین اهمال‌کاری تحصیلی، از یک سو پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش داد و از جهتی دیگر می‌توان در دست‌یابی به روش‌های مناسب و تکیه بر اولویت‌های کاربردی کمک کرد. با وجودی که در مطالعات مختلف نقش نه چندان روشن کمال‌گرایی در اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شده است، ولی نقش مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی در اهمال‌کاری تحصیلی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است؛ همچنین به نقش متغیرهای میانجی مانند ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجان پرداخته نشده است. بنابراین، پژوهش حاضر قصد دارد مدل فرضی بیانگر نقش پیش‌بین مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی در اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجان را بیازماید.



شکل ۱. مدل فرضی چگونگی تأثیر کمال‌گرایی منفی، ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی

1. Burka & Yuen
2. Alexander & Onwuegbuzie
3. Haghbin, McCaffrey & Timothy
4. Conroy, Willow & Metzler
5. McGregor & Elliot
6. Gratz & and Roemer
7. Ellard, Fairholme, Boisseau, Farchione & Barlow
8. Wolters
9. Ziegler N & Opendakker MC.
10. Steel
11. Klingsieck
12. Chang, Lee, Byeon & Lee

با توجه به اهمیت نظری ارتباط کمال‌گرایی به ویژه از نوع منفی با ترس از شکست در نظریه‌های برخی صاحب‌نظران (مانند فودا، برنز و گومز، ۲۰۰۵؛ برنز، دیتمن، نوین و میتچلسون، ۲۰۰۰؛ مارتین، اسمیت، ساکلوفسکی و یان، ۲۰۱۵) که پیامد آن رفتارهای اجتنابی خواهد بود، ترس از شکست را به‌عنوان متغیر میانجی بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفته شده است. مشاهدات بالینی، ترس از شکست را به‌عنوان یکی از علت‌های اهمال‌کاری نام می‌برند (بارکا و یوئن، ۱۹۸۳). محققان دریافته‌اند که بین ترس از شکست و اهمال‌کاری رابطه وجود دارد (الکساندر و اونوگ بوزی، ۲۰۰۷؛ هابگین، مگ کفری و تیموتی، ۲۰۱۲). ترس از شکست به‌عنوان یک گرایش به ارزیابی تهدید کننده احساس اضطراب در شرایطی که امکان شکست وجود دارد تعریف شده است. و شکل چندوجهی انگیزه‌ی اجتناب است که با تجربه‌ی شرم و خجالت همراه است (کونروی، ویلو و متزل، ۲۰۰۲؛ مگ گریگور و لیوت، ۲۰۰۵).

از نظر رویکردهای شناختی-رفتاری اهمال‌کاری به‌عنوان شکست در خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شود (فرنی، بهاروچا، نیکسویک، مارینو و اسپادا، ۲۰۱۷). گراتز و روئمر^۶ تنظیم هیجان را به‌عنوان مقوله‌ای مشتمل بر الف) آگاهی و درک هیجان، ب) پذیرش هیجان و ج) توانایی برای کنترل کردن رفتارهای تکانشی و رفتار کردن مطابق با اهداف مطلوب به منظور دست‌یابی به اهداف فردی و مطالبات موقعیتی تعریف کرده‌اند (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). چندین مطالعه هیجان‌های منفی را پیش‌بین مهم اهمال‌کاری در نظر گرفته‌اند؛ بنابراین، تنظیم هیجان نقش حیاتی برای تبیین شکست در خودتنظیمی در افراد اهمال‌کار دارد (الارد، فایرهوم، بویسیو، فارچون و بارلو، ۲۰۱۰). ولترز^۸ (۲۰۰۳) نشان داده است که اهمال‌کاری با خودتنظیمی پایین و جهت‌گیری هدف اجتنابی مرتبط است (زیگلر و اوپدناکر، ۲۰۱۸). این تبیین همسو با تعریف استیل^{۱۰} (۲۰۰۷) از اهمال‌کاری است که آن را به‌عنوان شکست در خودتنظیمی معرفی کرده است (استیل و کلینگ سیک، ۲۰۱۶). همه مطالعات به‌طور باثباتی به این نتیجه رسیدند که شکست در خودتنظیمی هسته اصلی اهمال‌کاری تحصیلی محسوب می‌شود (استیل و کلینگ سیک، ۲۰۱۶؛ عینی، نریمانی، بشرپور، ۱۳۹۸). در مطالعه‌ای که در ایران (میرزایی، غرابی و بیرشک، ۱۳۹۲) به بررسی ارتباط دشواری در تنظیم هیجان با اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری انجام گرفت نیز ارتباط مثبت معناداری مشاهده شد. مطالعه عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) نشان داد که کمال‌گرایی سازگارانه با خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار و

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ در منطقه آموزش و پرورش بستک هرمزگان مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دادند. در این پژوهش تعداد نمونه‌ی مورد مطالعه ۲۶۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر بود که به‌عنوان گروه نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. با توجه به اینکه در متون مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری (کلاتری، ۲۰۰۹) پیشنهاد شده بود که برای هر مسیر ۱۵ آزمودنی در نظر گرفته شود، ابتدا حجم نمونه‌ای برابر ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد و چون احتمال می‌رفت تعدادی از پرسشنامه‌ها ناقص باشند، ۶۰ نفر به نمونه اضافه شد؛ بنابراین، مجموعاً ۲۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ۲۶ نفر از اعضای نمونه به دلیل ناقص بودن پاسخ‌نامه‌هایشان (۱۵ نفر پسر و ۱۱ نفر دختر) از مطالعه حذف شدند و نمونه‌ی مورد بررسی نهایتاً به ۲۳۴ نفر (۱۲۲ نفر پسر و ۱۱۲ نفر دختر) رسید. در این مطالعه ابزارهای زیر به کار رفت:

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی^۱ (فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلات^۲، ۱۹۹۰): مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی توسط فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلات (۱۹۹۰) برای سنجش کمال‌گرایی طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۳۵ سؤال است و در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای شش خرده مقیاس (نگرانی در مورد اشتباهات، تعیین استانداردهای فردی، انتظارات والدین، انتقادات والدین، شک و تردید نسبت به اعمال و سازمان‌دهی) است (فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلات، ۱۹۹۰). فراست و همکاران (۱۹۹۰) مقدار ضریب پایایی آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌ها در دامنه‌ی بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۳ و برای نمره‌ی کلی ۰/۹۰ به دست آورده است. این مقیاس، همبستگی بالایی با دیگر مقیاس‌های کمال‌گرایی؛ به ویژه کمال‌گرایی برنز^۳ (۱۹۸۰) و کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار در مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی هویت و فلت^۴ (۱۹۹۱) دارد. محمدی و جوکار (۱۳۸۹)

برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی استفاده کردند که نتایج آن ۵ زیر مقیاس فوق‌الذکر استخراج گردید که ۴۵ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند؛ همچنین ضریب همسانی برای کل مقیاس‌ها برابر ۰/۸۳ و برای زیرمقیاس‌ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۱ در تغییر بود. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای کمال‌گرایی ۰/۸۲ و برای زیر

مقیاس‌ها بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ به دست آمده است.

مقیاس ترس از شکست^۵ (کونروی، ویلو و متزلر، ۲۰۰۲): برای بررسی ترس از شکست از فرم کوتاه ترس از ارزیابی عملکرد^۶ (PFAI) که توسط کونروی، ویلو و متزلر (۲۰۰۲) با هدف بررسی ترس از شکست عمومی تدوین شده، استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۵ ماده و پاسخ به هر یک از این ماده‌ها در طیف لیکرت از اعتقادی ندارم (۱) تا کاملاً معتقدم (۵) تدوین شده است. کونروی و همکارانش (۲۰۰۲) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ ۵ خرده مقیاس را از ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ گزارش دادند. در این تحقیق از فرم ۵ سؤالی مقیاس ترس از شکست استفاده شد. طبق نظر کونروی و همکارانش این فرم روایی عاملی خوبی داشته و مشابه فرم ۲۵ سؤالی است. رجیبی و عباسی (۱۳۹۰) در پژوهشی ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) فرم ۵ سؤالی این مقیاس را در کل نمونه و در زنان و مردان به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۰ و ۰/۸۳ گزارش کردند که حاکی از همسانی درونی ماده‌های مقیاس دارد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای آزمودنی‌های دختر ۰/۷۲، آزمودنی‌های پسر ۰/۷۹ و کل آزمودنی‌ها ۰/۷۶ به دست آمد.

مقیاس دشواری در تنظیم هیجان^۷ (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴): این پرسشنامه، یک مقیاس ۳۶ سؤالی است که الگوهای تنظیم هیجان را در قالب شش خرده مقیاس (عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، نبود وضوح هیجانی، نبود آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای نظم بخشی هیجانی) می‌سنجد و بیش از هر چیز بر مشکلات در تنظیم هیجان، تاکید دارد. نمره‌گذاری گویه‌ها در این مقیاس از طریق یک درجه بندی لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد. گراتز و روئمر^۸ (۲۰۰۴) پایایی این مقیاس را براساس آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌ها بالای ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. **عسکری، پاشا و امینیان (۱۳۸۹)** پایایی نسخه فارسی این مقیاس را براساس آلفای کرونباخ و روش تصنیف به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند و داده‌های حاصل از همبستگی این مقیاس با مقیاس هیجان خواهی زاگرم‌ن نیز، روایی همگرایی مقیاس را تأیید کرده است.

1. multidimensional perfectionism scale
2. Marten, Lahart & Rosenblate
3. Burns
4. Hewitt & Flet
5. fear of failure scale
6. the performance failure appraisal inventory
7. Difficulties in Emotion Regulation Scale
8. Gratz & Roemer

پرسشنامه با صداقت پاسخ دهند. همچنین به آن‌ها درباره ماهیت صرفاً پژوهشی پرسشنامه‌ها اطلاعاتی داده شد و به آن‌ها اطمینان خاطر داده شد که پاسخ‌هایشان کاملاً محرمانه خواهد بود، بنابراین دانش‌آموزان با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت کردند.

روش تحلیل این پژوهش، تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر بود که با استفاده از آن روابط علی متغیرهای پژوهش بررسی شد. متغیر برون‌زاد در این پژوهش کمال‌گرایی منفی، متغیرهای واسطه‌ای ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجان و متغیر درون‌زاد اهمال‌کاری تحصیلی بود. داده‌ها نیز با نرم افزارهای SPSS-20 و AMOSE-20 تحلیل شد.

نتایج:

گروه نمونه‌ی پژوهش را دانش‌آموزان دختر و پسر سه مقطع دهم، یازدهم و دوازدهم تشکیل می‌دادند که ۵۲/۱۴ درصد از افراد گروه نمونه، پسر و ۴۷/۸۶ درصد دختر بودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در گام اول، متغیرهای پیش‌بین وارد تحلیل رگرسیون شدند. این نتایج نشان دادند که مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی (نگرانی در مورد اشتباهات، انتظارات والدین، انتقادگری والدین و تردید در مورد کارها) به ترتیب با ضریب تأثیر (۰/۲۷، ۰/۱۳، ۰/۳۵ و ۰/۴۳) در سطح $P < ۰/۰۱$ به طور معنادار قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بودند و ترکیب خطی این مؤلفه‌ها توانستند ۰/۶۱ از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند (جدول ۱).

جدول ۱. نتایج تحلیل رگرسیون در گام اول برای مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی

متغیر	β	T	p	R	R^2
نگرانی در مورد اشتباهات	۰/۲۷	۷/۵۳	۰/۰۱		
انتظارات والدین	۰/۱۴	۳/۵۸	۰/۰۰۵		
انتقادگری والدین	۰/۳۵	۸/۷۹	۰/۰۰۰	۰/۸۳	۰/۶۱
تردید در مورد کارها	۰/۴۳	۱۰/۲۴	۰/۰۰۰		

تنظیم هیجان و ترس از شکست بودند. همچنین انتظارات والدین قادر به پیش‌بینی تمام مؤلفه‌ی دشواری در تنظیم هیجان (به استثنای ابهام هیجانی) بودند. انتقادگری والدین نیز قادر به پیش‌بینی تمام مؤلفه‌ی دشواری در تنظیم هیجان (به استثنای ابهام هیجانی و فقدان آگاهی هیجانی) و ترس از شکست بودند.

همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۲ و برای هر یک از خرده مقیاس‌ها در دامنه ۰/۶۴ تا ۰/۸۱ به دست آمد. **مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی**^۱ (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴): این مقیاس را سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را **دهقانی (۱۳۸۷)** برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است و شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم است که شامل ۸ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت لیکرت ۴ درجه ای (۱ به ندرت و ۴ همیشه) است. در پژوهش دهقانی (۱۳۸۷) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی ایس، مقیاس عزت نفس روزنیرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (سولومون و روثبلوم، ۱۹۸۴). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای آزمودنی‌های دختر ۰/۷۶، آزمودنی‌های پسر ۰/۸۵ و کل آزمودنی‌ها ۰/۷۹ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: برای اجرای تحقیق حاضر در ابتدا با مدیریت و حراست آموزش و پرورش منطقه هماهنگی‌های لازم صورت گرفت و پس از کسب اجازه از مدیر مدارس و دبیران مربوطه به کلاس‌ها مراجعه کرده و ضمن توضیحاتی به دانش‌آموزان در ارتباط با هدف تحقیق، از آن‌ها خواسته شد که به همه سؤالات

در گام دوم، ترس از شکست و مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان به صورت جداگانه، به عنوان متغیر ملاک و مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی حاصل از مرحله‌ی اول، به عنوان متغیر پیش‌بین وارد تحلیل رگرسیون شدند. نتایج نشان دادند که نگرانی در مورد اشتباهات و تردید در مورد کارها قادر به پیش‌بینی تمام مؤلفه‌ی دشواری در

.....
1. Academic Procrastination Assessment Scale

استخراج شد (جدول ۳). به طور کلی، پس از این که ترس از شکست و مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان وارد تحلیل رگرسیون شدند کاهش بسیار زیادی در ضرایب رگرسیون دیده شد. ضریب تأثیر نگرانی در مورد اشتباهات از ۰/۲۷ به ۰/۱۸، انتظارات والدین از ۰/۱۴ به ۰/۱۱، انتقادگری والدین از ۰/۳۵ به ۰/۲۴ و تردید در مورد کارها از ۰/۴۳ به ۰/۳۱، کاهش پیدا کرد. با وجود کاهش اساسی، این ضریب هنوز معنادار ($P < 0/01$) بود. بنابراین، این نتایج بدین معنا است که ترس از شکست و مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان نه به صورت کامل بلکه تا اندازه‌ای بین کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی واسطه شده‌اند (جدول ۲).

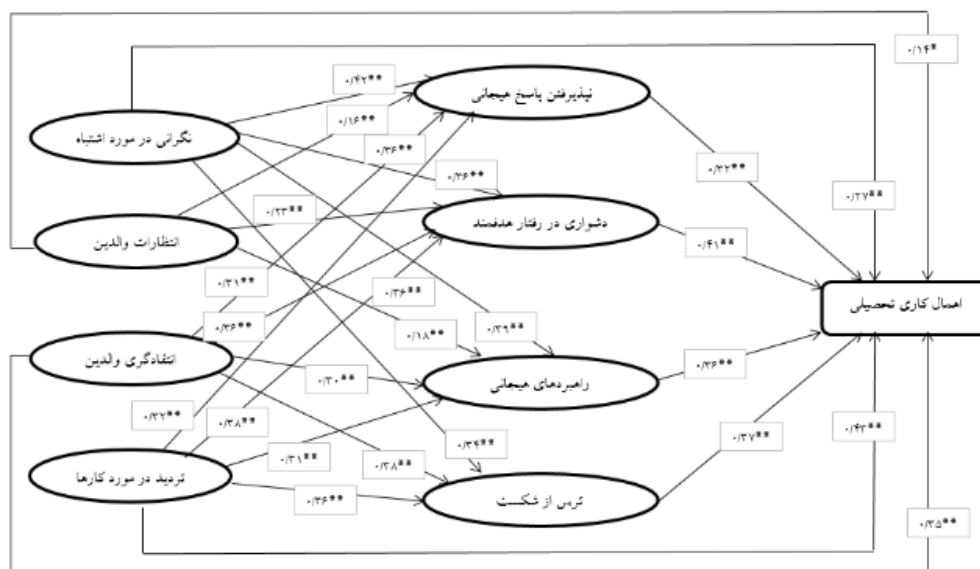
گام سوم نیز، تمام مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان، ترس از شکست و تمام مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی حاصل از گام اول به عنوان متغیر پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون شدند. در نهایت، با مقایسه ضرایب تأثیر مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی حاصل در گام اول و سوم و نظر به معناداری ضرایب تأثیر ترس از شکست و مؤلفه‌های عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی از بین مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان، مدل واسطه‌گری ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط بین کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان

جدول ۲. نتایج حاصل از گام‌های سوم و چهارم برای مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی

متغیر	β	T	p	R	R^2	$(\beta_1 - \beta_2)$
نگرانی در مورد اشتباهات	۰/۱۶	۳/۴۲	۰/۰۰۵			۰/۱۱
انتظارات والدین	۰/۱۱	۲/۶۳	۰/۰۴	۰/۸۸	۰/۶۹	۰/۳
انتقادگری والدین	۰/۲۱	۴/۵۲	۰/۰۰۳			۰/۱۲
تردید در مورد کارها	۰/۲۹	۷/۱۲	۰/۰۰۰			۰/۱۴

در گام بعدی، با توجه به شاخص‌های برازش و شاخص‌های اصلاح در برون‌زاد نرم افزار ایموس این مدل اصلاح شد. شکل ۲ مدل نهایی پس از اعمال تغییرات بر مبنای شاخص‌های ایموس را نشان می‌دهد.

در نهایت، برای بررسی میزان برازش مدل استخراج شده از روش تحلیل مسیر تعبیه شده در نرم افزار ایموس استفاده شد. در گام اول پس از تنظیم معادلات ساختاری، برازش مدل حاضر مورد بررسی قرار گرفت.



شکل ۲. مدل نهایی پس از اعمال تغییرات بر مبنای شاخص‌های ایموس

راهبردهای هیجانی، کنترل تکانه و فقدان آگاهی هیجانی) را به ترتیب با ضرایب تأثیر (۰/۳۲، ۰/۳۸، ۰/۳۱، ۰/۳۵ و ۰/۲۱) در سطح معناداری ($P < 0/01$) و ترس از شکست با ضریب تأثیر (۰/۳۶) در سطح معناداری ($P < 0/01$) را پیش‌بینی کنند. همچنین، عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ($\beta = 0/33$ ، $P < 0/01$)، دشواری در انجام رفتار هدفمند ($\beta = 0/41$ ، $P < 0/01$)، دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی ($\beta = 0/36$ ، $P < 0/01$) و ترس از شکست ($P < 0/01$)، $\beta = 0/37$) توانستند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. با توجه به این که مؤلفه‌های دشواری در کنترل تکانه، عدم وضوح هیجانی و فقدان آگاهی هیجانی قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نبودند از ادامه تحلیل حذف شد.

به طور کلی، نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که مدل نهایی از برازش مطلوبی برخوردار است (جدول ۳). منابع موجود در زمینه مدل‌سازی معادلات ساختاری پیشنهاد می‌کنند که اگر مقدار شاخص جذر میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۵ باشد، مدل از برازش مطلوب برخوردار است (کلاتری، ۱۳۸۸). همچنین، این منابع عنوان می‌کنند که اگر شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص تورل-لوئیس (TLI) از مقدار ۰/۹ بالاتر باشند، مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

نتایج تحلیل مسیر شکل ۲ نشان داد که مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی (نگرانی در مورد اشتباهات، انتظارات والدین، انتقادگری والدین و تردید در مورد کارها) به ترتیب با ضرایب تأثیر (۰/۲۷، ۰/۱۴، ۰/۳۵ و ۰/۴۳) در سطح معناداری ($P < 0/01$ و $P < 0/05$) بدون واسطه توانستند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. نگرانی در مورد اشتباهات توانست مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در رفتار هدفمند، راهبردهای هیجانی، کنترل تکانه، ابهام هیجانی و فقدان آگاهی هیجانی) را به ترتیب با ضرایب تأثیر (۰/۴۲، ۰/۳۶، ۰/۳۹، ۰/۳۱ و ۰/۲۱) در سطح معناداری ($P < 0/01$) و ترس از شکست با ضریب تأثیر (۰/۳۴) در سطح معناداری ($P < 0/01$) را پیش‌بینی کنند. انتظارات والدین توانست مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در رفتار هدفمند، راهبردهای هیجانی، کنترل تکانه) را به ترتیب با ضرایب تأثیر (۰/۱۶، ۰/۲۳، ۰/۱۸ و ۰/۱۴) در سطح معناداری ($P < 0/01$) را پیش‌بینی کنند. انتقادگری والدین توانست مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در رفتار هدفمند، راهبردهای هیجانی، کنترل تکانه و فقدان آگاهی هیجانی) را به ترتیب با ضرایب تأثیر (۰/۳۱، ۰/۳۶، ۰/۳۰، ۰/۲۵ و ۰/۱۴) در سطح معناداری ($P < 0/01$) و ترس از شکست با ضریب تأثیر (۰/۳۸) در سطح معناداری ($P < 0/01$) را پیش‌بینی کنند. تردید در مورد کارها توانست مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در رفتار هدفمند،

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل اصلاح شده

مقدار	ویژگی‌های برازندگی
۱	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۹	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)
۰/۹۳	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
۰/۹۸	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۴	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
۱	شاخص تورل-لوئیس (TLI)
۰/۰۴	جذر میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای ترس از شکست و مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط میان مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که نقش واسطه‌گری ترس از شکست و مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط میان مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت.

نتایج پژوهش نشان داد که نقش واسطه‌گری ترس از شکست در ارتباط میان مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت. به عبارتی کمال‌گرایی منفی علاوه بر اثر مثبت و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی، به واسطه ترس از شکست دارای اثر غیرمستقیم نیز است. مطالعات مختلف از ارتباط بین کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی حکایت دارند (محمود زاده و محمدخانی، ۱۳۹۴؛ میرزایی، غرابی و بیرشک، ۱۳۹۲؛ سولور و ریس، ۲۰۱۰؛ ریس، ریچاردسون و کلارک، ۲۰۱۲؛ دامیان، استور، نرگو-سوتربیکا و بابان، ۲۰۱۶). از سویی یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج یافته‌های نتایج مطالعه فودا، برنز و گومز (۲۰۰۵)، برنز، دیتمن، نوین و میتچلسون (۲۰۰۰) و مارتین، اسمیت، ساکولوفسکی و یان (۲۰۱۵) مبنی بر ارتباط کمال‌گرایی و ترس از شکست و همچنین با یافته‌های الکساندر و اونوگ بوزی (۲۰۰۷) و هابگین، مگ کفری و تیموتی (۲۰۱۲) مبنی بر ارتباط ترس از شکست و اهمال‌کاری تحصیلی همسو است. بطور کلی پژوهش حاضر نشان داد بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و با ورود متغیر ترس از شکست به‌عنوان متغیر واسطه توان پیش‌بینی افزایش یافته است. بارکاوین (۱۹۸۳)؛ به نقل از نصری، (۱۳۹۱) عنوان می‌کند که افراد کمال‌گرا و اهمال‌کار ویژگی‌های شناختی مشترکی دارند که باعث می‌شود هر دو بر معیارهای مطلق و بی‌عیب و نقص انجام دادن کارها تمرکز کنند. زمانی که علاوه بر بی‌عیب بودن و بی‌نقص بودن در انجام کارها، متغیر ترس از شکست خوردن به‌شکل واسطه‌ای وارد معادله شود، توان ارتباط این دو متغیر بیشتر می‌شود. ترس از شکست یک پاسخ اضطرابی است که سطح اضطراب را بالا می‌برد و در نتیجه کاهش اضطراب ممکن است که افراد دچار اهمال‌کاری تحصیلی شوند تا اضطراب خود را به تأخیر بیندازند (سولومن و راثبلوم، ۱۹۸۴). از سویی بسیاری از پژوهش‌ها ترس از شکست را یکی از عوامل

زیربنایی کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری عنوان کرده‌اند (فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلات، ۱۳۹۰). ترس از شکست مؤلفه‌ای شناختی-هیجانی است که عوامل فردمحور و اجتماع‌محور در کمال‌گرایی منفی را تحریک می‌کند و با واسطه افزایش اضطراب و استرس می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را افزایش دهد. لذا با توجه به ارتباط مستقیم کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری و همچنین ترس از شکست به‌عنوان مؤلفه زیربنایی و بنیادی آنها، به نظر منطقی می‌رسد که نقش واسطه‌گری ترس از شکست در ارتباط میان مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گیرد.

همچنین دیگر نتایج پژوهش نشان داد که نقش واسطه‌گری مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط میان مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت. به عبارتی کمال‌گرایی منفی علاوه بر اثر مثبت و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی، به واسطه مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان دارای اثر غیرمستقیم است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج یافته‌های نتایج مطالعه چانگ، لی، بایون و لی (۲۰۱۵ و ۲۰۱۶)، کمالی‌اینگلی و ابوامعالی‌الحسنی (۱۳۹۵)، عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) و الیس (۲۰۰۲) مبنی بر ارتباط کمال‌گرایی و مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان و همچنین با یافته‌های میرزایی، غرابی و بیرشک (۱۳۹۲)، ولترز (۲۰۰۳)، زیگلر و اوپدناکر (۲۰۱۸) و استیل و کلینگ سیک (۲۰۱۶) مبنی بر ارتباط مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان و اهمال‌کاری تحصیلی همسو است. افراد با کمال‌گرایی منفی به هنگام رویارویی با شکست به جای این که آن را شکست در عملکرد خود قلمداد کنند به‌عنوان یک شکست شخصی تعبیر می‌کنند و از آنجایی که کمال مطلوب هیچ‌گاه به دست نمی‌آید همیشه احساس شرمندگی و نگرانی می‌کنند که طبیعتاً این افراد در تنظیم راهبردهای هیجانی خود ناتوانی نشان می‌دهند (فودا، برنز و گومز، ۲۰۰۵) که اهمال‌کاری تحصیلی را افزایش خواهد داد. نگرانی به‌عنوان مؤلفه اصلی کمال‌گرایی قلمداد می‌شود (گالو، ۲۰۰۸). از سویی پژوهش استور و ژورمن (۲۰۰۱) بر رابطه راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان و افزایش نگرانی تأکید می‌کند و دشواری در تنظیم هیجان را عامل مهمی در نگرانی می‌داند. از سویی دیگر، نگرانی از عوامل محرک اهمال‌کاری تحصیلی به حساب می‌آید (سولومن و راثبلوم، ۱۹۸۴).

سویی نگرانی مؤلفه مهمی در ارتباط با کمال‌گرایی، دشواری در تنظیم هیجان، ترس از ارزیابی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی است که پیشنهاد می‌شود ابعاد این متغیر در ارتباط با مؤلفه‌های این پژوهش بصورت عمیق‌تر مورد بررسی قرار گیرد. در نهایت، شیوه‌ی اساسی جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، گرچه چنین شیوه‌ای در بیشتر پژوهش‌ها غالب است، ولی پیشنهاد می‌شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج به‌دست‌آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم‌دهی قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

بنابراین دشواری در تنظیم هیجان می‌تواند با افزایش میزان نگرانی در دانش‌آموزان، به افزایش توان ارتباطی کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود. لذا با توجه به ارتباط مثبت و مستقیم کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی و نقش دشواری در تنظیم هیجان در افزایش کمال‌گرایی، به نظر منطقی می‌رسد که نقش واسطه‌گری مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط میان مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گیرد.

از لحاظ ارزش عملی، اطلاعات حاصل از مطالعه‌ی حاضر می‌تواند برای ارتقاء سلامت دانش‌آموزان و کاهش مشکلات تحصیلی توسط دستگاه مرتبط با نظام سلامت آموزش و پرورش، مشاوران، روان‌شناسان، مددکاران و پژوهشگران این حوزه مورد استفاده قرار گیرد. در خصوص محدودیت‌های پژوهش، نخست باید به این نکته توجه کرد که در استنباط علی از نتایج باید جوانب احتیاط را رعایت کرد و دوم این که متغیرهای مداخله‌گر جمعیت شناختی نظیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی و متغیرهای شخصیتی و جو مدرسه در اهمال‌کاری تحصیلی نقش مهمی دارند که در این پژوهش کنترل نشده‌اند که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش این متغیرها به‌عنوان تعدیل‌گر مورد بررسی قرار گیرد. از طرفی نتایج پژوهش نشان می‌دهد دشواری در تنظیم هیجان به افزایش اهمال‌کاری و همچنین قوی‌تر شدن رابطه کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد که پیشنهاد می‌شود توجه به راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان توسط مشاوران و مربیان تعلیم و تربیت بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. از سویی تعدیل‌باورهای غیرمنطقی و کار روی کمال‌گرایی می‌تواند به کاهش مشکلات تحصیلی از جمله اهمال‌کاری و شکست تحصیلی کمک کند. از

References:

- Alexander, E.S., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Journal of Personality Individual Difference*, 42(7), 1301-1310. [Doi:10.1016/j.paid.2006.10.008]
- Anderson, L.M., Reilly, E.E., Gorrell, S., Schaumberg, K., Anderson, D.A. (2016). Gender-based differential item function for the difficulties in emotion regulation scale. *Personality Individual Differences*, 92, 87-91. [Doi: 10.1016/j.paid.2015.12.016]
- Askari, P., Pasha, G.H.R., & Amineian, M. (2011). The relationship between emotional regulation, life stresses, and body image with eating disorders in women, *Thought and Behavior*, (13), 65-78. (Persian)
- Atarodi, M., & Kareshki, H. (2013). Role of components of perfectionism and goal orientations in the prediction of self-regulation in students. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 14 (52), 100-108. (Persian)
- Blankstein, K.R., Dunkley, D.M., & Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated GPA. *Current Psychology*, 27, 29-61. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-008-9022-1>
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106, 711-729. [Doi: 10.1037/a0035836]
- Burka, J.B., & Yuen, L.M. (1983). Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Burnam, A., Komaraju, M., Hamel, R., & Nadler, D.R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual Differences*, 36, 65-72.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N., & Mitchelson, J.K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: association with vigilant and avoidance coping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 35-46.

- خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجیبی، سعید. (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۶۰-۷۷. http://jld.uma.ac.ir/article_90.html
- دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.*
- رجیبی، غلام‌رضا و عباسی، قاسم. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی خودانتقادی، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم درونی شده در دانشجویان. *مجله پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۲(۲)، ۱۷۱-۱۸۲. https://tpccp.um.ac.ir/article_29766.html
- عسکری، پرویز؛ پاشا، غلام‌رضا؛ امینیان، مریم. (۱۳۸۹). رابطه تنظیم هیجانی، فشارزاهای زندگی و تصویر از بدن با اختلالات خوردن در زنان. *اندیشه و رفتار*، ۱۳(۱)، ۶۵-۷۸.
- عینی، ساناز؛ نریمانی، محمد و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۸). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دختر. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۲(۷)، ۳۳-۴۵. https://asj.basu.ac.ir/article_2782.html
- کلاتتری، خلیل. (۱۳۸۸). مدل‌یابی معادلات ساختاری در تحقیقات اقتصادی-اجتماعی: انتشارات فرهنگ صبا.
- محمدی، زهره و جوکار، بهرام. (۱۳۸۹). کمال‌گرایی، مشکلات هیجانی و رضایت از زندگی در دانشجویان ایرانی. *مجله روانشناسی تحولی*، ۶(۲۳)، ۲۷۶-۲۶۹.
- http://jip.azad.ac.ir/article_512321.html
- محمودزاده، رقیه و محمدخانی، شهرام. (۱۳۹۴). نقش میانجی اضطراب و اجتناب شناختی در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری. *مجله دست‌آوردهای روانشناختی (علوم تربیتی و روانشناسی)*، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۴(۱)، ۷۳-۹۴. https://psychac.scu.ac.ir/article_12358.html
- میرزایی، مصلح؛ غرابی، بنفشه؛ بیرشک، بهروز. (۱۳۹۲). نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۹(۳)، ۲۴۰-۲۳۰. <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-۲۰۵۴-۱-fa.html>

- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S.M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221–226. [Doi: [10.1016/j.paid.2015.03.027](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.027)]
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S.M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202–210.
- Chen, B-B., & Chang, L. (2016). Procrastination as a fast life history strategy. *Evolutionary Psychology*, 14(1), 147470491663031. [DOI: [10.1177/1474704916630314](https://doi.org/10.1177/1474704916630314)]
- Conroy, D.E., Willow, J.P., & Metzler, J.N. (2002). Multidimensional measurement of fear of failure: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Damian, L.E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Baban, A. (2016). On the Development of Perfectionism: The Longitudinal Role of Academic Achievement and Academic Efficacy. *Journal of Personality*, (in press).
- Dehghani, Y. (2009). Predicting academic procrastination based on self-regulatory strategies in learning. Master thesis. *Faculty of Education and Psychology*, Shiraz University. (Persian)
- Einy, S., Narimani, M., & Basharpour, S. (2019). Prediction of academic achievement based on academic buoyancy and self-directed learning of female students. *Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 33-45. (Persian) https://asj.basu.ac.ir/article_2782.html
- Ellard, K., Fairholme, C., Boisseau, C., Farchione, T., & Barlow, D. (2010). Unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: Protocol development and initial outcome data. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17, 88- 101. [Doi: [10.1016/j.cbpra.2009.06.002](https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.06.002)]
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fedewa, A.B., Burns, R.L., & Gomes, A.A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and Individual Differences*, 38, 1609-1619. [Doi: [10.1016/j.paid.2004.09.026](https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.026)]
- Fernie, B.A., Bharucha, Z., Nikčević, A.V., Marino, C., & Spada, M.M. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*. 210, 196-203. [doi: [10.1016/j.jad.2016.12.042](https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.042)]
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., & Hewitt, P.L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 4-18. [Doi: [10.1177/0829573509332457](https://doi.org/10.1177/0829573509332457)]
- Frost, R.O., & Marten, P.A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 559-572. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01173364>
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C.M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01172967>
- Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41- 54. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Haghighi, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T.A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 249-263.
- Jalalvand, M., Sehni Yailagh, M., Kianpoor, F., & Allipour, S. (2015). The relationships between perfectionism and academic performance with mediating role of achievement goals and academic motivation in undergraduate students of Shahid Chamran University. *International Journal Psychology Behavior Research*, 4(2), 209–22

- Kalantari, K.H. (2009). Structural Equation Modeling in Social-Economic Research. *Tehran: Saba Cultural Publications*. (Persian)
- Khormae, F., & Abbasi, M., & Rajabi, S. (2012). A comparison of perfectionism and procrastination in mothers of students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 60-77. (Persian)
- Kim, K.R., & Seo, E.H.(2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. [Doi: [10.1016/j.paid.2015.02.038](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038)]
- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Mahmoodzadeh, R., & Mohammadkhani, S.H. (2016). The mediating role of anxiety and cognitive avoidance in the relationship between negative perfectionism and procrastination. *Journal of Psychological Achievements (Educational Sciences and Psychology)*, Shahid Chamran University of Ahvaz, 4(1), 73-94. (Persian).
https://psychac.scu.ac.ir/article_12358.html
- Markon, K.E., Krueger, R.F., & Watson, D. (2005). Delineating the normal and abnormal personality: An integrative hierarchical approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 139-157. [Doi: [10.1037/0022-3514.88.1.139](https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.1.139)]
- Martin, M., Smith, M. M., Saklofske, H.D., & Yan, G. (2015). Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 85, 155-158. [Doi: [10.1016/j.paid.2015.05.010](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.010)]
- McGregor, H.A., & Elliot, A.J. (2005). The shame of failure: examining the link between fear of failure and shame. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218-231. [Doi: [10.1177/0146167204271420](https://doi.org/10.1177/0146167204271420)]
- Mirzaei, M., Gharaei, B., & Birshak, B. (2014). The role of positive and negative perfectionism, self-efficacy, worry and emotion regulation in predicting behavioral and decisional procrastination. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 19(3), 230-240. (Persian)
<http://ijpcp.iums.ac.ir/article-۲۰۵۴-۱-fa.html>
- Mohammadi, Z., & Jokar, B. (2011). Perfectionism, emotional problems, and life satisfaction in Iranian students. *Journal of Developmental Psychology*, 6 (23), 269-276. (Persian)
http://jjp.azad.ac.ir/article_512321.html
- Rajabi, GH.R., & Abbasi, GH. (2012). The relationship between self-critical, social anxiety and fear of failure with internalized shame in students. *Journal of Clinical Psychology Research & Counseling*, 1(2), 171-182. (Persian)
- Rice, K.G., Richardson, C.M.E., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological Distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302. [doi: [10.1037/a0026643](https://doi.org/10.1037/a0026643)]
- Sevlever, M., & Rice, K.G. (2010). Perfectionism, depression, anxiety and academic performance in premedical students. *Canadian Medical Education Journal*, 1, e96-e104. [Doi: [10.36834/cmej.36537](https://doi.org/10.36834/cmej.36537)]
- Sirois, F.M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 4, 237– 248. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10942-012-0151-y>
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (2013). Procrastination Assessment Scale-Student(PASS) In J. Fischer and K. Cororan (Eds.) Measure for clinical practice(Volume 2, pp. 446-452). *New York: The Free Press*.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D.(1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D.(1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) Measure for Clinical Practice (Volume 2, pp. 446-452). *New York: The Free Press*.
- Steel, P., & Klingsieck, K.B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. [Doi: [10.1111/ap.12173](https://doi.org/10.1111/ap.12173)]
- Stober, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 481-491. [Doi: [10.1016/S0191-8869\(97\)00207-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00207-9)]
- Stoerber, J. (2012). The 2*2 model of perfectionism: a critical comment and some suggestions, *Personality and Individual Differences*, 53, 541-545. [Doi: [10.1016/j.paid.2012.04.029](https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.029)]
- Stoerber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319. [doi: [10.1207/s15327957pspr1004_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2)]

- Stornelli, D., Flett, G.L., & Hewitt, P.L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology, 24*, 267–283. [Doi: [10.1177/0829573509342392](https://doi.org/10.1177/0829573509342392)]
- Wang, H., & Li, J. (2017). Positive perfectionism, negative perfectionism, and emotional eating: The mediating role of stress. *Eating Behaviors, 26*, 45-49. [Doi: [10.1016/j.eatbeh.2016.12.012](https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2016.12.012)]
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187. [Doi: [0.1037/0022-0663.95.1.179](https://doi.org/0.1037/0022-0663.95.1.179)]
- Ziegler, N., & Opdenakker, M.C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, 64*, 71-82. [Doi: [10.1016/j.lindif.2018.04.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009)]