ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامهٔ وسواس مطالعه

ملاحت امانی[۱*]، نگین علی‌پور[۲] و زهرا پیرزاده[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۱ پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۶/۰۵

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه وسواس مطالعه (SI-10) در میان دانشجویان انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع روان‌سنجی بود. جامعهٔ آماری شامل همهٔ دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲–۱۴۰۳ بود. از میان آن‌ها، ۳۸۰ دانشجو با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامهٔ وسواس مطالعه (لوسکالزو و همکاران، ۲۰۱۸)، مقیاس کمال‌گرایی سه‌بعدی فرم کوتاه (فیهر و همکاران،۲۰۱۹) و پرسشنامهٔ اصلاح شدهٔ مقیاس فرسودگی مسلش (شوفلی و همکارانش،۲۰۰۲) را تکمیل کردند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، ساختار دو عاملی پرسشنامه شامل «وسواس مطالعه» و «درگیری در مطالعه» را تأیید کرد و شاخص‌های برازش مدل در سطح قابل قبول بود (RMSEA=۰/۰۸، GFI=۰/۹۴، CFI=۰/۹۳). همچنین ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵، برای عامل وسواس مطالعه ۰/۸۰، و برای عامل درگیری در مطالعه ۰/۷۳ به‌دست آمد که نشان‌دهندهٔ پایایی مناسب ابزار است. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که وسواس مطالعه با کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی رابطهٔ مثبت و معنادار دارد. همچنین درگیری در مطالعه با کمال‌گرایی همبستگی مثبت و با فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی داشت. این یافته‌ها روایی همگرا و واگرای پرسشنامه را تأیید می‌کنند. در مجموع، نسخه فارسی پرسشنامه وسواس مطالعه (SI-10) دارای ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی است و می‌تواند به‌عنوان ابزاری مناسب برای سنجش وسواس مطالعه در میان دانشجویان ایرانی مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: وسواس مطالعه، درگیری مطالعه، ویژگی های روان‌سنجی، کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی

۱. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
*نویسندهٔ مسئول: m.amani@uma.ac.ir
۲. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۳. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

«مطالعه بیش از حد مشکل‌ساز[1]» به عنوان یک وضعیت بالینی بالقوه جدید مطرح شده و دو رویکرد متفاوت برای مفهوم‌سازی آن ارائه شده است. در ابتدا، این پدیده به عنوان نوعی اعتیاد رفتاری در نظر گرفته شد که از مفهوم «اعتیاد به کار» الهام گرفته بود (اتروزکو[2] و همکاران، ۲۰۱۵). این رویکرد، مطالعه بیش از حد را براساس هفت مؤلفهٔ اصلی اعتیاد (برجستگی، تحمل، تغییر خلق و خو، عود، علائم کناره‌گیری، تعارض و مشکلات) مشخص می‌کرد. در همین راستا، اتروزکو و همکاران (۲۰۱۵) با تغییر واژهٔ «کار» به «مطالعه» در مقیاس اعتیاد به کار برگن[3] (اندریسن[4] و همکاران، ۲۰۱۲)، ابزاری را برای سنجش اعتیاد به مطالعه پیشنهاد کردند. با وجود این، همان‌طور که کورب[5] (۲۰۱۲) توضیح داده است، انطباق یک ابزار روان‌سنجی مستلزم تغییرات اساسی در محتوای پرسش‌ها (افزودن، حذف، و یا تغییر قابل توجه) است. بنابراین، تغییر صرف واژه‌ها به معنای ساخت یک ابزار جدید به‌صورت دقیق و علمی محسوب نمی‌شود. به‌علاوه، نسخهٔ ایتالیایی این ابزار ویژگی‌های روان‌سنجی کاملا رضایت‌بخشی نداشت (لوسکالزو و گیانینی[6]، ۲۰۱۸ الف). از سوی دیگر، باید در نظر داشت که خود اعتیاد به کار هنوز فاقد تعریف مشترک و عملیاتی پذیرفته شده است. به همین دلیل، لوسکالزو و گیانینی (۲۰۱۷) بر اساس پیشنهاد کوینوس و گریفیس[7](۲۰۱۵)، به جای قیاس مستقیم بین «اعتیاد به کار» و «اعتیاد به مطالعه»، ابتدا یک تعریف و یک مدل جامع برای مطالعه بیش از حد مشکل‌ساز ارائه دادند و سپس تلاش کردند یک ابزار جدید برای ارزیابی آن طراحی کنند. لوسکالزو و گیانینی (۲۰۱۷ و ۲۰۱۸) اصطلاح «وسواس مطالعه[8]» را برای تعریف این وضعیت بالینی بالقوه پیشنهاد کردند، چون این اصطلاح، فاقد بار معنایی «اعتیاد» بود و از محدود شدن مفهوم به نشانه‌های برون‌سازی (اعتیاد) و صرفاً جنبه‌های منفی جلوگیری می‌کرد.

پس از تحلیل‌های اولیه، لوسکالزو و گیانینی (۲۰۱۷)، وسواس مطالعه را به‌عنوان یک شرایط بالینی جدید معرفی کردند. این وضعیت با دو ویژگی اصلی نشانه‌های درون‌سازی (مثل افکار مداوم و اضطراب‌آور دربارهٔ مطالعه و انگیزهٔ درونی شدید برای مطالعه) و ب) سطح درگیری در مطالعه[9] (یعنی اختصاص زمان و تلاش زیاد به مطالعه) مشخص می‌شود. به گفتهٔ آن‌ها، وسواس مطالعه می‌تواند هم با درگیری پایین (یعنی وسواسی فکری دربارهٔ مطالعهٔ بدون اختصاص زمان و تلاش برای مطالعه) و هم با درگیری بالا (یعنی وسواس مطالعه همراه با اختصاص زمان و تلاش زیاد برای مطالعه) دیده شود. برای تحلیل این پدیده، آن‌ها از مدل سرمایه‌گذاری سنگین در مطالعه[10] اسنیر و هارپز[11] (۲۰۱۲) استفاده کردند. این مدل کمک می‌کند تا

1. Problematic overstudying
2. Atroszko
3. Bergen Work Addiction Scale
4. Andreassen
5. Korb
6. Loscalzo & Giannini
7. Quinones & Griffiths
8. Studyholism
9. Study engagement
10. Heavy Study Investment model
11. Snir & Harpaz

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تفاوت بین وسواس مطالعهٔ بدون درگیری و وسواس مطالعهٔ همراه با درگیری مشخص شود. بر اساس پژوهش‌های لوسکالزو و گیانینی (۲۰۱۷، ۲۰۱۸)، براساس ترکیب وسواس مطالعه و درگیری در مطالعه، می‌توان دانشجویان را در چهار گروه دسته‌بندی کرد که سه گروه از آن‌ها «سرمایه‌گذاران سنگین مطالعه» هستند: اول) دانشجویان با وسواس مطالعه غیردرگیر یعنی دارای سطح بالای وسواس مطالعه هستند اما زمان و تلاش کمی برای مطالعه صرف می‌کنند، دوم) دانشجویان با وسواس مطالعه درگیر یعنی هم وسواس مطالعه بالا و هم زمان و تلاش زیادی برای مطالعه اختصاص می‌دهند، سوم) دانشجویان درگیر یعنی زمان زیادی را صرف مطالعه می کنند اما دربارهٔ مطالعه وسواس کمتری دارند. این سه گروه به شیوه‌های متفاوت، زمان و انرژی زیادی را صرف مطالعه می‌کنند. گروه چهارم، «دانشجویان جدا» هستند که وسواس مطالعه و درگیری پایینی در مطالعه دارند. این گروه سرمایه‌گذاری اندکی در مطالعه دارند و اگرچه دچار وسواس مطالعه نیستند، اما به دلیل نگرش منفی نسبت به مطالعه، نیاز به مداخله دارند (لوسکالزو و گیانینی، ۲۰۱۹؛ لوسکالزو، ۲۰۲۱). لوسکالزو و گیانینی (۲۰۱۹) پیشنهاد کردند که هر دو نوع «وسواس مطالعه درگیر» و «وسواس مطالعه غیردرگیر» به عنوان انواع بالینی وسواس مطالعه در نظر گرفته شوند. آنها برای مفهوم‌سازی این دو نوع، دو خصیصه سطوح درگیری در مطالعه (بالا، متوسط و یا پایین) و حیطهٔ اختلال عملکردی (تحصیلی، اجتماعی، هر دو) را مد نظر قرار دادند. در ادامه، لوسکالزو و گیانینی (۲۰۲۰ الف) مشابه روش DSM، ملاک‌های اولیه‌ای را برای تشخیص وسواس مطالعه ارائه کردند. براساس این ملاک‌ها، وسواس مطالعه به وسیلهٔ رفتارهای مطالعه‌ای مشکل ساز، مکرر و پایدار مشخص می‌شود که باعث تنیدگی یا اختلال قابل توجه بالینی می‌شود. به‌طور ویژه، این اختلال شامل وسواس‌های فکری یا وسواس‌های عملی مرتبط با مطالعه است که حداقل به مدت شش ماه ادامه دارد. تحقیقات نشان داده‌اند که نگرانی به عنوان یک ویژگی درونی‌سازی اختلال وسواس فکری-عملی (کومر[1] و همکاران، ۲۰۰۴)، به عنوان پیش‌بین قوی وسواس مطالعه در دانشجویان (لوسکالزو و گیانینی، ۲۰۱۹) و دانش‌آموزان نوجوان (لوسکالزو ، ۲۰۲۱) است. بنابراین، مطالعه بیش‌ازحد مشکل‌ساز به وسواس شبیه‌تر از اعتیاد است.

به‌منظور ارزیابی وسواس مطالعه، لوسکالزو و همکاران (۲۰۱۸) این سازه را به عنوان یک پدیدهٔ سه عاملی که با نشانه‌های اعتیاد (برون‌سازی) و نشانه‌های وسواس فکری-عملی (درون‌سازی) و سطوح بالا و پایین درگیری در مطالعه در نظر گرفتند و یک ابزار ۶۸ سؤالی طراحی کردند. با وجود این، زمانی که آنها نسخهٔ اولیه این ابزار را در بین دانشجویان ایتالیایی اجرا کردند، آنها تصمیم گرفتند برای داشتن یک ابزار کوتاه و مناسب غربالگری سریع، تعداد سؤالات را کاهش دهند. آنها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، به یک راه حل دو عاملی با ۱۰ سؤال رسیدند: ۱)وسواس مطالعه با ۵ سؤال که نشانه‌های وسواس فکری- عملی را پوشش می داد. ۲) درگیری مطالعه با ۵ سؤال که بیشتر به انگیزهٔ درونی نسبت به مطالعه و نگرش مثبت به آن مربوط بود. براساس این نتایج، تعریف نظری وسواس مطالعه مورد بازنگری قرار گرفت و به‌عنوان یک سازهٔ دو عاملی شامل نشانه‌های وسواس فکری و عملی و درگیری بالا و پایین در مطالعه معرفی شد. برای پرسشنامهٔ ۱۰ سؤالی وسواس مطالعه، ویژگی‌های روانسنجی مناسبی گزارش شده است (لوسکالزو و همکاران، ۲۰۱۸؛ لوسکالزو و گیانینی ۲۰۲۰). طراحان پرسشنامه

1. Comer

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

وسواس مطالعه برای مطالعه روایی همگرا از مقیاس اعتیاد به مطالعه برگن[1] و برای روایی واگرا از مقیاس درگیری در کار اولترخت[2] استفاده کردند. و نتایج حاکی از تأیید روایی همگرا و واگرا برای این پرسشنامه بود. از آن‌جایی که ابزارهای مورد اشاره در ایران ترجمه و ویژگی‌های روانسجی ان بررسی نشده است، در مطالعۀ حاضر امکان استفاده از آنها برای بررسی روایی همگرار و واگر امکان‌پذیر نبود. برای ارزیابی روایی همگرا از مقیاس کمال‌گرایی استفاده شد زیرا کمال‌گرایی با ویژگی‌هایی مانند اتخاذ استانداردهای غیرواقع بینانه، ارزیابی‌های سخت‌گیرانه و بیش از حدانتقادی از خود مشخص می شود و تحقیقات گذشته تأیید کردند که کمال‌گرایی به عنوان عامل پیش‌بین وسواس فکری- عملی است (پینتو[3] و همکاران،۲۰۱۷؛ سرافراز و همکاران،۲۰۲۰؛ ویلیام و لونسون[4]،۲۰۲۱). همچنین با توجه به اینکه برای وسواس مطالعه ملاک اختلال در عملکرد تحصیلی مطرح شده است و وسواس در مطالعه می‌تواند به فرسودگی تحصیلی منجر شود و مطالعات قبلی هم بر وجود همبستگی بین وسواس فکری – عملی و فرسودگی تحصیلی اشاره کردند (حسن‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین، برای بررسی روایی همگرای مقیاس وسواس مطالعه از مقیاس فرسودگی تحصیلی استفاده شد. از سوی دیگر طبق تحقیقات گذشته، خرده‌مقیاس درگیری در مطالعه که با انگیزۀ درونی و تلاش زیاد برای مطالعه مشخص می‌شود، با فرسودگی تحصیلی که دارای نشانه‌های خستگی هیجانی، بی‌انگیزگی و بدبینی نسبت به تحصیل است، همبستگی معکوس دارد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). به همین دلیل می‌توان از پرسشنامۀ فرسودگی تحصیلی برای ارزیابی روایی واگرای خرده‌مقیاس درگیری تحصیلی استفاده کرد. اگر چه هنوز وسواس مطالعه به عنوان یک اختلال بالینی شناخته نشده است و مطالعه‌ای در ایران در این مورد صورت نگرفته است اما مهم است توجه شود که این مشکل ممکن است در بین دانشجویان و دانش آموزان گسترده باشد و با پیامدهای منفی در حیطه‌های روانشناختی، جسمانی، تحصیلی و اجتماعی مرتبط است (لوسکالزو و گیانینی، ۲۰۱۹؛ لوسکالزو، ۲۰۲۱). لذا، نیاز است ابزاری معتبر و روا برای دانش آموزان و دانشجویان ایرانی تهیه شود تا پیشایندها و پیامدهای وسواس مطالعه مورد ارزیابی و بررسی قرار گیرد. بنابراین، هدف پژوهش معرفی و اعتبارسنجی پرسشنامه وسواس مطالعه در میان دانشجویان می‌باشد.

روش

با توجه به این‌که مطالعۀ حاضر به دنبال مطالعۀ ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه وسواس مطالعه بود، روش مطالعۀ حاضر توصیفی، روش شناختی با هدف روانسنجی پرسشنامه وسواس مطالعه می‌باشد. براساس الگوی وایلد[5] و همکاران (۲۰۰۵) در گام اول با توجه هدف پژوهش برای معرفی و اعتبارسنجی ابزاری برای سنجش وسواس مطالعه، پرسشنامۀ وسواس مطالعه انتخاب شد. این پرسشنامه به‌صورت رایگان در مقالات با دسترسی آزاد منتشر شده است. در گام دوم، دو نفر از کارشناسان مسلط به زبان انگلیسی، پرسشنامۀ وسواس مطالعه را از زبان اصلی به فارسی ترجمه کردند، این ترجمه‌ها توسط یک متخصص

1. Bergen study addiction scale
2. Ultrecht work engagement scale
3. Pinto
4. Williams & Levinson
5. Wild

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دیگر مورد ارزیابی قرار گرفت و ترجمه‌ها در یک ترجمه واحد ترکیب و تلفیق شد. در گام بعدی، نسخۀ نهایی ترجمه توسط دو نفر دیگر از کارشناسان مسلط به زبان انگلیسی به زبان اصلی برگردانده شد تا اطمینان حاصل شود که برابری معنایی، تجربی و ادراکی در ترجمه رعایت شده است. در گام چهارم، ترجمه معکوس از نظر وجود تفاوت ها و تناقضها در ترجمه‌ها توسط دو نفر از مترجمان مسلط به زبان انگلیسی ارزیابی و مورد بازنگری قرار گرفت. در گام پنجم پرسشنامه وسواس مطالعه توسط ۱۵ نفر از دانشجویان تکمیل شد تا اگر ابهامی در پرسشنامه وجود داشت، مشخص شود، همچنین اطلاعات بدست آمده از پرسشنامه‌های تکمیل شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در گام ششم، اصلاحات نهایی در پرسشنامه از نظر وجود اشتباهات تایپی و نکات گرامری اعمال شد. در گام هفتم، روایی محتوای پرسشنامه توسط سه نفر از متخصصان روانشناسی تربیتی مورد تأیید قرار گرفت.

جامعۀ آماری مطالعه شامل دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در نیم سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. براساس فرمول کوکران برای براورد حجم نمونه برای جامعه محدود، تعداد ۳۸۶ نفر تعیین شد. دانشگاه محقق اردبیلی دارای ۱۱ دانشکده در شهر اردبیل است که همه دانشکده ها به عنوان نمونه در نظر گرفته شد، سپس براساس روش نمونه گیری براساس خوشه‌ای، از هر دانشکده ۲ کلاس بصورت تصادفی انتخاب شدند. ملاک ورود شرکت کنندگان به مطالعه، رضایت آگاهانه برای شرکت در تحقیق بود و ملاک خروج، غیبت دانشجویان در زمان توزیع پرسشنامه‌ها بود. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، تکمیل پرسشنامه‌ها بصورت بی نام بود و در هنگام تکمیل پرسشنامه‌ها، شرکت کنندگان می‌توانستند از ادامه پاسخ به سؤالات خودداری کنند. بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد ۳۸۰ داده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از ۳۸۰ دانشجو ، ۶۶/۶ درصد(۲۵۳ نفر) زن و ۳۳/۴ درصد (۱۲۷ نفر) مرد بودند.

ابزارها

وسواس مطالعهSI-10

یک ابزار غربالگری مختصری ۱۰ سؤالی است که توسط لوسکالزو و همکاران(۲۰۱۸) طراحی شد. شامل دو مقیاس وسواس مطالعه و درگیری مطالعه است. براساس مقیاس لیکرت۵ درجه ای در دامنه ۱ (کاملا مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) به سؤالات پاسخ داده می شود. طراحان پرسشنامه در مطالعه دانشجویان، میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس وسواس مطالعه ۰/۸۴ و درگیری مطالعه ۰/۸۱ گزارش کردند(لوسکالزو و گیانینی، ۲۰۲۰ب). انها برای ارزیابی روایی سازه این پرسشنامه، از تحلیل عاملی تأییدی بهره بردند که شاخص‌های برازش در دامنه مطلوبی قرار داشت. مقیاس وسواس مطالعه با «مقیاس اعتیاد به مطالعه برگن» همبستگی مثبت و معناداری داشت که حاکی از روایی همگرای این مقیاس بود و با «مقیاس درگیری در کار اولترخت» همبستگی منفی و معنادار داشت که نشانگر روایی واگرا بود (لوسکالزو و گیانینی، ۲۰۲۰ب).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پرسشنامۀ فرسودگی تحصیلی مسلش - فرم دانشجویان

این پرسشنامه اصلاح شدۀ مقیاس فرسود گی مسلش - فرم عمومی است که برای استفاده در نمونۀ دانشجویان توسط شوفلی[1] و همکارانش(۲۰۰۲) اصلاح شده است. این پرسشنامه در کل ۱۵ سؤال دارد و شامل سه خرده مقیاس است. خستگی عاطفی با ۵ سؤال، شک و بدبینی با۴ سؤال، خودکارآمدی تحصیلی با ۶ سؤال اندازه‌گیری می‌شود. همۀ سؤالات براساس مقیاس لیکرت ۷ درجه ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) نمره‌گذاری می‌شوند. در نمونه دانشجویان ایرانی الفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های خستگی عاطفی، شک و تردید و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ و همچنین پایایی بازآزمایی با فاصله یک ماه ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ به ترتیب برای خستگی عاطفی، شک و تردید و خودکارآمدی بدست آمد. روایی واگرا نیز براساس پرسشنامه علاقه به رشته تحصیلی برای خرده مقیاس خستگی عاطفی ۰/۲۱-، شک و بدبینی ۰/۵۳- و خودکارآمدی ۰/۳۲- گزارش شد (رستمی و همکاران، ۱۳۹۰).

مقیاس کمال‌گرایی سه‌بعدی فرم کوتاه[2]

مقیاس کمالگرایی سه‌بعدی یک ابزار خودگزارشی ۴۵ سؤالی است که فیهر[3] و همکاران(۲۰۱۹) نسخG کوتاه، ۱۶ سؤالی آن را تهیه کردند. این پرسشنامه سه خرده مقیاس کمالگرایی خشک و سخت، کمالگرایی خودانتقادی و کمالگرایی خودشیفتگی دارد و براساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از کاملا مخالف (۱) تا کاملا موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. میزان آلفای کرونباخ در دو نمونه مورد مطالعه در دامنه بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۰ برای خرده‌مقیاس‌ها گزارش شده است (فیهر و همکاران، ۲۰۱۹). ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی این پرسشنامه در میان دانشجویان ایرانی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج مربوط به شاخص‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در دامنه قابل قبولی قرار داشت که حاکی از روا بودن این پرسشنامه است. همچنین میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خشک و سخت، خودانتقادی و خودشیفتگی به ترتیب۰/۷۴، ۰/۸۱ و ۰/۷۵ گزارش شد (نشاط و همکاران، ۲۰۲۳).

نتایج

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	حداقل نمره	حداکثر نمره	چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳
۱-وسواس مطالعه	۴	۲۰	-۰/۰۲	-۰/۷۰	۱۲/۲۵	۳/۸۱	۱		
۲- درگیری مطالعه	۴	۴۵	۰/۱۲	۰/۲۵	۱۳/۳۶	۳/۹۷	۰/۲۱**	۱	
۳-فرسودگی تحصیلی	۱۵	۱۰۱	۰/۲۰	-۰/۰۶	۵۲/۰۸	۱۵/۸۳	۰/۲۴**	-۰/۳۵**	۱
۴-کمال‌گرایی	۱۷	۷۳	-۰/۰۴	-۰/۳۷	۴۸/۳۴	۱۱/۰۲	۰/۴۸**	۰/۱۲*	۰/۱۸**

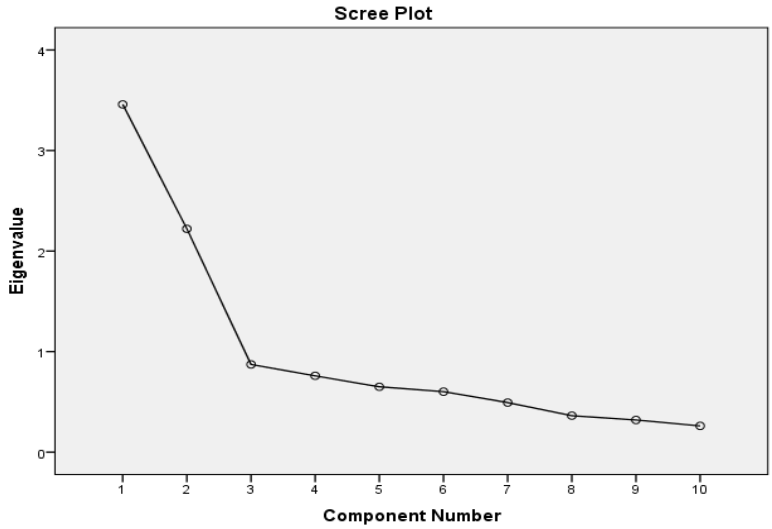
1. Schaufeli
2. The Big Three Perfectionism Scale (BTPS-SF)
3. Feher

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

همان‌طور که جدول ۱ نشان می دهد با توجه به مقدار چولگی و کشیدگی خرده‌مقیاس‌های وسواس مطالعه، درگیری مطالعه، فرسودگی تحصیلی و کمال‌گرایی که در دامنه ۲+ تا ۲- قرار دارند، فرض نرمال بودن داده ها برقرار است. همچنین نتایج مربوط به جدول ۱ نشان می‌دهد که بین وسواس مطالعه با درگیری مطالعه، فرسودگی تحصیلی و کمال‌گرایی همبستگی مستقیم معنادار وجود دارد. همچنین درگیری مطالعه با فرسودگی تحصیلی بطور منفی و با کمالگرایی بطور مثبت همبسته است.

جدول ۲: آزمون‌های قابلیت اجرای تحلیل عاملی اکتشافی

آزمون کرویت بارتلت	مقدارمجذور خی	۱۳۱۸/۱۵
	درجه آزادی	۴۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۰۱
اندازه کایزر-مایر-اولکین(KMO)	۰/۸۰	



شکل ۱: نمودار سنگ‌ریزه برای عامل‌های استخراج شده

برای تحلیل روایی سازه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می دهد برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی، قابلیت تحلیل عاملی از طریق مقیاس کایزر- مایر- اولکین[1] و کرویت بارتلت[2] بررسی شد که مقادیر حاصل از آزمون KMO ۰/۸۰ است که در حد تقریبا بالایی بوده است و بیانگر کفایت داده ها برای انجام تحلیل عاملی است. همچنین نتیجه

1. Kaiser-Meyer-Olkin Measure
2. Bartlett's Test of Sphericity

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

آزمون بارتلت برابر با ۱۳۱۸/۱۵ است که نشان می دهد که ماتریس همبستگی داده ها در جامعه صفر نیست و بنابراین عامل‌یابی قابل توجیه است.

نمودار سنگ‌ریزه در شکل ۱ نشان می دهد دو عامل مقادیر ویژه بزرگتر از یک دارند که حاکی از دو عاملی بودن پرسشنامه وسواس است. با استفاده از روش حداکثر درست نمایی، مقدار شاخص برازش مدل محاسبه شد که مجذور خی برابر با ۶۹/۸۲ بود که از برازش مناسبی برخودار بود ($p < ۰/۰۰۰۱$). در تحلیل عاملی اکتشافی به روش عامل‌یابی، مؤلفه‌های اصلی و شیوه واریماکس از پرسشنامه استخراج شد. شیوه واریماکس بهترین روش برای دستیابی به یک ساختار ساده متعامد است که نتیجه آن مشابه روش های چرخش نامتعامد می‌باشد. در این شیوه به منظور کاهش پیچیدگی های مدل، اقدام به بزرگترسازی بارهای بزرگ و کوچکترسازی بارهای کوچک در هر مؤلفه می‌شود.

جدول۳: ماتریس بارهای عاملی چرخش شده به شیوه واریماکس در تحلیل عاملی اکتشافی

سؤالات	عامل وسواس مطالعه	عامل درگیری مطالعه
۱-حتی زمانی که درس نمی‌خوانم (مثل زمان ورزش و استراحت) نسبت به مطالعه نگران هستم.	۰/۷۷	
۲-من از خودم به عنوان دانشجو، راضی هستم.		۰/۶۷
۳-به دلیل نگرانی نسبت به درس خواندن، نمی‌توانم آرام بگیرم.	۰/۸۵	
۴-اغلب به دلیل مسائل مربوط به مطالعه احساس اضطراب می کنم یا عصبی هستم.	۰/۸۱	
۵-از کیفیت مطالعه خودم بسیار راضی هستم.		۰/۴۹
۶-قبل از امتحانات، نمی توانم به چیز دیگری جز آماده شدن برای امتحانات فکر کنم.	۰/۵۷	
۷-من به خاطر تمام کارهایی که باید انجام دهم احساس می‌کنم بار زیادی بر دوشم است.	۰/۶۷	
۸-خیلی سخت درس می خوانم تا بهترین نمرات را بگیرم.		۰/۷۷
۹-تمایل من به گرفتن نمرات خوب به من انگیزه می دهد تا درس بخوانم.		۰/۷۹
۱۰- من تمام تلاشم را می کنم تا بهترین نمرات را بگیرم.		۰/۸۳
مقدار ویژه	۳/۴۶	۲/۲۲
واریانس تبیین شده	۳۴/۵۹	۲۲/۲۱
پایایی الفای کرونباخ (کل پرسشنامه ۰/۷۵)	۰/۸۰	۰/۷۳

همچنین جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار واریانس تبیین شده برای عامل وسواس مطالعه ۳۴/۵۹ درصد و برای درگیری مطالعه ۲۲/۲۱ درصد است. همچنین برای انتخاب عامل‌ها، باید مقدار ویژه[1] بالای یک در نظر گرفته شد عامل‌هایی که مقدار ویژه آن کمتر از یک بود، کنارگذاشته شد. جدول ۳ که بارهای عاملی هر سؤال را نشان می‌دهد حاکی از ان است که سؤال ۵ دارای پایین ترین بار و سؤال ۳ بالاترین بار عاملی را دارا است. به منظور تأیید ساختار اکتشاف شده، از تحلیل عاملی

1. Eigenvalues

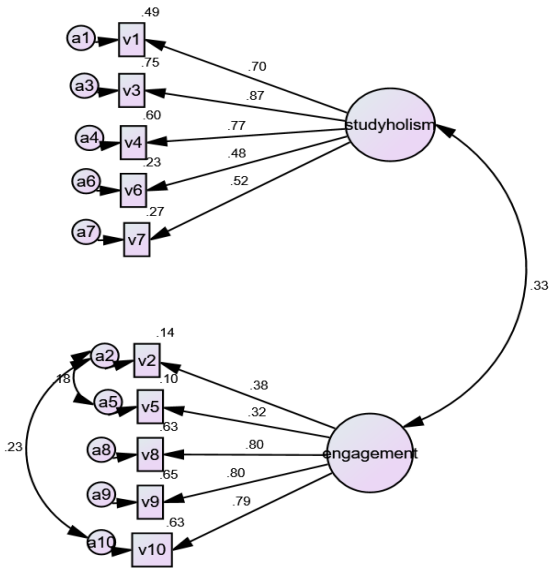
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تأییدی استفاده شد که نتایج ان در جدول ۴ آمده است. نتایج پایایی الفای کرونباخ نیز در جدول ۳ ارائه شده است که برای کل پرسشنامه این میزان برابر ۰/۷۵، برای عامل وسواس مطالعه ۰/۸۰ و درگیری مطالعه ۰/۷۳ می‌باشد.

جدول ۴: نتایج تحلیل عاملی تأییدی

شماره سؤالات	عاملها	وزن رگرسیونی	شاخص های برازش مدل	
۱	وسواس مطالعه	۰/۷۰	کای اسکور	۱۱۹/۹۴
۳	وسواس مطالعه	۰/۸۷	درجه ازادی	۳۲
۴	وسواس مطالعه	۰/۷۷	p	۰/۰۰۰۱
۶	وسواس مطالعه	۰/۴۸	کای اسکور بر درجه ازادی	۳/۷۴
۷	وسواس مطالعه	۰/۵۲	RMSEA	۰/۰۸
۸	درگیری مطالعه	۰/۸۰	GFI	۰/۹۴
۹	درگیری مطالعه	۰/۸۰	TLI	۰/۹۰
۱۰	درگیری مطالعه	۰/۷۹	IFI	۰/۹۳
۵	درگیری مطالعه	۰/۳۱	CFI	۰/۹۳
۲	درگیری مطالعه	۰/۳۸	NFI	۰/۹۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که همه بارهای عاملی مربوط به سؤالات با خرده‌مقیاس‌ها رابطه معنی دار دارند در شکل ۲ نیز نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای متغیرهای آشکار و مکنون ارائه شده است. وزن‌های رگرسیونی استاندارد شده نیز حاکی از ضرایب مستقیم مسیرها، کاملا معنادار و مثبت است و داده‌های پژوهش با مدل مفهومی انطباق دارند، مدل از برازش مناسبی برخوردار است.



شکل ۲: نمودار ترسیم شده تحلیل عاملی تأییدی برای متغیرهای آشکار و مکنون

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بحث

تحقیق حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه وسواس مطالعه در میان دانشجویان انجام شد. به منظور برای روایی سازه از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد. که در نتیجه تحلیل عامل اکتشافی، دو عامل حاکی برای پرسشنامه وسواس مطالعه شناسایی شد که بارهای عاملی هر سؤال حاکی از ان است که از میزان قبول قبولی برخوردار بود. به منظور تأیید ساختار اکتشاف شده، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد در تحلیل عاملی تأییدی نیز که همه بارهای عاملی مربوط به سؤالات با خرده مقیاس ها رابطه معنی داری داشت و داده‌های پژوهش با مدل مفهومی منطبق بوده و مدل از برازش مناسبی برخوردار بود. این یافته هماهنگ با مطالعه لوسکالزو و همکاران(۲۰۱۸) و لوسکالزو و گیانینی(۲۰۲۰ب) بود که با تحلیل عاملی اکتشافی و تأیید وجود دو عامل برای این پرسشنامه تأیید کردند.

نتایج پایایی همسانی درونی براساس آلفای کرونباخ نیز نیز حاکی از ان بود که پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۵، برای عامل وسواس مطالعه برابر با ۰/۸۰ و درگیری مطالعه برابر با ۰/۷۳ می باشد این یافته نیز همسو با مطالعه (لوسکالزو و گیانینی(۲۰۲۰ب) بود که میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس وسواس مطالعه ۰/۸۴ و درگیری مطالعه ۰/۸۱ گزارش کردند

همچنین این مطالعه نشان داد که خرده مقیاس وسواس مطالعه با کمالگرایی و فرسودگی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار داشت که نشانگر روایی همگرا بود. این نتیجه با چارچوب نظری لوسکالزو و گیانینی (۲۰۱۷) همسو است که وسواس مطالعه را به‌عنوان شکلی ناسازگارانه از اشتغال تحصیلی معرفی کرده‌اند که با فشار روانی و احساس اجبار برای مطالعه همراه است. بر اساس نظریه‌های کمال‌گرایی(فراست و مارتن[1]، ۱۹۹۰؛ هویت و فلت[2]، ۱۹۹۱)، افراد کمال‌گرا استانداردهای بسیار بالایی برای عملکرد خود تعیین می‌کنند و در صورت ناتوانی در دستیابی به این استانداردها، دچار اضطراب و نگرانی می‌شوند. این فشار می‌تواند به رفتارهای وسواس‌گونه در مطالعه منجر شود. همچنین، مدل تقاضا–منابع در مطالعه[3](سالملا-آرو[4] و همکاران،۲۰۲۲) پیش‌بینی می‌کند که فشار مداوم برای عملکرد عالی، منابع روانی را تحلیل می‌برد و به فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود. یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز این ارتباط را تأیید کرده‌اند (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲).

همچنین خرده‌مقیاس درگیری مطالعه با کمالگرایی بطور مثبت همبسته بود که نشانگر روایی همگرا بود. وسواس مطالعه ممکن است با سطح درگیری پایین (فاقد درگیری مطالعه) و هم بالا (درگیری بالا در مطالعه) همراه باشد. افراد با وسواس مطالعه که درگیری بالایی در مطالعه دارند، انگیزش درونی خود را مطالعه حفظ می‌کنند و احتمال بالا دارد که موفقیت تحصیلی و پیامدهای مثبت با تحصیل را تجربه کنند(لوسکالزو و گیانینی، ۲۰۱۷). همچنین چون افرادکمال‌گرا، اهداف بلندپروازانه را دنبال کرده و با انرژی و انگیزه برای دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کنند(استوبر و اتو[5]، ۲۰۰۶)که این کمال‌گرایی می‌تواند باعث افزایش تمرکز، اشتیاق و تعهد به فعالیت‌های تحصیلی شود.

1. Frost & Marten
2. Hewitt & Flett
3. Study Demands-Resources Model
4. Salmela-Aro
5. Stoeber& Otto

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

خرده‌مقیاس درگیری مطالعه با فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی داشت که حاکی از روایی واگرا بود. از سوی دیگر، همبستگی منفی بین درگیری مطالعه و فرسودگی تحصیلی نیز نشان‌دهنده نقش محافظتی درگیری تحصیلی در برابر پیامدهای منفی روان‌شناختی است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (رایان و دسی[1]، ۲۰۰۰)، زمانی که مطالعه ناشی از انگیزه درونی باشد، می‌تواند منبع انرژی و رضایت روان‌شناختی باشد و از خستگی و دلزدگی تحصیلی جلوگیری کند. شواهد پژوهشی نیز نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی مثبت با بهزیستی تحصیلی بیشتر و فرسودگی کمتر همراه است (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۲۲).

وسواس مطالعه با وجود فراگیر بودن و داشتن پیامدهای منفی، کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بنابراین ضرورت دارد مفهوم وسواس مطالعه بطور دقیق تعریف گردد و ابعاد آن مشخص شود و ابزارهایی دیگر برای نمونه دانش‌آموزی و دانشجویی طراحی شود تا امکان مطالعه جامع این متغیر و ابزارهای اندازه‌گیری آن فراهم گردد. وجود مقیاس های اندازه گیری قابل اعتماد برای وسواس مطالعه می‌تواند راهگشای پژوهشگران جهت شناسایی مشکلات مرتبط با وسواس مطالعه و نیز یافتن مداخلات مناسب شود. برای در تحقیقات آتی پیشنهاد می شود که عوامل پیش بین وسواس مطالعه و پیامدهای تحصیلی و روانشناختی وسواس مطالعه در بین نمونه دانشجویان و دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین توصیه می شود در مطالعات آتی اثربخشی مداخلات روانشناختی بر کاهش وسواس مطالعه بررسی شود. با توجه به نتایج تحقیق به مشاوران توصیه می شود که در محیط‌های آموزش وسواس مطالعه به موقع شناسایی گردد و مداخلات بهنگام صورت گیرد. همچنین توصیه به مشاوران پیشنهاد می‌گردد که درگیری تحصیلی را در دانشجویان تقویت نمایند زیرا درگیری تحصیلی به‌عنوان عامل محافظتی در مقابل فرسودگی تحصیلی عمل می‌کند و نیز می‌توان برنامه‌های مداخله‌ای طراحی کرد که انگیزش درونی، اشتیاق و تمرکز دانشجویان را تقویت کند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش راهبردهای یادگیری فعال، هدف‌گذاری مؤثر و ایجاد ارتباط بین محتوای درسی و علایق فردی باشند. برای پیشگیری از وسواس مطالعه، لازم است آموزش مهارت‌های مدیریت زمان، کنترل استرس، تعیین اهداف واقع بینانه و افکار وسواسی افراطی در دستور کار مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان قرار گیرد.

1. Ryan & Deci

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

References

Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., & Pallesen, S. (2012). *Scandinavian journal of psychology*, *53*(3), 265–272. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2012.00947.x

Atroszko, P. A., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., & Pallesen, S. (2015). Study addiction--a new area of psychological study: conceptualization, assessment, and preliminary empirical findings. *Journal of behavioral addictions*, *4*(2), 75–84. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.007

Comer, J. S., Kendall, P. C., Franklin, M. E., Hudson, J. L., & Pimentel, S. S. (2004). Obsessing/worrying about the overlap between obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder in youth. *Clinical psychology review*, *24*(6), 663–683. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.04.004

Feher, A., Smith, M. M., Saklofske,D. H., Plouffe, R.A., Wilson, C. A.,&Sherry,S. B. (2019). The Big Three Perfectionism Scale–Short Form (BTPS-SF):Development of a brief self-report measure of multidimensional perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *38*(1), 37–52. https:// doi.org/10.1177/0734282919878553

Frost, R. O., & Marten, P. A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. Cognitive Therapy and Research, 14, 559-572.

Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016).The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 8 (2), 60-68. URL: http://rme.gums.ac.ir/article-1-324-fa.html

Hasannezhad Reskati, M., Hoseini, S.H., Shafizad, M.,& Ahmadabadi, F. (2019). Relationship between Mental Rumination and Academic Burnout among Medical Students of Mazandaran University of Medical Sciences. *Journal of Health Research in Community*, 5 (2), 52-60. URL: http://jhc.mazums.ac.ir/article-1-393-fa.html

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(3), 456–470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Korb, K. (2012). *Adopting or adapting an instrument. Retrieved September 12, 2016, from: http://korbedpsych.com/R09aAdopt.html*

Loscalzo Y. (2021). Studyholism and Study Engagement: What about the Role of Perfectionism, Worry, Overstudy Climate, and Type of School in Adolescence?. *International journal of environmental research and public health*, *18*(3), 910. https://doi.org/10.3390/ijerph18030910

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2017). Clinical conceptualization of workaholism: A comprehensive model. *Organizational Psychology Review*, *7*(4), 306-329. https://doi.org/10.1177/2041386617734299

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2018a). Problematic overstudying: studyholism or study addiction? Commentary on: ten myths about work addiction. *Journal of behavioral addictions*, *7*(4), 867–870. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.124

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2018b). Response to: Theoretical and methodological issues in the research on study addiction with relevance to the debate on conceptualising behavioural addictions: Atroszko (2018). *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, *18*(4), 426–430. https://doi.org/10.15557/PIPK.2018.0051

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2019). Heavy Study Investment in Italian College Students. An Analysis of Loscalzo and Giannini's (2017) Studyholism Comprehensive Model. *Frontiers in psychiatry*, *10*, 489. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00489

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2020a). When studying becomes an obsession: The Studyholism Inventory—Extended Version (SI-15). *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, *41*(10), 6867–6879. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01168-3

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2020b). Studyholism Inventory (SI-10): A Short Instrument for Evaluating Study Obsession Within the Heavy Study Investment Framework. *Europe's journal of psychology*, *16*(4), 688–706. https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.1911

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2022). Studyholism: A New Obsessive-Compulsive Related Disorder? An Analysis of Its Association With Internalizing and Externalizing Features. *Frontiers in psychology*, *12*, 734116. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734116

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Loscalzo, Y., Giannini, M., & Golonka, K. (2018). Studyholism Inventory (SI-10): Psychometric properties of the Italian and Polish versions. In T. M. Ostrowski, B. Piasecka, & K. Gerc (Eds.), *Resilience and health: Challenges for an individual, family, and community* (pp. 205–217). Jagiellonian University Press.

Neshat, Z., Bijari, A.F.,& Dehshiri, G.(2023).Psychometric properties of the Big Three Perfectionism Sale-Short Form (BTPS-SF) among Iranian University students. Brain and Behavior, 13:e3227, 1-9. https://doi.org/10.1002/brb3.3227

Pinto, A., Dargani, N., Wheaton, M. G., Cervoni, C., Rees, C. S., & Egan, S. J. (2017). Perfectionism in obsessive-compulsive disorder and related disorders: What should be treating clinicians know? *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, *12(2)*, 102-108. https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2017.01.001

Quinones, C., & Griffiths, M. D. (2015). Addiction to work: A critical review of the workaholism construct and recommendations for assessment. Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 53(10), 48-59. https://doi.org/l0.3928/02793695-20150923-04

Rostami, Z. , Abedi, M. and Schuffli, V. (2011). Standardization of Maslash burnout inventory among female students at University of Isfahan. *New Educational Approaches*, *6*(1), 21-38. https://nea.ui.ac.ir/article_19059.html?lang=en

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Salmela-Aro, K., Tang, X., & Upadyaya, K. (2022). Study Demands-Resources Model of Student Engagement and Burnout. A. L. Reschly, S. L. Christenson (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Handbook of Research on Student Engagement(pp. 77–93). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_4

Sarafraz, M. R., Hemmati, S., & Asadi-Lari, H. (2020). The relationship between perfectionism and obsessive-compulsive disorder (OCD): Self-regulation processes as moderator. *International Journal of School Health*, *7*(2), 30-36. https://doi.org/10.30476/intjsh.2020.85824.1062

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., MarquesPinto, A., Salanova, M., Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of CrossCultural Psychology*, 33(5), 464481.

Snir, R., & Harpaz, I. (2012). Beyond workaholism: Towards a general model of heavy work investment. *Human resource management review*, *22*(3), 232-243. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2011.11.011

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, *10*(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A., Erikson, P., & ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation (2005). Principles of Good Practice for the Translation and Cultural Adaptation Process for Patient-Reported Outcomes (PRO) Measures: report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in health : the journal of the International Society for Pharmacoeconomics and Outcomes Research*, *8*(2), 94–104. https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2005.04054.x

Williams, B. M., & Levinson, C. A. (2021). Intolerance of uncertainty and maladaptive perfectionism as maintenance factors for eating disorders and obsessive-compulsive disorder symptoms. *European Eating Disorders Review*, *29*(1), 101-111. https://doi.org/10.1002/erv.2807

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Psychometric characteristics of studyholism inventory (SI-10)

Malahat Amani[1*], Neghin Alipour[2], Zahra Pirzadeh[13]

1. Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

* Corresponding author's Email: m.amani@uma.ac.ir

Abstract

This study aimed to examine the psychometric properties of the Studyholism Inventory (SI-10) among university students. The research employed a descriptive and psychometric design. The statistical population included students at the University of Mohaghegh Ardabili in 2024. A total of 380 students were selected using the cluster sampling method and completed the Studyholism Inventory (SI-10; Loscalzo et al., 2018), the Big Three Perfectionism Scale – Short Form (BTPS-SF; Feher et al., 2019), and the modified Maslach Burnout Inventory (Schaufeli et al., 2002). Exploratory and confirmatory factor analyses supported a two-factor structure for the SI-10, identifying the dimensions of *studyholism* and *study engagement*, with acceptable model fit indices (RMSEA = 0.08, GFI = 0.93, CFI = 0.94). Reliability analysis showed Cronbach's alpha values of 0.75 for the total inventory, 0.80 for studyholism, and 0.73 for study engagement. The results revealed that studyholism was positively correlated with perfectionism and academic burnout, while study engagement showed a positive correlation with perfectionism and a negative correlation with academic burnout, supporting the convergent and divergent validity of the inventory. Overall, the Persian version of the Studyholism Inventory (SI-10) demonstrated satisfactory psychometric properties and is suitable for use among Iranian university students.

Key words: studyholism, study engagement, psychometric characteristics, perfectionism, academic burnout.

Introduction

1. Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
* Corresponding author: **m.amani@uma.ac.ir**
2. Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
3. Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Loscalzo and Giannini (2017) introduced *studyholism* as a potential new clinical condition, characterized by internalizing symptoms such as obsessive preoccupation with studying, as well as varying levels of study engagement. Studyholism can manifest in two distinct forms: *unengaged studyholism* (high studyholism, low engagement) and *engaged studyholism* (high studyholism, high engagement). Drawing on the Heavy Study Investment (HSI) model by Snir and Harpaz (2012), Loscalzo and Giannini (2017) distinguished between studyholism with and without study engagement. Loscalzo and Giannini (2017, 2018), in the interaction of studyholism and study engagement, identified four distinct student profiles: A) unengaged studyholics- students with high studyholism and low engagement; B) engaged studyholics- students with high levels of both studyholism and study engagement; C) engaged students - high study engagement and low studyholism. The first three groups are considered heavy investors in studying. However, only the first two are classified as studyholics, while the third group (engaged students) demonstrates healthy investment without pathological features. The fourth group, detached students, although not studyholic, may still require intervention due to their low academic motivation and negative attitude toward studying. In a later work, Loscalzo and Giannini (2020a) proposed initial diagnostic criteria for studyholism, describing it as a persistent and recurrent pattern of problematic study behavior, particularly involving study-related obsessions and compulsions, lasting at least six months and causing clinically significant impairment. To facilitate assessment, Loscalzo et al. (2018) developed the Studyholism Inventory (SI-10), a brief screening tool measuring two dimensions: studyholism and study engagement. Its psychometric properties have been found to be satisfactory (Loscalzo et al., 2018; Loscalzo & Giannini, 2020b). Given the documented negative psychological and academic consequences of studyholism, it is essential to develop a reliable and valid tool for assessing studyholism among Iranian students.

Method

This study aimed to examine the psychometric properties of the Studyholism Inventory (SI-10) in an Iranian student population. The inventory was translated from the original language into Persian using a standard forward–backward translation procedure, during which ambiguous items were revised to ensure conceptual and linguistic equivalence. The statistical population consisted of students at the

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

University of Mohaghegh Ardabili. Based on Cochran's formula for estimating sample size in a finite population, a sample of 386 students was determined. A cluster sampling method was employed, whereby two classes were randomly selected from each faculty. Questionnaires were administered to students who voluntarily agreed to participate. To assess convergent validity, participants also completed the 15-item Maslach Burnout Inventory–Student Survey (Schaufeli et al., 2002) and the 16-item short form of the Big Three Perfectionism Scale (BTPS-SF; Feher et al., 2019). After excluding incomplete responses, data from 380 students were retained for analysis. Of the final sample, 66.6% (n = 253) were female and 33.4% (n = 127) were male.

Discussion

This study examined the psychometric properties of the Studyholism Inventory among university students. To assess construct validity, both exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted. The results of the EFA revealed a two-factor structure for the inventory. The CFA further supported this structure, with all item factor loadings showing significant relationships with their respective subscales. The data demonstrated a good fit with the conceptual model, confirming the two-factor solution. These findings are consistent with those of Loscalzo et al. (2018) and Loscalzo and Giannini (2020b), who also identified two distinct factors—Studyholism and Study Engagement—through exploratory analysis. Internal consistency, measured by Cronbach's alpha, showed acceptable reliability: $\alpha = 0.75$ for the total scale, $\alpha = 0.80$ for the Studyholism subscale, and $\alpha = 0.73$ for the Study Engagement subscale. These results align with those reported by Loscalzo and Giannini (2020b), who found $\alpha = 0.84$ for Studyholism and $\alpha = 0.81$ for Study Engagement. Regarding convergent validity, Studyholism was positively correlated with perfectionism and academic burnout, while Study Engagement was positively associated with perfectionism. For divergent validity, Study Engagement showed a negative correlation with academic burnout. Despite its prevalence and potential negative consequences, Studyholism has received relatively little attention in the academic literature. Developing clear conceptual definitions and reliable measurement tools is essential for identifying studyholism-related problems and designing appropriate interventions.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2017). Clinical conceptualization of workaholism: A comprehensive model. *Organizational Psychology Review*, *7*(4), 306-329. https://doi.org/10.1177/2041386617734299

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2018a). Problematic overstudying: studyholism or study addiction? Commentary on: ten myths about work addiction. *Journal of behavioral addictions*, *7*(4), 867–870. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.124

Loscalzo, Y., Giannini, M., & Golonka, K. (2018). Studyholism Inventory (SI-10): Psychometric properties of the Italian and Polish versions. In T. M. Ostrowski, B. Piasecka, & K. Gerc (Eds.), *Resilience and health: Challenges for an individual, family, and community* (pp. 205–217). Jagiellonian University Press.

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2020a). When studying becomes an obsession: The Studyholism Inventory—Extended Version (SI-15). *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, *41*(10), 6867–6879. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01168-3

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2020b). Studyholism Inventory (SI-10): A Short Instrument for Evaluating Study Obsession Within the Heavy Study Investment Framework. *Europe's journal of psychology*, *16*(4), 688–706. https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.1911

Snir, R., & Harpaz, I. (2012). Beyond workaholism: Towards a general model of heavy work investment. *Human resource management review*, *22*(3), 232-243. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2011.11.011

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]