

Предикција академског постигнућа: улога академске самоефикасности и перфекционизма

Биљана Трифуновић Маринковић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Душан Ранђеловић*

Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Филозофски факултет

Лидија Златић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Истраживање је имало за циљ испитивање доприноса академске самоефикасности и перфекционизма предикцији академског постигнућа. Узорак је обухватио 253 студента (218 женског пола), од друге до четврте године основних академских студија, старости између 20 и 28 година ($M = 21,06$, $SD = 1,45$). Подаци су прикупљени путем онлајн анкете, користећи: Скалу академске самоефикасности и Фростову мултидимензионалну скалу перфекционизма. Мери академског постигнућа је представљала просечна оцена током претходне године студија. Резултати показују да академска самоефикасност и перфекционизам објашњавају 28% варијансе академског постигнућа. Самоефикасност у процесу учења и димензије перфекционистичке тежње (Лични стандарди и Организација) остварују позитиван допринос предикцији академског постигнућа, док димензије перфекционистичке забринутости (Брига око грешака, Сумња у вези са акцијом, Родитељска очекивања и критицизам) остварују

* trifunovic_biljana@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0009-5572-7868>

* dusan.randjelovic@pr.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-8925-4231>

* lzlatic@ptt.rs, <https://orcid.org/0000-0002-7386-6492>

негативан допринос. Добијени резултати упућују на потребу за развојем образовних и саветодавних програма усмерених на јачање самоефикасности у процесу учења, постављање високих али реалних стандарда, истрајност и личну одговорност, превазилажење самокритичности и страха од грешака, како би се унапредило академско постигнуће и психолошка добробит студената.

Кључне речи: *академско постигнуће, академска самоефикасност, перфекционизам.*

Увод

Академско постигнуће је један од кључних индикатора за процену студентских резултата, квалитета и једнакости образовања у различитим земљама (OECD, 2016). Управо зато оно заузима централно место у истраживањима у области психологије образовања, са посебним нагласком на идентификовање фактора који утичу на успех у високом образовању.

Предиктори академског постигнућа су комплексни и најшире посматрано могу бити подељени у три категорије: организационе карактеристике институција за учење, интеракције између ученика и њиховог контекста учења и индивидуалне разлике (Madigan, 2019).

Истраживачи у области образовне психологије све више препознају значај личности као важног фактора академског постигнућа. Личност одражава стабилне индивидуалне разлике у размишљању, осећањима и понашању, које се манифестују у различитим ситуацијама. Ово укључује широке обрасце понашања, као што су генерална марљивост, мотивациона оријентација, издржљивост, и специфичне обрасце понашања, као што су време проведено на релевантним задацима, приступи у учењу, емоционална регулација, уверења око узрока успеха и грешака, супресинг компетитивних активности (Madigan, 2019).

Аутори овог рада настоје да испитају у којој мери психолошки конструкти, попут самоефикасности и перфекционизма, доприносе академском успеху студената. Иако досадашња истраживања доследно указују на значај академске самоефикасности (Putwain, Sander, Larkin, 2013) и перфекционизма (Madigan, 2019) у објашњењу академског постигнућа, ова сазнања потичу преовлађујуће из западних културолошких и образовних контекста, те постоји изражена потреба за разумевањем ефеката поменутих психолошких фактора на академско постигнуће студената у нашој земљи.

Самоефикасност и академско постигнуће

Самоефикасност је мултидимензионални конструкт који је заснован на социјално-когнитивном приступу. У оквиру теорија самоефикасности сматра се да је самоефикасност одређена индивидуиним очекивањима и уверењима која се односе на резултате сопственог понашања (Bandura, 1977, 1982). Висока самоефикасност води индивидуе у веровање у сопствене способности за успешно извођење специфичног задатка.

Академска самоефикасност је важан субсет генералне самоефикасности, који рефлектује студентову перцепцију потенцијалних успеха или неуспеха у академско-оријентисаним задацима. Дефинише се као студентово уверење и поуздање у своје способности у настојањима за академска постигнућа (Schunk & Pajares, 2002). То одређује количину напора коју ће особе инвестирати у предузимању неопходних акција за остваривање циљева, као и истрајност у суочавању са тешкоћама. Особе које имају виши ниво самоефикасности ће одлучити да предузму неопходне акције и лакше ће приступити задатку са мање анксиозности, приписиваће неуспеху своје недовољно лично залагање (Trifunović Marinković, Zlatić, Ranđelović, 2025). Они који сумњају у своју самоефикасност ће редукovati своје напоре и брже ће одустајати од постизања својих циљева. На основу резултата више метааналитичких студија, који указују на значајну повезаност самоефикасности и академског постигнућа, самоефикасност се препознаје као један од најважнијих фактора или предиктора успеха у учењу (Farid & Ashrafzade, 2020; Honicke & Broadbent, 2016).

Перфекционизам и академско постигнуће

Перфекционизам је вишезначан појам и његова веза са академским постигнућем се појављује као вишеслојна (Stoeber, 2018). Поменути конструкт је изворно посматран као једна маладаптивна црта са негативним консеквенцама, као што су депресија, анксиозност, поремећаји личности и ниско самопоштовање (Lessin & Pardo, 2017; Madigan, 2019). Касније су Фрост и сарадници (Frost, Marten, Lahart, Rosenblate, 1990) развили мултидимензионални модел перфекционизма, који обухвата и адаптивне и неадаптивне карактеристике, где је перфекционизам дефинисан преко шест

димензија: Лични стандарди, Организација, Брига око грешака, Сумње у вези са акцијом, Родитељска очекивања и Родитељски критицизам.

Бројна истраживања указују на постојање два фактора вишег реда, како код Фростовог модела перфекционизма тако и код других модела (Bieling, Israeli, Antony, 2004; Dunkley, Blankstein, Masheb, Grilo, 2006). Први фактор, перфекционистичка тежња (енг. *perfectionistic strivings*), обухвата постављање високих, али лично одређених стандарда и фокусираност на њихово постизање (Stoeber, 2018; Stoeber & Otto, 2006), и најчешће је представљен димензијом Лични стандарди (Harvey et al., 2004). Перфекционистичка тежња карактерише особе које имају висока очекивања и које раде напорно да би их постигле, остављајући мало простора за грешке (Rice & Dellwo, 2002; Stoeber, 2018). Такве особе су више ангажоване и издржљивије на реализацији задатака, дајући им већи значај. Други фактор, перфекционистичка забринутост (енг. *perfectionistic concerns*), структуриран је из прекомерне критичке евалуације и бриге око прављења грешака, што је често повезано са маладаптивним когницијама, као што су бриге, руминације, анксиозност, које гуше продуктивно понашање (Flett, Blankstein, Hewitt, 2009; Madigan, 2019). Овај фактор је увек представљен димензијама Брига око грешака и Сумња у вези са акцијом, мада се повремено у њега укључују и Родитељска очекивања и Родитељски критицизам (Frost, Heimberg, Holt, Mattia, Neubauer, 1993).

Резултати појединих истраживања показују да су адаптивни облици перфекционизма, попут постављања високих стандарда и фокусираност на њихово постизање, повезани са вишим нивоима самоефикасности и самопоуздања у савладавању академских изазова и постизању очекиваних академских резултата (Ashraf, Sahar, Kamran, Alam 2023; Naqvi & Anjum, 2025). Насупрот томе, маладаптивни облици перфекционизма, попут прекомерне бриге око грешака, повезани су са нижим нивоима самоефикасности, повећаним стресом и прокрастинацијом (Ashraf et al., 2023; Naqvi & Anjum, 2025). Додатно, досадашње метааналитичке студије показују јаснију и доследнију везу перфекционистичких тежњи и позитивног академског постигнућа, док је веза између перфекционистичке забринутости и академског постигнућа мање доследна и двосмислена (Stoeber, 2012, 2018). Стога, интегрисано проучавање академске самоефикасности и перфекционизма у контексту академског постигнућа пружа могућност дубљег сагледавања њихових сложених међуодноса и ствара основ за развој циљаних образовних интервенција (Naqvi & Anjum, 2025).

Метод

Циљ истраживања. Спроведено истраживање има за циљ испитивање улоге академске самоефикасности и перфекционизма у предвиђању академског постигнућа студената, операционализованог преко просечне оцене остварене током претходне академске године.

Узорак и процедура. Узорак је пригодан и обухватио је укупно 253 студента основних академских студија (218 испитаника женског пола и 35 испитаника мушког пола), старости између 20 и 28 година ($M = 21,06$, $SD = 1,45$). Узорком је обухваћен највећи број студената друге године (52,2%) и мањи број студената треће (24,1%) и четврте године (23,7%).

Подаци су прикупљани путем онлајн платформе за анкетирање (Гугл упитници) током децембра 2024. и јануара 2025. године. Учешће је било у потпуности добровољно и анонимно, и учесници су дали информисани пристанак за истраживање.

Инструменти: (1) *Скала академске самоефикасности* (Lončarić, 2014) садржи осам ајтема распоређених у две субскеале: (1) Самоефикасност у процесу учења (пример ајтема: *Лако се концентришем на учење, чак и када сам окружен другим занимљивим стварима*), и (2) Самоефикасност у постизању жељених исхода учења (пример ајтема: *Када ме испитују, показујем добро знање*). Уз ајтеме је приложена петостепена скала Ликертовог типа за одговарање (од 1 = уопште се не односи на мене до 5 = у потпуности се односи на мене).

(2) *Фростова мултидимензионална скала перфекционизма* (Frost Multidimensional Perfectionism Scale – FMPS; Frost et al., 1990) садржи 35 ајтема којима се процењује шест специфичних домена перфекционизма: (1) Брига око грешака (пример ајтема: *Мрзим када нешто не урадим на најбољи могући начин*); (2) Лични стандарди (пример ајтема: *Важно ми је да будем темељан и компетентан у свему што радим*); (3) Родитељска очекивања (пример ајтема: *Моји родитељи су ми поставили врло високе стандарде*); (4) Родитељски критицизам (пример ајтема: *Још као дете сам био кажњаван када нешто не бих урадио перфектно*); (5) Сумња у вези са акцијом (пример ајтема: *Често се двоумим око једноставних свакодневних ствари које радим*) и

(6) Организација (пример ајтема: *Организација ми је веома важна*). Уз ајтема је приложена петостепена скала Ликертовог типа за одговарање (од 1 = у потпуности нетачно до 5 = у потпуности тачно).

Меру академског постигнућа је представљала просечна оцена током претходне године студија.

План обраде података. Најпре је проверена дистрибуција скорова на коришћеним скалама увидом у вредности скјуниса и куртозиса. Интеркорелације варијабли су испитане применом Пирсоновог коефицијента корелације. Ради испитивања доприноса академске самоефикасности и перфекционизма предикцији академског успеха, примењена је хијерархијска регресиона анализа. У анализи су у првом кораку предиктора уведени пол, као и година студија, зарад контроле њихових ефеката, у другом димензије самоефикасности, док су у последњем кораку уведене димензије перфекционизма.

Резултати

Дескриптивна статистика, поузданост и интеркорелације варијабли

Увидом у Табелу 1 закључује се да све варијабле обухваћене истраживањем имају нормалну расподелу скорова, према вредностима коефицијената закошености и спљоштености дистрибуције ($-1,5 < S_k, K_u < 1,5$; Tabachnick & Fidell, 2013). Такође, све примењене скале показују задовољавајућу поузданост по моделу интерне конзистенције.

Академско постигнуће остварује значајне ниске ($r = -0,15$) до умерене ($r = 0,36$) корелације са већином предикторских варијабли. Обе димензије академске самоефикасности, као и Лични стандарди и Организација, остварују корелације позитивног смера са академским постигнућем, док Брига око грешака, Родитељска очекивања и критицизам и Сумња у вези са акцијом остварују корелације негативног смера. Обе димензије академске самоефикасности остварују значајну корелацију позитивног смера са Организацијом, при чему Самоефикасност у постизању жељених исхода учења остварује значајну корелацију позитивног смера и са Личним стандардима. Са друге стране, ове димензије остварују корелације негативног

смера са Бригом око грешака, Родитељским очекивањима и критицизмом и Сумњом у вези са акцијом.

Табела 1. *Дескриптивни показатељи, поузданост и интеркорелације испитиваних варијабли*

	Теоријски распон	M	SD	Sk	Ku	α	2	3	4	5	6	7	8	9
Академско постигнуће	6–10	7,92	0,84	0,53	-0,24	-	0,36**	0,25**	-0,23**	0,23**	-0,15*	-0,10	-0,25**	0,22**
Самоефикасност у процесу учења	1–5	3,80	0,82	-0,40	-0,28	0,68	-	0,48**	-0,16**	0,23**	-0,16**	-0,29**	-0,21**	0,0*
Самоефикасност у постизању жељених исхода учења	1–5	3,07	0,88	-0,00	-0,13	0,66	-	-	-0,15*	0,06	-0,24**	-0,32**	-0,25**	0,35**
Брига око грешака	1–5	2,35	0,76	0,56	0,00	0,81	-	-	0,34**	0,34**	0,45**	0,53**	-0,06	-
Лични стандарди	1–5	3,30	0,71	0,03	-0,32	0,72	-	-	-	0,28**	0,32**	0,25**	0,18**	-
Родитељска очекивања	1–5	2,49	0,97	0,30	-0,74	0,83	-	-	-	-	-	0,74**	0,12*	-0,05
Родитељски критицизам	1–5	2,04	1,09	1,10	0,28	0,88	-	-	-	-	-	-	0,22**	0,01
Сумња у вези акције	1–5	3,11	0,94	-0,26	-0,73	0,72	-	-	-	-	-	-	-	0,11
Организација	1–5	4,17	0,73	-0,79	0,20	0,85	-	-	-	-	-	-	-	-

Напомена: M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; Sk – скјунис; Ku – куртозис; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; α – Кронбах алфа коефицијент поузданости

Предикција академског постигнућа на основу академске самоефикасности и перфекционизма

Резултати спроведене хијерархијске регресионе анализе (Табела 2) показују да академска самоефикасност и перфекционизам објашњавају 28% варијансе академског постигнућа.

Самоефикасност у процесу учења и димензије перфекционизма – Лични стандарди и Организација, остварују позитиван допринос предикцији академског постигнућа, док димензије перфекционизма – Брига око грешака, Сумња у вези са акцијом, Родитељска очекивања и критицизам, остварују негативан допринос.

Контролне варијагле (пол и ниво студија), нису оствариле значајан допринос објашњењу варијансе академског постигнућа.

Табела 2. Резултати хијерархијске регресионе анализе

	Модел 1		Модел 2		Модел 3	
	β	t	β	t	β	t
Пол	-					
	0,09	-1,51	-0,09	-1,41	-0,04	-0,64
Ниво студија	0,02	0,28	0,03	0,41	-0,04	-0,69
Самоефикасност у процесу учења			0,33**	4,89	0,20**	2,94
Самоефикасност у постизању жељених исхода учења			0,07	1,04	-0,03	-0,38
Брига око грешака					-0,18*	-2,37
Лични стандарди					0,26**	3,51
Родитељска очекивања					-0,24**	-2,57
Родитељски критицизам					-0,18*	-2,21
Сумња у вези са акци- јом					-0,23**	-3,16
Организација					0,17*	2,42
	$R^2 = 0,01$		$R^2 = 0,15$		$R^2 = 0,28$	
	$F(2,59) = 1,14$		$F(4,248) = 10,73$		$F(10,242) = 7,80$	
	$p = 0,32$		$p = 0,00$		$p = 0,00$	

Напомена: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Дискусија

Добијени резултати указују на то да академска самоефикасност објашњава 15% варијансе академског постигнућа, потврђујући резултате претходних истраживања (Basith, Syahputra, Ichwanto, 2020; Farid & Ashrafzade, 2020; Honicke & Broadbent, 2016; Luo, Chen, Yu, Zhang, 2023; Putwain et al., 2013). Студенти са високим нивоом самоефикасности верују у своје способности за постизање успеха, показују веће интересовање за академске задатке, постављају јасне циљеве и улажу максималан труд како би их остварили, што доприноси успостављању ефикасног система рада, праће-

ног упорношћу и истрајношћу, чак и при суочавању са изазовима. Налази овог истраживања додатно указују на важност разликовања димензија академске самоефикасности, чиме се доприноси прецизнијем разумевању механизма повезаности самоефикасности са академским функционисањем. Конкретно, резултати показују да је Самоефикасност у процесу учења значајан предиктор академског постигнућа, док Самоефикасност у постизању жељених исхода није остварила значајан допринос објашњењу истог. Ови резултати могу бити објашњени ослањањем на Бандурино (Bandura, 1977) разликовање две компоненте самоефикасности: очекивање исхода (енг. *efficacy outcome*) и очекивање ефикасности (енг. *efficacy expectancy*). Очекивање исхода се односи на уверење појединца да ће неко понашање довести (или неће) до жељеног исхода, док се очекивање ефикасности односи на уверење појединца да је способан (или није) реализовати понашање које води том исходу. Особа може веровати да одређена понашања воде жељеном исходу, али истовремено не предузети ништа уколико процени да то не може успешно реализовати. Бандура посебно наглашава да је за остваривање високог учинка потребно да појединци имају висок ниво очекивања ефикасности, јер то значи да они преузимају одговорност за своје резултате и верују да евентуални неуспех произилази из недостатка вештина или неадекватне припреме, а не због урођених недостатака које није могуће превазићи (Dozois & Westra, 2005)

У контексту датог истраживања, Самоефикасност у процесу учења одражава компоненту очекивања ефикасности јер указује на способност појединца да контролише своје понашање током учења, као што је концентрација упркос дистракцијама, коришћење ефикасних стратегија учења, истрајност. Резултати претходних истраживања сутеришу да су студенти са високим нивоом очекивања ефикасности истрајнији, посвећенији и дисциплинованији у учењу, користећи ефикасне стратегије које директно воде ка успешном савладавању академских задатака (Honicke & Broadbent, 2016; Komarraju & Nadler, 2013; Meece, Anderman, Anderman, 2006). Са друге стране, Самоефикасност у постизању жељених исхода учења се везује за конкретне, често евалуативне ситуације, као што је испитна ситуација. Ова врста самоефикасности се односи на перцепцију појединца о својој способности да оствари одређени резултат у специфичној ситуацији процене, што често зависи од додатних фактора, као што су тренутни стрес, анксиозност, тип процене или специфичност испитне ситуације. Иако ова димензија може бити релевантна, њена важност може бити ограничена

због тога што не обухвата континуирани процес стратешког и дисциплинованог ангажовања у учењу, већ се односи на ситуационе перформансе које су осетљивије на различите спољашње и унутрашње факторе (Frey & Determan, 2004).

Резултати истраживања указују и на то да испитиване димензије перфекционизма објашњавају 13% варијансе академског постигнућа. Димензије перфекционизма – Лични стандарди и Организација (перфекционистичка тежња), доприносе бољем академском постигнућу, док преостале димензије – Брига око грешака, Родитељска очекивања, Родитељски критицизам и Сумња у вези са акцијом (перфекционистичка забринутост) доприносе лошијем академском постигнућу.

Претходна истраживања указују на позитивну релацију између перфекционистичке тежње и академског успеха, указујући на то да студенти са израженим личним стандардима имају високу унутрашњу мотивацију, самодисциплину, изражену савесност и спремност да улажу додатне напоре у остваривање циљева (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica, Baban, 2017; Madigan, 2019; Park, Heo, Kim, Rice, Kim, 2020). Иако у одређеним теоријским приступима (Stoeber & Otto, 2006) Организација није увек укључена у компоненту перфекционистичке тежње, она остварује значајне релације са ефикасним управљањем временом, планирањем и систематичним приступом обавезама (Chang, 2024). Студенти са израженијом организацијом постижу боље резултате јер се боље носе са захтевима академског окружења, лакше се фокусирају на задатке и ефикасније управљају обавезама (Kurtovic, Vrdoljak, Idzanovic, 2019). Лични стандарди и Организација се доводе у релацију са интринзичком мотивацијом, саморегулацијом, јасно дефинисаним циљевима и високим степеном истрајности, што у академском контексту води ка бољим резултатима (Damian et al., 2017; Madigan, 2019; Stoeber & Otto, 2006).

Насупрот перфекционистичкој тежњи, студенти који изражавају високу забринутост у вези са грешкама и сумњу у властите способности често доживљавају анксиозност, емоционалну исцрпљеност и одлажу обавезе – прокрастинирају. Овакво понашање омета ефикасно обављање академских задатака и доводи до лошијих академских исхода (Beiling et al., 2004; Chang, Watkins, Banks, 2004; Madigan, 2019; Stoeber & Otto, 2006). Иако у неким теоријским моделима перфекционизма (Stoeber & Otto, 2006) Родитељска очекивања и Родитељски критицизам нису део основних ком-

поненти перфекционизма, ове димензије остварују повезаност са екстерном мотивацијом, притиском, стресом и доживљајем контроле од стране других, што умањује интринзичку мотивацију и повећава избегавајућа понашања, негативно утичући на академско функционисање (Rice & Dellwo, 2002; Rice, Richardson, Clark, 2012).

Добијене резултате је потребно посматрати у контексту одређених методолошких ограничења. Најзначајније међу њима се односи на коришћени крос-секционални (попречни) истраживачки дизајн, који омогућава увид у повезаност између варијабли у одређеном временском тренутку, али не и у правац њихове међусобне узрочне повезаности. Важно је узети у обзир и да су у овом истраживању коришћене мере самопроцене. Такав приступ носи одређене ризике, нарочито у погледу социјално пожељног одговарања, где испитаници могу, свесно или несвесно, давати одговоре који су у складу са друштвеним нормама, а не нужно искрени одраз њихове стварне перцепције или понашања. Такође, у овом истраживању је академско постигнуће процењивано на основу просечне оцене из претходне академске године, о којој су студенти самостално извештавали. Иако се просечна оцена током студија често користи као показатељ академског постигнућа у међународним истраживањима, а досадашњи налази потврђују валидност самопроцењене просечне оцене (Beatty, Walmsley, Sackett, Kuncel, Koch, 2015), будућа истраживања би требало да укључе и додатне индикаторе академског успеха (попут дужине студирања), како би се стекао комплетнији увид у ефекте академске самоефикасности и перфекционизма на академско постигнуће.

Закључак

Резултати спроведеног истраживања могу имати значајне практичне импликације, наглашавајући важност психолошких фактора у образовном контексту и указујући на потребу за имплементацијом програма који су усмерени на развој академске самоефикасности и подстицање адаптивних облика перфекционизма код студената. Ови програми би требало да обухвате развој конкретних вештина, као што су саморегулација учења, планирање, организација времена, одржавање фокуса, при чему би се студенти оспособљавали да постављају реалне циљеве, прате сопствени напредак и примењују ефикасне стратегије учења, чиме се додатно јача осећај контроле над учењем. Измена ових кључних извора дуж метакогнитивних

вештина, припрема студенте не само да усвоје нова знања и култивишу нове вештине, него и да преузму одговорност за своје образовање (Zimmerman, 1995).

Кроз саветодавни и менторски рад, али и наставне садржаје, потребно је развијати свест студената о постојању адаптивног и неадаптивног облика перфекционизма, који може довести до анксиозности, смањеног самопоштовања, прокрастинације и нарушавања менталног здравља. Стога је важно код студената подстицати постављање високих, али реалних стандарда, истрајност и личну одговорност, као и превазилажење претеране самокритичности, страха од неуспеха, избегавања изазова и сталне забринутости због немогућности испуњења нереално високих очекивања. Савремена истраживања посебно издвајају саосећање према себи, као пројективни фактор у односу на негативне утицаје перфекционизма, који даје могућност балансиране перспективе у односу на негативно мишљење и осећања и утиче на студенатов субјективни доживљај добробити и задовољства животом (Sotardi & Thompson, 2025).

Неопходно је да образовне установе, поред подршке академском постигнућу, активно доприносе развоју личних и професионалних компетенција студената, оснажујући их за дугорочан успех и психолошку добробит.

Литература

- Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M. & Alam, J. (2023). Impact of self-efficacy and perfectionism on academic procrastination among university students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537–551. <https://doi.org/10.3390/bs13070537>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Basith, A., Syahputra, A. & Ichwanto, M. A. (2020). Academic self-efficacy as predictor of academic achievement. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(1), 163–170. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i1.24403>
- Beatty, A. S., Walmsley, P. T., Sackett, P. R., Kuncel, N. R. & Koch, A. J. (2015). The reliability of college grades. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 31–40. <https://doi.org/10.1111/emip.12096>

- Bieling, P. J., Israeli, A. L. & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00235-6)
- Chang, E. C., Watkins, A. & Banks, K. H. (2004). How Adaptive and Maladaptive Perfectionism Relate to Positive and Negative Psychological Functioning: Testing a Stress-Mediation Model in Black and White Female College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93–106. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.93>
- Chang, Y. (2024). A profile analysis investigation of perfectionism, time perspective in relation to career decision making. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52(2), 305–317. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2209695>
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044>
- Dozois, D. J. & Westra, H. A. (2005). Development of the Anxiety Change Expectancy Scale (ACES) and validation in college, community, and clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 43(12), 1655–1672. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.12.001>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Masheb, R. M. & Grilo, C. M. (2006). Personal standards and evaluative concerns dimensions of “clinical” perfectionism. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.12.004>
- Farid, A. & Ashrafzade, T. (2020). A meta-analysis of the relationship self-efficacy and academic performance. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 69–90. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5193347>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0829573509332457>
- Frey, M. & Determan, D. (2004). Scholastic assessment or g? The relationship between scholastic assessment test and general cognitive ability. *Psychological Science*, 15, 373–378. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00687.x>
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468. <https://doi.org/10.1007/bf01172967>

- Harvey, B., Pallant, J. & Harvey, D. (2004). An evaluation of the factor structure of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 1007–1018. <https://doi.org/10.1177/0013164404264842>
- Honick, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G. & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Lessin, D. S. & Pardo, N. T. (2017). The impact of perfectionism on anxiety and depression. *Journal of Psychology and Cognition*, 2(1), 78–82. <https://doi.org/10.35841/psychology-cognition.2.1.78-82>
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. *Psychology*, 84(3), 261–271.
- Luo, Q., Chen, L., Yu, D. & Zhang, K. (2023). The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 1533–1543. <https://doi.org/10.2147/prbm.s401145>
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967–989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Naqvi, S. Q. & Anjum, F. A. (2025). Impact of Positive and Negative Perfectionism on Self-Efficacy of Students. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 5(2), 218–229. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15584141>
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Park, Y., Heo, C., Kim, J. S., Rice, K. G. & Kim, Y. H. (2020). How does perfectionism affect academic achievement? Examining the mediating role of accurate self-assessment. *International Journal of Psychology*, 55(6), 936–940. <https://doi.org/10.1002/ijop.12659>

- Putwain, D., Sander, P. & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633–650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Rice, K. G. & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 188–196. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00182.x>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–303. <https://doi.org/10.1037/a0026643>
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Sotardi, V. A. & Thompson, J. (2025). The impact of perfectionism profiles on perceived academic achievement, self-compassion, and wellbeing among undergraduate students in New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 239, 113117. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113117>
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions. In J. Stoeber (eds.): *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333–352). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315536255>
- Stoeber, J. & Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. In SM Murphy (eds.): *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 294–306). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0015>
- 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
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.
- Trifunović Marinković, B., Zlatić, L. i Ranđelović, D. (2025). Relationship between emotional regulation and procrastination among university students: The mediating role of academic self-efficacy. Knjiga rezimea [Elektronski izvor] / XXXI međunarodni naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, 28–30. mart 2025 (str. 117). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
- Zimmerman, J. B. (1995). *Self-Efficacy and Educational Development*. In A. Bandura (eds.): *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

Biljana Trifunović Marinković

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Dušan Randelović

University of Priština with temporary seat in Kosovska Mitrovica,
Faculty of Philosophy

Lidija Zlatić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

PREDICTION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT: THE ROLE OF ACADEMIC SELF-EFFICACY AND PERFECTIONISM

Summary: The aim of this study was to examine the contribution of academic self-efficacy and perfectionism to the prediction of academic achievement. The sample consisted of 253 second to fourth year undergraduate university students (218 females), aged 20 to 28 years ($M = 21.06$, $SD = 1.45$). Data were collected through an online survey using the Academic Self-Efficacy Scale and Frost's Multi-dimensional Perfectionism Scale. Academic achievement was assessed using students' GPA from the previous academic year. The results indicate that academic self-efficacy and perfectionism explain 28% of the variance in academic achievement. Learning self-efficacy and the dimensions of perfectionistic strivings (personal standards and organization) were identified as positive predictors of academic achievement, while the dimensions of perfectionistic concerns (concern over mistakes, doubts about actions, parental expectations, and criticism) were identified as negative predictors. These findings highlight the importance of developing educational and counseling programs that focus on strengthening learning self-efficacy, setting high yet realistic goals, encouraging perseverance and personal accountability, and reducing self-criticism and fear of failure, in order to enhance academic achievement and students' psychological well-being.

Keywords: *academic achievement, academic self-efficacy, perfectionism.*