

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال هفتم، شماره دو، شماره پیاپی ۱۶، پائیز و زمستان ۱۳۹۱
ص ۱۶۸-۱۴۱

تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته و سازش نیافته

کمال گرایی و جایگاه مهار گذاری

محمدرضا تمنایی فر، استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه کاشان
فریبرز صدیقی ارفعی، استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه کاشان
زهرا مقدسین*، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
Zahramoghaddasin.august1@yahoo.com

چکیده

رفتار اهمال کاری - به تعویق انداختن مسؤلیت‌هایی که افراد موظف به انجام آنها هستند - دارای ابعاد متفاوتی است که یکی از آنها، تأخیر در انجام فعالیت‌های مربوط به امور تحصیلی است. اهمال کاری به طور حتم مانع از بروز توانمندی‌های دانشجویان در فرایند یادگیری و شکوفایی استعداد‌های آنها می‌شود؛ لذا به منظور مقابله با چنین رفتاری، تعیین علل و همبسته‌های آن لازم و ضروری است. در این راستا، هدف از انجام پژوهش حاضر، تعیین میزان ارتباط اهمال کاری تحصیلی با کمال گرایی (سازش یافته/ سازش نیافته) و جایگاه مهار گذاری و نیز میزان پیش‌بینی پذیری آن بر اساس متغیرهای مذکور است. بدین منظور، نمونه‌ای مشتمل بر ۳۱۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان (۱۷۹ دختر و ۱۳۱ پسر) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم، انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و راتنلوم - مقیاس دانشجو (PASS)، کمال گرایی هیل و همکاران و جایگاه مهار گذاری راتر استفاده شد. همچنین، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده گردید. نتایج پژوهش حاکی از آن است که نمره کل کمال گرایی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد. همچنین، بین بعد سازش یافته کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار و بین بعد سازش نیافته کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بین جایگاه مهار گذاری با اهمال کاری تحصیلی نیز رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین، نتیجه تحلیل رگرسیون نشان داد که اهمال کاری تحصیلی توسط دو بعد کمال گرایی سازش نیافته و سازش یافته و جایگاه مهار گذاری قابل پیش‌بینی است.

واژه‌های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، کمال گرایی، کمال گرایی سازش یافته، کمال گرایی سازش نیافته، جایگاه مهار گذاری.

*-نویسنده مسئول

مقدمه

طرح مسأله اهمال کاری^۱ به طور ویژه در حیطه روان‌شناسی دارای قدمتی چهل ساله است (الیس و نال^۲، ۱۳۸۲)، اما تنها در بیست سال اخیر، در مطالعات آکادمیک به صورت دقیق و به تفصیل مورد توجه قرار گرفته است (میلگرام، می‌تال، لوینسون^۳، ۱۹۹۸). با وجود این، این مسأله از دیرباز و تحت عناوین دیگر مورد توجه بوده و همواره به عنوان یک ویژگی مذموم، ذلت‌آور و زیان‌بار مطرح شده است. آنچه اهمیت دارد، این است که این عادت در جوامع مختلف شایع است و شیوع آن روندی گسترده دارد، به طوری که الیس و نال (۱۳۸۲) از آن به عنوان یک بیماری یاد می‌کنند که ۹۵ درصد از مردم به آن مبتلا هستند.

اهمال کاری، از نظر روان‌شناسی یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم (الیس و نال، ۱۳۸۲). فراری، جانسون و مک‌کون^۴ (۱۹۹۵) نیز بر این باورند که تاخیر هدفمندانه و دائمی در آغاز و تکمیل تکالیف تا حد تجربه احساس ناراحتی، اهمال کاری نامیده می‌شود. اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد و تظاهرات گوناگونی دارد؛ از جمله می‌توان به اهمال کاری تحصیلی^۵ (هیل، هیل، چابوت و بارال^۶ ۱۹۸۷) اهمال کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری^۷ ۱۹۸۹) اهمال کاری وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱) و اهمال کاری روان‌رنجورانه (الیس و ناس ۱۹۷۷) اشاره کرد. اما متداول‌ترین شکل آن، به‌خصوص در حوزه تعلیم و تربیت، اهمال کاری تحصیلی است (استیل، بروثن و وام‌بچ^۸، ۲۰۰؛ مون و ایلینگورث^۹ ۲۰۰۵). اهمال کاری تحصیلی؛ یعنی تکمیل تکالیف خانه، آماده شدن برای امتحانات و ارائه

1- procrastination
2- Ellis & Knall
3- Milgram, Mey – Tal & Levinson
4- Ferrari, - Johnson & McCown
5- academic procrastination
6- Hill, Chabot , Barrall
7- Effert & Ferrari
8- Steel, Brothen, & Wambach
9- Moon & Illingworth

پروژه‌های ترم در آخرین لحظات (سولومون و راثبلوم^۱، ۱۹۸۴، میلگرام و همکاران، ۱۹۸۸).
(۱۹۸۸).

طی پژوهش‌های متعدد، پیامدها و نیز دلایل متعددی برای اهمال کاری ذکر شده است: از جمله این پیامدهای زیانبار، می‌توان به گرفتن نمره‌های پایین کلاسی، انصراف از تحصیل (استیل، ۲۰۰۸، حسین و سلطان^۲، ۲۰۱۰) استرس و نگرانی (ویلیامز، استارک و فاستر^۳، ۲۰۰۸) خواب ناسالم و آشفته، برنامه غذایی و عادات ورزشی نامناسب (سیرویس و پایچیل^۴، ۲۰۰۲) اضطراب دائمی و افسردگی (دویت و اسکونبرگ^۵، ۲۰۰۲) اعتماد به به نفس پایین (استیل، ۲۰۰۷) پیشرفت کم (فراری و پایچیل، ۲۰۰۸) بی نظمی و گم-گشتگی (ریوایت^۶، ۲۰۰۷) ایجاد حالات خجالت و عقده حقارت (حسین و سلطان، ۲۰۱۰) اشاره کرد و از جمله دلایل متعددی که برای اهمال کاری برشمرده شده است، می-توان به ضعف مهارت‌های مدیریت زمان، باورهای خودکارآمدی ضعیف، ناراحتی ناشی از دشواری انجام کارها (الکساندر و آن‌وگبوزی^۷، ۲۰۰۷) گرایش‌های روان‌نژندی، باورهای غیرمنطقی، (فیستر^۸، ۲۰۰۲) ناتوانی در تمرکز کردن، اضطراب، وابستگی، (هاول و واتسون^۹، ۲۰۰۷) حرمت نفس پایین، ترس از ارزیابی منفی (فراری، ۱۹۹۲) داشتن انتظارات غیرواقعی، عادات کاری (سنکال، جولین و گیویی^{۱۰}، ۲۰۰۳) تنفر از کار، ترس از شکست و فقدان انرژی (سولومون و راثبلوم ۱۹۸۴؛ لی^{۱۱}، ۱۹۹۵) اشاره کرد. اهمال کاری در عملکرد تحصیلی مشکل مشترکی در بین دانشجویان دانشگاه است. بیشتر دانشجویان در برخی از تکالیف تحصیلی و به درجات مختلف اهمال می‌کنند. بر اساس اظهارات برخی از

-
- 1- Solomon & Rothblum
 - 2- Hussain & Sultan
 - 3- Williams, Stark & Foster
 - 4- Sirois- & Pychyl
 - 5- Dewitte & Schouwenburg
 - 6- Rivait
 - 7- Alexander & Onwuegbuzie
 - 8- Pfister
 - 9- Howell, A- & Watson
 - 10- Senecal, C- Julien, E- & Guey
 - 11- Lay

پژوهشگران، حدود یک چهارم دانشجویان گزارش می‌کنند که بارها به اندازه‌ای اهمال کرده‌اند که سبب استرس و یا عملکرد تحصیلی ضعیف آنها شده است (فراری و همکاران، ۱۹۹۵؛ هیل و همکاران، ۱۹۷۸؛ سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴). نرخ اهمال کاری در بین دانشجویان دانشگاه از ۴۶ درصد (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴) تا ۹۵ درصد (الیس و ناس^۱، ۱۹۷۷) متغیر است. رفتار اهمال کارانه در دانشجویان باعث می‌شود که آنها نتوانند در فرایند یادگیری توانمندی‌های واقعی خود را به کار ببندند و در نتیجه دچار شکست می‌شوند (کاگان، کاکیر، ایلهان و کاندمیر^۲، ۲۰۱۰). بنابراین، با توجه به اینکه فهم رفتارهای اهمال کارانه مؤثر بر فرایند یادگیری دانشجویان، به کارگیری مهارت‌های آنها را برای مقابله با رفتار اهمال کاری تسهیل می‌کند (کاگان و همکاران ۲۰۱۰) و نیز با توجه به این که بر خلاف پژوهش‌های گسترده‌ای که در سال‌های اخیر در مورد آن انجام شده است، همچنان علل وابسته به این مسأله فراگیر، در پرده‌ای از ابهام باقی مانده است، انجام پژوهش‌های بیشتر در رابطه با این متغیر روان‌شناختی لازم به نظر می‌رسد. نکته‌ای که به صورت مؤکد باید به آن اشاره کرد این است که برخلاف تعریف بسیار ساده‌ای که از اهمال کاری ارائه می‌شود، اما آن همچون سایر پدیده‌ها و سازه‌های علوم رفتاری به عنوان پدیده‌ای طبیعی، پیچیده و در نتیجه دارای جوانب گوناگون و علل متعددی است و پیچیدگی آن از اینجا معلوم می‌شود که در بسیاری از موارد شاهد آن هستیم که دانشجویان از رفتار اهمال کاری خود به شدت ناراضی و خسته هستند، اما هر بار که با خود متعهد می‌شوند که دیگر امور خود را تا آخرین لحظات به تعویق نیندازند، باز هم به رفتارهای اهمال کارانه خود ادامه می‌دهند؛ چرا که ممکن است این رفتار در صفات پایدار شخصیتی، از جمله کمال‌گرایی و اعتقاد آنها به نحوه مهار امور ریشه داشته باشد. همان‌طور که پیشتر نیز اشاره شد، دلایل و همبسته‌های متعددی برای اهمال کاری برشمرده شده است. اما هنگام مطالعات بیشتر در رابطه با اهمال کاری و به ویژه بررسی صفات شخصیتی احتمالاً مرتبط با اهمال کاری متوجه شدیم که در مورد چگونگی ارتباط صفات شخصیتی کمال‌گرایی و

1- Ellis & Knaus

2- Kagan, Cakir & Kandemir

جایگاه مهار گذاری با اهمال کاری و به ویژه اهمال کاری تحصیلی نتایج ضد و نقیضی وجود دارد و بنابراین، در این پژوهش به بررسی ارتباط اهمال کاری تحصیلی با دو صفت شخصیتی مذکور پرداختیم.

همان گونه که اشاره شد، یکی از عواملی که با اهمال کاری مرتبط فرض شده است، کمال گرایی^۱ است. روان شناسان معتقدند آن نوع کمال گرایی که ممکن است به اهمال کاری منجر شود نوعی اختلال هیجانی است. هورنای در این مورد می گوید هنگامی که به کمال گرایی می اندیشید، ناخود آگاه به خود تلقین می کنید که برای کار مورد نظر، به مهلت و زمان بیشتری نیاز دارید و این باعث می شود که به فوریت کار نیندیشید، بلکه به بهتر ارائه کردن آن توجه داشته باشید. معمولاً کمال گرایی با خطا کاری همراه است: کسی که همیشه به کمال یا بی نقص بودن کارها فکر می کند، هیچ چیز او را راضی نمی سازد و به همین جهت به خطا کشیده می شود. انسان کمال گرا همیشه خود را در معرض آسیب می بیند و می ترسد مبادا کارش مطلوب واقع نشود یا مبادا در کارش نقصی پدید آید. به همین علت، ممکن است در شروع کارش دچار اهمال شود (الیس و نال، ۱۳۸۲). برخی دیگر از پژوهشگران هم اشاره کرده اند که کمال گراها و اهمال کارها در برخی از مشخصه ها مشترک هستند: هر دو استانداردهای سطح بالا دارند (بورکا و یوئن^۲، ۱۹۸۳) و می خواهند پیرو باورهای غیرمنطقی باشند (فلت و همکاران، ۱۹۹۱). علاوه بر این، هر دو دسته از اشتباه کردن می هراسند (فلت و همکاران، ۱۹۹۱؛ سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، در حالی که هر دو به داشتن موفقیت دائمی تمایل نشان می دهند. یکی از اهداف پژوهش حاضر، بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی با کمال گرایی است؛ با این تفاوت که در این مطالعه اهمال کاری تحصیلی در ارتباط با دو وجه متفاوت کمال گرایی مورد بررسی می شود؛ به این علت که امروزه کمال گرایی همانند گذشته، صرفاً یک ویژگی منفی و یک اختلال محض تلقی نمی شود. پیش از این، فروید از کمال گرایی به عنوان نوعی خودشیفتگی، در قلمرو اختلال های نوروتیک یاد کرده است. در اغلب پژوهش های جدید

1- perfectionism

2- Burka & Yuen

نیز متاثر یا مستقل از تبیین‌های فرویدی، کمال‌گرایی را نوعی‌سازه نوروپیک در نظر گرفته‌اند و تعریف‌های پیشنهاد شده برای کمال‌گرایی نیز، از این رویکرد آسیب‌شناختی تبعیت می‌کند (افشار و همکاران، ۱۳۸۶). به دنبال آن اغلب پژوهش‌ها، بر کمال‌گرایی به عنوان خصیصه‌ای تک بعدی منفی متمرکز شدند (استوبر و اتو^۱، ۲۰۰۶) و آن را همراه با موقعیت‌های منفی بررسی کردند (کاپان^۲، ۲۰۱۰). با وجود این، برای نخستین بار، هامچک^۳ (۱۹۷۸) کمال‌گرایی را به عنوان سازه‌ای دو بعدی مطرح کرد: بعد مثبت آن، کمال‌گرایی بهنجار و بعد منفی آن، کمال‌گرایی روان‌آزرده یا نابهنجار، نامیده شد. کمال‌گرایی بهنجار، در افرادی دیده می‌شود که از تلاش‌های کمال‌گرایانه خود لذت می‌برند و کمال‌گرایی روان‌آزرده یا نابهنجار، در افرادی دیده می‌شود که از تلاش‌های کمال‌گرایانه خود رنج می‌برند. امروزه تقریباً ۳۰ سال از انتشار مقاله اصلی هامچک می‌گذرد و شواهد زیادی مبنی بر تاکید دو شکل اساسی و متمایز کمال‌گرایی وجود دارد.

یکی دیگر از همبسته‌های شخصیتی مفروض برای اهمال‌کاری تحصیلی که پژوهش حاضر به بررسی آن پرداخته است، جایگاه مهار‌گذاری^۴ است. جایگاه مهار‌گذاری، از جمله مفاهیمی است که با درون‌مایه‌ای برگرفته از نظریه یادگیری اجتماعی، توسط جولیان راتر^۵ مطرح گردید و ناظر بر تفسیر علی پیشامدهای پیرامون توسط فرد است و در دو حیطه بیرونی و درونی قابل تقسیم‌بندی است. شولتز^۶ (۱۹۹۰) معتقد است که افراد دارای جایگاه مهار‌گذاری درونی به توانایی‌های خود در مهار رویدادها، اعتقاد دارند و بیرونی‌ها معتقدند که افراد و موقعیت‌های دیگر بر زندگی آن‌ها تأثیر داشته، آنها را مهار می‌کنند (کریمی، ۱۳۷۵). دونگ^۷ (۲۰۰۹) جایگاه مهار‌گذاری را به صورت اعتقاد نسبتاً پایدار افراد افراد به نقش خود در تحت کنترل داشتن حوادث زندگی خویش و احساس تسلط بر

1- Stoeber & Otto

2- Capan

3- Hamachek

4- locus of control

5- Julian Rotter

6- Schultz

7- Dong

محیط اطراف تعریف می‌کند. البته، تعدادی پژوهش نیز به صورت مستقیم یا غیرمستقیم، داشتن صفت مهارگذاری بیرونی را به عنوان یکی از دلایل اهمال کاری مطرح نموده‌اند (الکساندر و آن‌وگوزی، ۲۰۰۷؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷؛ سنکال و همکاران، ۲۰۰۳؛ فیستر، ۲۰۰۲) در این رابطه، اساساً فرض بر این است که افرادی با جایگاه مهارگذاری درونی، خود را مسلط بر اوضاع دانسته، پیامدهای رفتارهای خود را می‌پذیرند و می‌دانند نتایج اهمال کاری به خودشان باز خواهد گشت و بنابراین، انتظار می‌رود که کمتر دچار اهمال- کاری در امور خود شوند.

به طور کلی، پژوهش حاضر بر پایه چهار فرضیه زیر انجام شده است:

- بین اهمال کاری تحصیلی و کمال‌گرایی رابطه معنادار وجود دارد.
- بین اهمال کاری تحصیلی و ابعاد کمال‌گرایی (سازش یافته / سازش نیافته) رابطه معنادار وجود دارد.
- بین اهمال کاری تحصیلی و جایگاه مهارگذاری رابطه معنادار وجود دارد.
- اهمال کاری تحصیلی بر اساس دو متغیر کمال‌گرایی (سازش یافته / سازش نیافته) و جایگاه مهارگذاری قابل پیش‌بینی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان (۱۶۲۳ نفر) است که در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند، می‌باشد. همچنین، در فرایند اجرای پژوهش با استناد به جدول آماری کوهن، نمونه‌ای با حجم ۳۱۰ نفر (۱۷۹ دختر و ۱۳۱ پسر)، به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم از تمامی دانشکده‌ها انتخاب شد.

جدول ۱: نحوه توزیع جامعه دانشجویان کارشناسی ارشد شاغل به تحصیل

در نیمسال اول ۱۳۹۱ - ۱۳۹۰

دانشکده	زن	مرد	جمع کل
علوم پایه	۳۷۰	۱۷۸	۵۴۸
علوم انسانی	۳۷۸	۱۵۹	۵۳۷
فنی - مهندسی	۱۴۱	۳۳۲	۴۷۳
معماری و هنر	۴۶	۱۹	۶۵
جمع کل	۹۳۵	۶۸۸	۱۶۲۳

جدول ۲: نحوه توزیع نمونه مورد پژوهش از دانشجویان کارشناسی ارشد شاغل

به تحصیل در نیمسال اول تحصیلی ۱۳۹۱ - ۱۳۹۰

دانشکده	زن	مرد	جمع کل
علوم پایه	۷۱	۳۴	۱۰۵
علوم انسانی	۷۲	۳۰	۱۰۲
فنی - مهندسی	۲۷	۶۳	۹۰
معماری و هنر	۹	۴	۱۳
جمع کل	۱۷۹	۱۳۱	۳۱۰

ابزار پژوهش: در پژوهش حاضر، سه ابزار استفاده شده که توضیحاتی پیرامون آن ها ارائه می گردد.

۱- **مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم - نسخه دانشجو (PASS):** این مقیاس، توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال کاری تحصیلی، در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آماده شدن برای امتحان و تهیه گزارش نیمسالی یا ارائه مقالات، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف پنج گزینه‌ای، به صورت هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گه گاهی (۳)، اکثر اوقات (۴) و همیشه (۵) قرار دارد. افزون بر

۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷)، برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال کاری در نظر گرفته شده است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و اعتبار، این ۶ سؤال منظور نمی‌شوند (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ بود. علاوه بر این، در پژوهش حسینچاری و دهقانی (۱۳۸۷) ضریب اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ، معادل ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین، همسانی درونی مقیاس در بعد آمادگی برای امتحان، ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف، ۰/۸۶ و آمادگی برای مقاله، ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین، در پژوهش دیگری توسط نامیان و حسینچاری (۱۳۸۸) ضریب آلفای کرونباخ، برای مقیاس ۲۷ گویه‌ای، معادل ۰/۷۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس اهمال کاری تحصیلی با حذف سؤال‌های (۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷) که احساسات پاسخگو را نسبت به اهمال کاری می‌سنجند، معادل ۰/۹۲ به دست آمد. همچنین، آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مؤلفه آماده شدن برای امتحان ۰/۷۵، برای مؤلفه آماده کردن و ارائه تکالیف ۰/۸۵ و برای مؤلفه آماده کردن و ارائه مقاله ۰/۸۱ به دست آمد.

۲- سیاهه کمال‌گرایی هیل: هیل و همکاران (۲۰۰۴) اقدام به ساختن ابزاری نمودند که به صورت خود گزارشی و از نوع پرسشنامه‌های عینی است و بر اساس دیدگاه شناختی - رفتاری تهیه شده است. این سیاهه، همه مؤلفه‌های هر دو ابزار چند بعدی کمال‌گرایی، یعنی مقیاس شش بعدی کمال‌گرایی فراست و همکاران (MPS-F، ۱۹۹۰) و مقیاس سه بعدی کمال‌گرایی هویت و فلت (MPS-HF، ۱۹۹۱) را اندازه می‌گیرد. نسخه فارسی سیاهه کمال‌گرایی، دارای ۵۸ گویه است که کمال‌گرایی را در دو بعد سازش یافته و سازش نیافته با ۶ مؤلفه اندازه‌گیری می‌کند. مؤلفه‌های تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، هدفمندی، بعد سازش یافته و مؤلفه‌های حساسیت بین فردی، تعیین استانداردهای سطح بالا برای دیگران و ادراک فشار از سوی والدین، بعد سازش نیافته کمال‌گرایی را تشکیل می‌دهند. این سیاهه توسط سمایی (۱۳۸۹) بر پایه مقیاس لیکرت

چهارگزینه‌ای کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، موافق (۳) و کاملاً موافق (۴) اعتباریابی و رواسازی شده است. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس، در پژوهش سمایی، ۰/۹۳ به دست آمد، همچنین، ضریب همبستگی پیرسون برای این سیاهه در روش بازآزمایی برابر ۰/۷۴ بود که در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ به لحاظ آماری، معنادار بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس ۵۸ گویه‌ای کمال‌گرایی معادل ۰/۹۲ بود. همچنین، آلفای کرونباخ به دست آمده برای هریک از مؤلفه‌های کمال‌گرایی به ترتیب، عبارت بود از حساسیت بین فردی ۰/۹۳ تلاش برای عالی بودن ۰/۷۸ نظم و سازماندهی ۰/۸۳ ادراک فشار از سوی والدین ۰/۸۶ هدفمندی ۰/۷۵ تعیین استانداردهای سطح بالا برای دیگران ۰/۷۹.

۳- پرسشنامه جایگاه مهارت‌گذاری راتر: راتر (۱۹۶۶) این مقیاس را به منظور ارزیابی و سنجش برداشت و ادراک فرد از جایگاه مهارت‌گذاری تهیه کرد. مقیاس جایگاه مهارت‌گذاری راتر ۲۹ ماده دارد که هر ماده آن از دو جمله تشکیل شده است. از این ۲۹ ماده ۲۳ ماده آن بیرونی یا درونی بودن جایگاه مهارت‌گذاری آزمودنی را می‌سنجد و ۶ ماده دیگر؛ یعنی (۱۹، ۱۴، ۸، ۱، ۲۴ و ۲۷) به صورتی طرح ریزی شده است که آزمودنی را در تشخیص هدف آزمون گمراه می‌سازد. این عبارات را نمره نمی‌دهند. نمره‌گذاری این مقیاس به صورت صفر و یک است. در مقیاس جایگاه مهارت‌گذاری درونی - بیرونی راتر، نمره ۱۲ و ۱۲ به بالا نشان دهنده جهت‌گیری درونی است. بنابراین، حدود ممکن نمرات، از ۰ تا ۲۳ است. در صورت انتخاب گزینه الف در سؤال‌های ۳، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۲، ۲۶ و ۲۸ یک نمره و همچنین، در صورت انتخاب گزینه ب در سؤال‌های ۲، ۷، ۹، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۵ و ۲۹ یک نمره تعلق می‌گیرد. نمره بالا در این مقیاس بیانگر جهت‌گیری درونی و نمره پایین بیانگر جهت‌گیری بیرونی است. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در پژوهش نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) ۰/۷۸ به دست آمد. بیابانگرد (۱۳۷۰) ضریب اعتبار آزمون راتر را ۰/۷ به دست آورده است. همچنین ضریب اعتبار، در پژوهش آناستازی (۱۳۷۱) با روش تصنیف و ریچاردسون در حدود ۰/۷ برآورد شده است.

یافته‌های پژوهش

این قسمت شامل یافته‌های پژوهش بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل‌های استنباطی است. جدول (۳) شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش، در نمونه کل و به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در نمونه کل و به تفکیک جنسیت

متغیر/جنسیت	تعداد	اهمال کاری تحصیلی		کمال‌گرایی		کمال‌گرایی		کمال‌گرایی		جایگاه مهارت‌گذاری
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
دختران	۱۷۹	۱۳/۷۸	۵۰/۷۶	۸/۶۵	۷۱/۳۰	۲۰/۲۳	۱۵۹/۶۵	۱۷/۴۴	۸۸/۳۵	۱۳/۸۹
پسران	۱۳۱	۱۳/۱۹	۵۵/۵۵	۸/۰۲	۶۶/۷۰	۲۱/۳۲	۱۵۳/۹۶	۱۷/۹۹	۸۷/۲۶	۱۴/۰۵
نمونه کل	۳۱۰	۱۳/۷۲	۵۲/۷۸	۸/۶۸	۹۶/۳۶	۲۰/۸۵	۱۵۷/۲۴	۱۷/۶۶	۸۷/۸۹	۱۳/۹۶

جدول ۴: ضرایب همبستگی هر یک از متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک در نمونه کل و به تفکیک جنسیت

sig	متغیر ملاک		متغیرهای پیش‌بین	
	متغیر ملاک	اهمال کاری تحصیلی		
۰/۰۰۱	-۰/۳۵		کمال‌گرایی	دختران
۰/۳۳۴	۰/۰۸۵		کمال‌گرایی سازش یافته	
۰/۰۰۱	-۰/۴۵		کمال‌گرایی سازش نایافته	
۰/۰۰۱	-۰/۴۸		جایگاه مهارت‌گذاری	
۰/۰۰۱	-۰/۲۹		کمال‌گرایی	پسران
۰/۹۷۶	-۰/۰۰۲		کمال‌گرایی سازش یافته	
۰/۰۰۱	-۰/۳۴		کمال‌گرایی سازش نایافته	
۰/۰۰۱	-۰/۳۲		جایگاه مهارت‌گذاری	
۰/۰۰۱	۰/۲۴		کمال‌گرایی	نمونه کل
۰/۰۰۱	-۰/۴		کمال‌گرایی سازش یافته	
۰/۰۰۱	۰/۴۸		کمال‌گرایی سازش نایافته	
۰/۰۰۱	-۰/۳۶		جایگاه مهارت‌گذاری	

به منظور بررسی این نکته که آیا هریک از متغیرهای مفروض پیش‌بین (کمال‌گرایی سازش‌یافته، کمال‌گرایی سازش‌نیافته، جایگاه مهار‌گذاری) پیش‌بینی‌کننده معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان هستند، از شیوه آماری تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد. نتایج این شیوه آماری در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام متغیر اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به کمال‌گرایی سازش‌یافته و سازش‌نیافته و جایگاه مهار‌گذاری

گام	مدل	R	R ²	ADR ²	F change	sig	R change	VIF
اول	کمال‌گرایی سازش‌نیافته	۰/۴۷۸	۰/۲۲۸	۰/۲۲۶	۹۱/۱۵۵	۰/۰۰۱	۰/۲۲۸	۱
دوم	کمال‌گرایی سازش‌یافته	۰/۶۷۶	۰/۴۵۷	۰/۴۵۴	۱۲۹/۴۴۳	۰/۰۰۱	۰/۲۲۹	۱/۰۲ ۱/۰۲
سوم	جایگاه مهار‌گذاری	۰/۶۹۵	۰/۴۸۳	۰/۴۷۷	۱۴/۹۴۷	۰/۰۰۱	۰/۰۲۵	۱/۲۲ ۱/۰۳ ۱/۰۹

بر اساس یافته‌های جدول ۵ در گام اول متغیر کمال‌گرایی سازش‌نیافته وارد معادله رگرسیون شده، بیشترین ضریب همبستگی را با اهمال‌کاری تحصیلی دارد (مجذور R تنظیم شده = ۰/۲۲۶، $F(1,308) = 91/155$). کمال‌گرایی سازش‌نیافته ۲۲/۶ درصد از واریانس مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند که با توجه به F مشاهده شده این واریانس تبیین شده و در نتیجه مدل رگرسیون در گام اول در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در گام دوم متغیر کمال‌گرایی سازش‌یافته وارد معادله رگرسیون شده، به همراهی متغیر کمال‌گرایی سازش‌نیافته در مجموع ۴۵/۴ درصد از واریانس مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند (مجذور R تنظیم شده = ۰/۴۵۴، $F(2,307) = 129/443$) که با

تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته... ۱۵۳/

توجه به F مشاهده شده این واریانس تبیین شده و در نتیجه مدل رگرسیون در گام دوم معنادار است. در گام سوم متغیر جایگاه مهار گذاری وارد معادله رگرسیون شده به همراه دو متغیر کمال گرایی سازش نیافته و کمال گرایی سازش یافته $۴۷/۷$ درصد از واریانس مربوط به اهمال کاری تحصیلی را تبیین می کنند (مجذور R تنظیم شده $۰/۴۴۷$ ، $۱۴/۹۴۷$ $F(3,306)=$ که با توجه به F مشاهده شده این واریانس تبیین شده و در نتیجه مدل رگرسیون در گام سوم معنادار است.

جدول ۶: ضرایب رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد برای متغیرهای موجود در مدل

p	t	ضریب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		ضریب ثابت	گام	
		β	خطای استاندارد	B			
۰/۰۰۱	۵/۷۸	۰/۴۷۴	۳/۴۸	۲۰/۱۶	کمال گرایی	اول	
۰/۰۰۱	۹/۵۴		۰/۰۳۹	۰/۳۷۱			سازش نیافته
۰/۰۰۱	۱۳/۲۳	۰/۵۵۳	۵/۱۳	۶۸/۰۹۶	کمال گرایی	دوم	
۰/۰۰۱	۱۲/۹۹		۰/۰۳۵	۰/۴۳۰	سازش نیافته		
۰/۰۰۱	-۱۱/۳۷		-۰/۴۸۴	۰/۰۶۷	-۰/۶۷۵		کمال گرایی
۰/۰۰۱					سازش یافته		
۰/۰۰۱	۱۳/۷۳	۰/۴۸۳	۵/۷۴	۷۸/۹۱۸	کمال گرایی	سوم	
۰/۰۰۱	۱۰/۶۳		۰/۰۳۵	۰/۳۷۵	سازش نیافته		
۰/۰۰۱	-۱۱/۲۰		-۰/۴۶۹	۰/۰۶۶	-۰/۷۴۱		کمال گرایی
۰/۰۰۱	-۳/۸۶		-۰/۱۷۴	۰/۱۴۳	-۰/۵۵۴		سازش یافته
					جایگاه مهار گذاری		

بر اساس نتایج جدول ۶ بهترین پیش بینی کننده اهمال کاری تحصیلی به ترتیب کمال گرایی سازش نیافته، کمال گرایی سازش یافته و جایگاه مهار گذاری هستند. بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در کمال گرایی سازش نیافته، میزان اهمال کاری تحصیلی $۰/۴۸۳$ واحد افزایش می یابد و به ازای یک واحد افزایش در کمال گرایی سازش یافته میزان اهمال کاری تحصیلی $۰/۴۶۹$ واحد کاهش می یابد. همچنین، به ازای یک

واحد افزایش در جایگاه مهارگذاری میزان اهمال کاری تحصیلی ۰/۱۷۴ واحد کاهش می‌یابد. جهت رابطه نیز نشان می‌دهد که رابطه بین کمال‌گرایی سازش‌نیافته با اهمال کاری تحصیلی مثبت و رابطه دو متغیر دیگر با آن معکوس است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نحوه ارتباط اهمال کاری تحصیلی با کمال‌گرایی، ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارگذاری و همچنین، تعیین پیش‌بینی‌پذیری اهمال کاری تحصیلی و میزان آن از طریق متغیرهای مذکور بود. یافته‌های پژوهش و تجزیه و تحلیل آماری، فرضیه‌های پژوهش را تأیید نمودند؛ به این صورت که نمره کل کمال‌گرایی دارای رابطه معنادار مثبت با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است؛ به این معنا که با افزایش کمال‌گرایی، به طور کلی، اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان افزایش می‌یابد. این یافته با یافته حاصل از پژوهش شاطریان محمدی، فرقدانی و شاه‌محمدی (۲۰۱۲) و جدیدی، محمدخانی و زاهدی تجربی (۲۰۱۱) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان به این گفته فراری (۱۹۸۹) استناد کرد که می‌گوید: افراد کمال‌گرا دائماً در تلاش‌اند تا بهتر از دیگران عمل کنند، در حالی که این تلاش دائمی که اکثر اوقات بدون نتیجه باقی می‌ماند، به تدریج فرد را از تلاش کردن باز می‌دارد و همین موضوع می‌تواند علتی برای به وجود آمدن اهمال کاری در فرد باشد. بنابراین، چنین شخصی همواره از خود و نحوه عملکرد خود احساس ناراضی می‌کند و رها کردن کار را بر ناقص انجام دادن آن ترجیح می‌دهد (به نقل از کاپان، ۲۰۱۰). الیس و نال (۱۳۸۲) بدون مطرح کردن نکته‌ای در مورد ابعاد مثبت و منفی کمال‌گرایی، به طور کلی اظهار می‌دارند که کمال‌گرایی و پیروسی است که فرد را به اضطراب و عدم تصمیم‌گیری در کار سوق می‌دهد. آدم کمال‌گرا با خود می‌اندیشد: من می‌خواهم فردی مهم جلوه کنم، فردی

بزرگ و صاحب عنوان، و برای رسیدن به هدف باید کارم را کامل انجام دهم، آن چنان که هیچ نقصی در آن مشاهده نشود. افراد کمال گرا در تصورات خود سرسختانه تعصب نشان می دهند. ایس و نال می گویند: به طور بنیادی هر فردی باید بپذیرد که: ۱- انجام کارها در حد تمام و کمال، مسأله ایده آلی است، ولی باید دانست که ایده آل هرگز در دسترس قرار ندارد. ۲- خواست‌ها و تمایلات افراد بسیار است، اما در راه رسیدن به آنها باید منطقی عمل کرد. ۳- تصور تمام و کمال، یک اندیشه ذهنی است و در عمل، هیچ کاری خالی از نقص نیست. بدین جهت افراد کمال گرا هرگز از کارشان راضی نیستند. همچنین بین بعد سازش یافته کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی یک رابطه معنادار منفی حاکم است؛ به این معنا که اگر دانشجویان به صورت بهنجار و سازش یافته کمال گرا باشند و در امور زندگی خویش به ویژه امور تحصیلی برای عالی بودن تلاش کنند و در عین حال از نظم و سازماندهی و هدفمندی بالایی برخوردار باشند، در امور تحصیلی، کمتر امکان دارد دچار اهمال کاری شوند. همچنین، نتیجه تحلیل رگرسیون حاکی از این است که اهمال کاری تحصیلی بر اساس بعد سازش یافته کمال گرایی قابل پیش بینی است. کمال گرایان سازش یافته از انجام کارهای سخت و طاقت فرسا و فعالیت‌های کمال گرایانه خویش لذت می برند و زمانی که احساس می کنند در انجام کارها آزاد و مختارند، تمام تلاش خود را برای دستیابی به بهترین نتیجه به کار می گیرند. در حقیقت برخی از جنبه‌های کمال گرایی همچون کمال گرایی خویشتن مدار که شامل تعیین اهداف دقیق و معیارهای سطح بالا برای خود، تلاش برای عالی بودن و ارزیابی سرسختانه و منتقدانه عملکرد خود است، از جمله کوشش‌های سازنده و بهنجار برای دستیابی به خصیصه‌های پسندیده و مقبولی مثل خودشکوفایی (تحقق و برآورده کردن همه قابلیت‌ها و توانایی‌های بالقوه خود) به حساب می آید (فراست و همکاران، ۱۹۹۰). چنانکه در نظریه انگیزشی مزلو، طلب کمال مطلق؛

یعنی خود شکوفایی، امری فطری به حساب می‌آید و از این جهت کمال‌گرایی مبتنی بر خویشتن، یک مولفه انگیزشی محسوب می‌شود؛ که این نکته به خوبی می‌تواند رابطه منفی بعد سازش‌یافته کمال‌گرایی را با اهمال‌کاری تحصیلی توجیه کند؛ زیرا این دسته از کمال‌گرایان که معیارهای کمال‌گرایی متوجه عملکرد خودشان است، از منابع انگیزشی درونی، هدفمندی و انضباط برخوردارند و هر زمان به موقعیتی برخوردند که مستلزم موفقیت است، به جای آنکه از آن اجتناب کنند، تمایل دارند به آن نزدیک شوند. علاوه-براین، نیروی انگیزشی هر فرد به سوی رشد و خودشکوفایی است. همه ما نیاز داریم که توانایی‌های بالقوه خود را تا بالاترین اندازه ممکن شکوفا کنیم و به رشدی فراتر از رشد کنونی خود دست یابیم. گرایش طبیعی ما حرکت در مسیر تحقق توانایی‌های بالقوه خویش است، بنابراین رسیدن به کمال و شکوفا ساختن استعدادها و توانایی‌های نهفته و بالقوه فرد، به خودی خود ارزشمند و در این وادی کمال‌گرایی امری مثبت و پسندیده است (مهرابی‌زاده هنرمند و وردی، ۱۳۸۲). با این اوصاف، تلاش برای عالی بودن (تمایل به کسب نتایج کامل و دستیابی به معیارهای بالا و عالی)، هدفمندی (تمایل به داشتن برنامه ریزی قبلی و تعمق در تصمیم‌گیری‌ها و پرهیز از عملکرد تکانشی) و سازماندهی (تمایل به مرتب و منظم بودن) که از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده بعد سازش‌یافته کمال‌گرایی هستند، هرگاه در کنار هم قرار بگیرند، به شکل قابل توجهی اهمال‌کاری از صحنه عمل افراد خارج شده، نتیجه‌ای که به دست می‌آید، ترقی، رشد و موفقیت خواهد بود. بنابراین می‌توان گفت، برخلاف تصور بسیاری از روان‌شناسان و پژوهشگران پیشین، کمال‌گرایی، فقط یک جنبه نوروپیک ندارد و ابعاد مثبت آن؛ یعنی ابعاد مذکور، در رشد و پیشرفت افراد تأثیر داشته، به ویژه مانعی برای بروز اهمال‌کاری هستند. در تأیید این یافته، پژوهش‌های مرتبط متعددی وجود دارد، چنانکه شاطریان محمدی و همکاران (۲۰۱۲) نیز

بین بعد سازش یافته کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار پیدا کرده بودند و مؤلفه‌های این بعد؛ یعنی هدفمندی، نظم و سازماندهی و تلاش برای عالی بودن را پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی دانسته‌اند. جدیدی و همکاران (۲۰۱۱) و کاگان و همکاران (۲۰۱۰) نیز بین بعد نظم و سازماندهی و اهمال کاری تحصیلی یک رابطه منفی معنادار به دست آورده‌اند. همچنین، کاپان (۲۰۱۰) و یوسکو (۱۹۹۸) هم میان بعد خویشتن مدار کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار یافتند. سو^۱ (۲۰۰۸)، سادلر و بولی^۲ (۱۹۹۹)، فلت و همکاران (۱۹۹۵)، فراست و همکاران (۱۹۹۰) در پژوهش‌های خود یک رابطه منفی و معنادار را بین این دو متغیر گزارش کرده‌اند. در عین حال، این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) که متوجه یک رابطه مثبت بین دو سازه کمال گرایی خویشتن مدار و اهمال کاری تحصیلی شدند و یافته‌های مطالعاتی آن و گبوزی (۲۰۰۰) و ورنیک^۳ (۱۹۹۹) که هیچ‌گونه رابطه‌ای را تأیید نکردند، در تضاد است.

یافته دیگر حاصل از انجام این پژوهش این است که بعد سازش‌نیافته کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دارای همبستگی معنادار مثبت هستند و اهمال کاری تحصیلی براساس بعد سازش‌نیافته کمال گرایی قابل پیش‌بینی است؛ به این معنا که هر چقدر دانشجویان به لحاظ کمال گرایی نابهنجار و سازش‌نیافته هستند؛ یعنی دارای حساسیت‌های بین فردی زیادی هستند، برای انجام کارها و موفقیت از سوی والدین خود احساس فشار می‌کنند و در انجام امور برای دیگران استانداردهای سطح بالا تعیین می‌کنند، به همان میزان امکان زیادی وجود دارد که در امور تحصیلی خویش دچار اهمال کاری بیشتری شوند. در واقع، افرادی که به شدت از اشتباه کردن، پریشان و نگران می‌شوند،

1- Seo

2- Saddler & Buley

3- Wernicke

همواره در جستجوی تایید و توجه از سوی دیگران هستند و نسبت به انتقاد حساسیت زیادی نشان می‌دهند، در کارهای خود به ویژه کارهایی که برونداد آنها، جنبه اجتماعی و انتشاری بالاتری دارد، مثل امور تحصیلی، بیشتر اهمال کاری می‌کنند. همچنین، افرادی که والدین خود را به عنوان اشخاصی خرده گیر، انتقاد کننده و دارای انتظارات افراطی ادراک می‌کنند و احساس می‌کنند برای جلب تأیید و توجه والدین باید عملکرد کامل و بی‌نقص داشته باشند، کمتر جرات آغاز یک کار را دارند و با ترس و تردید به تکلیف نزدیک می‌شوند و هنگام انجام تکلیف با وسواس بیش از حد و دلهره آن را به کندی پیش می‌برند و البته، احتمال زیادی وجود دارد که هرگز کاری را آغاز نکنند. اما نکته قابل توجه در این پژوهش این است که هرچند یکی از اهداف ما در این پژوهش بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی با بعد سازش‌نا یافته کمال‌گرایی بود و قصد نداشتیم که هریک از مؤلفه‌های ابعاد کمال‌گرایی را بررسی کنیم، اما باید گفت که برخلاف دو مؤلفه حساسیت بین فردی و ادراک فشار از سوی والدین، مؤلفه تعیین استانداردهای سطح بالا برای دیگران؛ یعنی، داشتن مجموعه انتظارات غیرواقعیانه برای دیگران و ارزیابی سفت و سخت از آنها و گاه داشتن حس بی‌اعتمادی و دشمنی نسبت به دیگران، با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی داشت. شاید به این علت که فردی که از دیگران انتظار دارد کارها را سروقت و شایسته و بدون اشکال انجام دهند و از بی‌دقتی و کم کاری دیگران برآشفته می‌شود، خود را نیز ملزم می‌داند که کارها را به موقع و با کیفیت خوب به انجام برساند، لذا کمتر امکان دارد که دچار اهمال کاری شود. این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش جدیدی و همکاران (۲۰۱۱) همسوست. پژوهشگران مذکور نیز ارتباط مثبت و معناداری بین ترس از اشتباه کردن، وسواس و تردید در کارها و انتقادگری والدین با اهمال کاری تحصیلی به دست آوردند. شاطریان محمدی و همکاران (۲۰۱۲) نیز میان مؤلفه‌های نیاز به تأیید، نشخوار فکر و تمرکز بر اشتباهات ارتباط مثبت و معنادار به دست آورده‌اند. همچنین، سایر پژوهش‌های انجام شده مرتبط، این یافته را تایید می‌کنند، از جمله فلت و همکاران (۱۹۹۲)، ورنیک (۱۹۹۹) و کاکسیسی (۲۰۰۳) همگی رابطه مثبت و معناداری بین

اهمال کاری تحصیلی و کمال گرایی تجویز شده از سوی جامعه پیدا کردند. در کمال گرایی تجویز شده از سوی جامعه، عقیده شخص بر این است که دیگران انتظارات اغراق آمیز و غیرواقعی را بر وی اعمال می کنند که هر چند بر آوردن آنها دشوار است، ولی شخص باید به این استانداردها دست یابد تا مورد تایید و پذیرش دیگران قرار گیرد (فراست و همکاران، ۱۹۹۰؛ هویت و فلت، ۱۹۹۱ b). چون این معیارهای افراطی از طرف دیگران به عنوان معیارهای تحمیل شده بیرونی تجربه می شوند، این احساس در فرد به وجود می آید که قابل کنترل نیستند و این احساس، خود، به احساس شکست، اضطراب، خشم، درماندگی و ناامیدی می انجامد (بلت^۱، ۱۹۹۵) در حقیقت افرادی با سطوح بالای کمال گرایی تجویز شده از سوی جامعه، در برخورد با معیارها و توقعات دیگران بیش از حد پریشان می شوند، آنها از ارزیابی منفی و عدم تأیید دیگران می هراسند و اهمیت زیادی به دستیابی به توجه دیگران نشان می دهند، لذا بیشتر امکان دارد که در انجام وظایف خویش دچار اهمال کاری شوند.

همچنین، این پژوهش نشان می دهد که جایگاه مهار گذاری با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان همبستگی منفی دارد و به طور معناداری قادر به پیش بینی اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است، به این معنا که هرچه قدر دانشجویان به لحاظ جایگاه مهار گذاری درونی تر باشند، در امور تحصیلی خویش کمتر دچار اهمال کاری می شوند. در توجیه این یافته می توان گفت که افراد دارای جایگاه مهار گذاری درونی، به دلیل این که بدون توجه بیش از حد به نقش عوامل بیرونی، نهایت تلاش خود را برای رسیدن به هدف مورد نظر به کار می گیرند، به طور فعال با موضوعات درگیر می شوند، از انگیزش نسبتا بالایی برای فعالیت و حل مسائل و مشکلات برخوردارند و مسؤولیت اعمال خود را می پذیرند، نسبت به افراد دارای جایگاه مهار گذاری بیرونی اهمال کاری کمتری نشان می دهند؛ برعکس، افراد دارای جایگاه مهار گذاری بیرونی از آنجایی که خود را دست بسته حوادث می دانند و احساس می کنند که بر پیامدها و نتایج امور هیچ گونه کنترلی ندارند، بنابراین در برابر هر

امری حالتی انفعالی به خود گرفته، تصمیماتشان لرزان و غیر استوار است و در نتیجه، تعهد عمل در آنها ضعیف است (راثبلوم، سولومون و مورا کامی^۱، ۱۹۸۶). در واقع، افرادی با جایگاه مهارگذاری درونی، پیامدهای رفتاری خود را می‌پذیرند و به خود نسبت می‌دهند، آنها تقویت‌ها را وابسته یا همراه با رفتار خود می‌دانند و احساس می‌کنند بر این تقویت‌ها تسلط دارند (کرانتس و ویکی^۲، ۱۹۷۸؛ به نقل از نامیان و حسینچاری، ۱۳۹۰). بنابراین از به تعویق انداختن کارهای خود خودداری می‌کنند، زیرا می‌دانند پیامد هرگونه اهمال کاری و تعلل ورزی بالاخره گریبانگیر خودشان خواهد شد. این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) مبنی بر تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس جایگاه مهارگذاری همسوست. همچنین این یافته تأییدکننده یافته‌های حاصل از پژوهش‌های جنسن و کارتون^۳ (۱۹۹۹) است. این پژوهشگران نیز اظهار می‌دارند که افرادی دارای جایگاه مهارگذاری درونی هستند، به منظور انجام وظایف تحصیلی، زمان کمتری را مصروف می‌دارند و پس از سپری نمودن اوقات فراغت خویش، به سرعت به سراغ تکالیف تحصیلی‌شان می‌روند. همچنین، کاردن، برایانت و موس^۴ (۲۰۰۴) نیز، در پژوهش خود گزارش نمودند که اهمال کاری دانشجویان با داشتن جایگاه مهارگذاری بیرونی در ارتباط است. فراری و همکاران (۱۹۹۲) طی پژوهشی، اظهار داشتند که اکثر دانشجویان، اهمال کاری تحصیلی خود را از طریق بیان دلایلی همچون ضعف آموزشی اساتید و یا فراوانی و دشواری تکالیف محوله توجیه می‌کردند. بر این اساس، فراری پیشنهاد می‌کند که هم مراجعان و هم درمانگران، می‌بایست نوع اسنادهایی را که اهمال‌کاران برای اهمال کاری خویش ارائه می‌دهند، مشخص کنند؛ در صورتی که فرد اهمال‌کار، به شدت نیروهای بیرونی را سرزنش می‌کند و از عباراتی همچون "تقصیر من نبود، زیرا من می‌توانستم آن کار را انجام دهم، اما به خاطر آن بود که"، استفاده می‌کند، درمانگر باید این حالت را به مراجع تذکر دهد و به او یاد دهد که در موقعیت‌هایی که اهمال کاری

1- Murakami

2- Krants & Vicki

3- Janssen & Carton

4- Carden, Bryant & Moss

می‌کند به اسنادهای درونی پردازد و از عباراتی همچون "این من بودم که در این موقعیت خوب عمل نکردم" استفاده کند. فراری توصیه می‌کند، که مراجعان اهمال کار لازم است تفسیرهای خود در مورد علل رویدادها را تغییر دهند و یاد بگیرند که تکالیف خود را به موقع انجام دهند و این که انجام بموقع تکالیف در کنترل خود آنهاست. اما یافته مذکور، با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های دویت و اسکوونبرگ (۲۰۰۲)، فراری، پارکر و ویر^۱ (۱۹۹۲) و استیل و همکارانش (۲۰۰۱) همسو نیست. این پژوهشگران، هیچ‌گونه رابطه‌ای بین جایگاه مهار گذاری و اهمال کاری پیدا نکردند.

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها به طور قطع با محدودیت رو به رو بوده است و نیز فرایند هر پژوهشی انگیزه‌ها، اهداف، روش‌ها و ایده‌های متعددی را به ذهن پژوهشگران متبادر می‌سازد. مهمترین محدودیت این پژوهش این است که جامعه آماری آن را تنها دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد تشکیل داده‌اند که این مسأله باعث می‌شود تا در تعمیم یافته‌ها با احتیاط رفتار شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود تا این پژوهش بر روی سایر جمعیت‌های تحصیلی؛ یعنی دانشجویان مقطع کارشناسی و دکتری و دانش‌آموزان، در مقاطع سه گانه (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه) انجام شود. پیشنهاد دیگر این است که در سایر پژوهش‌ها، اندازه‌گیری اهمال کاری تحصیلی، صرفاً بر پرسشنامه و اندازه‌های خود گزارشی محدود نشود و علاوه بر آن، از روش‌های عملی نیز استفاده گردد. بهترین روش عملی بررسی اهمال کاری تحصیلی، روش الکترونیکی و وب محور است، به این علت که این روش محدودیت‌های زمانی و مکانی را از بین می‌برد و امکان بیشتری برای بررسی اهمال کاری فراهم می‌کند. استفاده همزمان از اندازه‌های خود گزارشی و اندازه‌گیری عملی نتیجه دقیق‌تری به دست می‌دهد. همچنین، پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی سایر متغیرهای مربوط به فرد؛ یعنی هر دو دسته متغیرهای محیطی و شخصیتی و نیز متغیرهای مربوط به تکلیف در ارتباط با اهمال کاری و به ویژه اهمال کاری تحصیلی بررسی شوند. همچنین، پژوهش‌هایی پیرامون مداخلات درمانی اهمال کاری انجام

گردد. در پایان نیز پیشنهاد می‌شود که زمان برگزاری جلسات معارفه‌ای که برای ورودیهای هر مقطع، همه ساله در دانشگاه‌ها برگزار می‌شود، در زمینه اهمال‌کاری، دلایل و راه‌های درمان آن، به دانشجویان اطلاع‌رسانی شود و یا این که در این زمینه، کارگاه‌های آموزشی برگزار شود.

منابع

افشار، حمید؛ اسدالهی، قربانعلی و ثابت قدم، مرتضی. (۱۳۸۶). کامل‌گرایی و سلامت روان، اصفهان: انتشارات کنکاش.

الیس، آلبرت و نال، جی، ویلیام. (۱۳۸۲)، روان‌شناسی اهمال‌کاری (غلبه بر تعلل ورزیدن)، ترجمه محمد علی فرجاد، تهران: انتشارات رشد.

آناستازی، آ. (۱۳۷۱). روان‌آزمایی، ترجمه محمد تقی براهنی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۰). رابطه منبع کنترل و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۳ و ۴)، ۸۰-۶۱.

حسینچاری، مسعود و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، فصل‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۴، ۶۳-۷۳.

سمایی، سهیلا. (۱۳۸۹). اعتباریابی، رواسازی و نرم‌یابی سیاهه کمال‌گرایی هیل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

کریمی، یوسف. (۱۳۷۵). روان‌شناسی اجتماعی، نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها، تهران: انتشارات ارسباران.

تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته... ۱۶۳/

مهرابی زاده هنرمند، مهناز، وردی، مینا. (۱۳۸۲). **کمال گرایی مثبت و کمال گرایی منفی**، اهواز: انتشارات رسش.

نامیان، سارا و حسینچاری، مسعود (۱۳۹۰). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل، **مطالعات روان‌شناسی تربیتی**، ۱۴، ۹۹-۱۲۶.

Alexander, E. & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality Differences*, 42, 1301–1310.

Blatt, S. j. (1995). The destructiveness of perfectionism. Implications for the treatment of perfectionism. *American Psychologist*, 50, 1003–1020.

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why do you do it, what do about it?* Reading, MA: Addison Wesley.

Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. Unpublished master's thesis, University of Guelph Canada.

Cakici, D. C. (2003). *An examination of the general procrastination behavior in high school and university students*, Unpublished master's thesis, University of Ankara, Turkey.

Capan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students, *Procedia Social and Behavior Sciences*, 5, 1665–1671.

Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95, 581–582.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.

- Dong, M. K. (2009). The moderating role of locus of control on the links between experiential motives and intention to play online games. *Computers in Human Behavior*, 25, 466-474.
- Effert, B., & Ferrarie, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, 478- 484.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive Procrastination: some self-reported characteristics. *Psychopathological Reports*, 68,455-458.
- Ferrari, J., & Pychil, T. (2008). *Procrastination: Current issues and new directions*, Volume 15, No, 50.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14 (2), 97-110.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers- Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7,495-502.
- Ferrari, J. R. Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. (pp. 113-136). New York: Plenum Press.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankestein, K.R., & Mosher, S.W. (1991). Perfectionism, self-actualization, and personal adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 147-160.
- Flett, G. L., Blankestein, K., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85-94.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., & Martin, T.R. (1995). *Dimensions of Perfectionism and Procrastination*. In J.R. Ferrari, J.L. Johnson, & W.G.

- McCown, (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. (pp. 113–136). New York: Plenum Press.
- Frost, R.O., Marten, P.A., Lahart, C & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60, 456-470.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kiber, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82 (1), 80-89.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1987). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12, 256-262.
- Howell, A. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. 18, 127-133.
- Hussain, Irshad & Sultan, Sarwat. (2010). Analysis of procrastination among university students, *procedia Social and Behavior Sciences*, 5. 1897-1904.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, Sh, Zahedi Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination, *Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 534-537.

- Janssen, T. & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 436-442.
- Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 2, 2121-2125.
- Lay, C. (1995). Trait Procrastination, Agitation, Dejection and Self-Discrepancy. In Ferrari, J., Johnson, J. & Mc Cown, W. (Eds), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment* (pp.97-112), NewYork. Plenum Publications. Retrieved from website [Hhttp://www.interscience.com](http://www.interscience.com) accessed on December 21, 2009.
- Milgram, N. Mey – Tal, G. & Levinson, Y. (1998). Procrastination generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*. 25, 297-316.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*. 38, 297-309.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 103-110.
- Pfister, T. (2002). The effect of self – monitoring on academic procrastination, self-efficacy and achievement. The Florida State University College of Education. Retrieved from [www. Psychology today blogs](http://www.psychologytoday.com). *Htm*, Accessed on December 21, 2009.
- Rivait, L. (2007). What I don't do in my summer vacations: fighting procrastination. Retrieved from [http://www. Past the pages.ca/feature.htm](http://www.pastthepages.ca/feature.htm), Accessed on December 21, 2009.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387- 394.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.

Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 48, 686-688.

Senecal, C. Julien, E. & Guey, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self – determination perspective. *European Journal of Social Psychology*. 33, 135-145.

Seo. (2008). Self – efficacy as a mediator in the relationship between self – oriented perfectionism and academic procrastination. *Social and behavioral personality*, 36 (6), 753-764.

Shaterian Mohamadi, F., Farghadani, A., Shahmohamadi, Z. (2012). Individual factors antecedents of academic procrastination: The role of perfectionism components and motivational beliefs in predicting of students procrastination, *Social Sciences*. 30(2), 330-338.

Sirois, F. & Pychyl, T. (2002). Academic procrastination: Costs to health and well-being. Presentation at American Psychological Association Annual Convention, Chicago, August 22-25, 2002. Retrieved from www.prgtextbasedconferencesjumppage.html, Accessed on October 19, 2008.

Solomon, L. J., & Rothbloom, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.

Steel, P., (2008). Procrastination history. Retrieved from [www.Procrastinus – history. Htm](http://www.Procrastinus-history.Htm), Accessed on January 10, 2010.

- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-81.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges, *Personality and Social Psychology Review*, 10. 295-319.
- Wernicke, R. A. (1999). *Meditational test of the relationships between perfectionism and procrastination*. Unpublished master's thesis, American university.
- Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008), start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.