

## بررسی نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی

لادن هاشمی \*

مرتضی لطیفیان \*\*

مسعود حسین چاری \*\*\*

محبوبه فولادچنگ \*\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر شناخت مکانیسم زیربنایی ارتباط سازه‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی بود. از این رو نقش سازه ارزش تکلیف به عنوان واسطه‌ی این ارتباط مورد بررسی قرار گرفت. شرکت کنندگان در پژوهش ۸۵۰ دانشجوی دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان بودند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، مقیاس‌های چند بعدی کمال‌گرایی و خرده مقیاس ارزش تکلیف از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مورد استفاده قرار گرفتند. در این پژوهش فرایند آزمون اثرات واسطه‌ای با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و مطابق با مراحل پیشنهادی فرازیر و همکاران (۲۰۰۴) و هوپیل و اسمیت (۱۹۹۴) با کمک نرم‌افزار لیزرل انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده برازش مناسبی دارد و کمال‌گرایی مثبت و منفی هم به شیوه مستقیم و هم به شیوه غیر مستقیم (با واسطه‌گری ارزش تکلیف) بر اهمال‌کاری تأثیر می‌گذارد. به این ترتیب که کمال‌گرایی مثبت به واسطه افزایش ارزشمندی تکلیف موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و کمال‌گرایی منفی به واسطه کاهش ارزشمندی تکلیف موجب افزایش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود..

**واژگان کلیدی:** کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی، اهمال‌کاری تحصیلی، ارزش تکلیف

---

\* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

\*\* دانشیار دانشگاه شیراز

\*\*\* استادیار دانشگاه شیراز

\*\*\*\* استادیار دانشگاه شیراز

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۰/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۲/۳/۴

## مقدمه

در دنیای امروزی مولد بودن، فعال بودن و به انجام رساندن تکالیف نرم‌های بسیار ارزشمندی هستند (التن، ۱۹۸۸). اهمال‌کاری یا ناتوانی در انجام به موقع کارها تخطی مستقیم از هنجارهای مقبول انجام امور می‌باشد. اهمال‌کاری معمولاً به عنوان تمایل غیرمنطقی در به تأخیر انداختن مسئولیت‌ها، تصمیم‌ها یا تکالیفی که باید تکمیل شوند، تعریف شده است (فلت، بلنکستین، هویت و کلدین، ۱۹۹۲). اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر از هر نوع دیگر اهمال‌کاری توجه نظری و عملی دریافت کرده است. استیل (۲۰۰۷) اهمال‌کاری تحصیلی را به عنوان تأخیر غیرعمدی در تکمیل یک تکلیف تحصیلی در چارچوب زمانی مطلوب یا مورد انتظار، علی‌رغم انتظار بدتر شدن اوضاع برای تأخیر تعریف کرده است.

عوامل متنوعی می‌توانند منجر به شروع و تداوم اهمال‌کاری تحصیلی شوند. از جمله عللی که در بحث از ویژگی‌های شخصیتی اهمال‌کاران توجه زیادی را در ادبیات تحقیق به خود جلب کرده است کمال‌گرایی و انتخاب استانداردهای بالا است.

به طور کلی، در مطالعات علمی کمال‌گرایی، بین دو شکل از کمال‌گرایی تمایز گذاشته می‌شود: شکل مثبت کمال‌گرایی که با عناوین کمال‌گرایی سازگارانه، کارکردی، سالم و نرمال نام‌گذاری شده است و یک شکل منفی از کمال‌گرایی که ناسازگارانه، ناکارکردی، ناسالم و نوروٹیک نام گرفته است (هاماچک، ۱۹۷۸؛ تری-شورت، اوونز، اسلاد و دوی، ۱۹۹۵؛ نورمن، داویس و نیکلسون، ۱۹۹۸؛ رایس، اشبی و اسلانی، ۱۹۹۸؛ هیام و همکاران، ۲۰۰۰؛ استامپ و پارکر، ۲۰۰۰). مروری که اخیراً استویر و اتو (۲۰۰۶) روی این دو شکل مختلف کمال‌گرایی انجام داده‌اند، نشان می‌دهد که بعد منفی کمال‌گرایی شامل جنبه‌هایی از کمال‌گرایی است که با نگرانی‌های کمال‌گرایانه نظیر نگرانی درباره‌ی اشتباهات، شک درباره‌ی اعمال، احساس اختلاف بین انتظاراتها و نتایج و واکنش منفی به اشتباهات همراه است. این بعد با پیامدهای منفی نظیر اضطراب امتحان، ترس از ارزشیابی منفی و اعتماد به نفس پایین همراه است (رایس، اشبی و اسلانی، ۱۹۹۸؛ بیلینگ، ایزرائیل و آنتونی، ۲۰۰۴). در مقابل بعد مثبت کمال‌گرایی شامل جنبه‌هایی از کمال‌گرایی است که با تلاش‌های کمال‌گرایانه نظیر داشتن

استانداردهای شخصی بالا یا تلاش برای عالی بودن، تمایل به داشتن نظم و ترتیب همراه است. این بعد با پیامدهای مثبت نظیر عملکرد تحصیلی بالا، توانایی ادراکی برای پیشرفت و تحمل و پایداری<sup>۱</sup> و استفاده از حداکثر توان همراه است (استامپ و پارکر، ۲۰۰۰؛ بیلینگ، ایزرائیل، اسمیت و آنتونی، ۲۰۰۳). تحقیقاتی که به بررسی ارتباط سازه‌های کمال‌گرایی و اهمال‌کاری پرداخته‌اند، نشان می‌دهند بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری رابطه مثبت وجود دارد، به این معنا که با افزایش جنبه‌های منفی کمال‌گرایی نظیر نگرانی درباره‌ی اشتباهات و شک درباره‌ی اعمال یا ادراک تحمیل استانداردهای سخت‌گیرانه و سطح بالا از سوی دیگران بر فرد (کمال‌گرایی جامعه‌مدار<sup>۲</sup>) تمایل وی به اهمال‌کاری و به تعویق انداختن تکالیفی که فرد در نهایت قصد تکمیل آن‌ها را دارد افزایش می‌یابد. در حالی که اجزاء مثبت‌تر کمال‌گرایی نظیر کمال‌گرایی خودمدار<sup>۳</sup> (یعنی تمایل به وضع معیارهای سطح بالا برای خود)، استانداردهای شخصی بالا و تمایل به نظم و سازمان با اهمال‌کاری رابطه معناداری نداشته یا رابطه منفی نشان داده‌اند (نظیر فراست و همکاران، ۱۹۹۰؛ فلت و همکاران، ۱۹۹۲؛ سادلر و ساکس، ۱۹۹۳؛ مارتین و همکاران، ۱۹۹۶؛ بوسکو، ۱۹۹۸؛ پارک و کووان، ۱۹۹۸؛ سادلر و بیولی، ۱۹۹۹؛ سو، ۲۰۰۸).

با اینکه این مطالعات در رابطه‌ی بین اجزاء مثبت و منفی کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تفاوت‌هایی را نشان می‌دهند در پاره‌ای از موارد مهم مسکوت‌اند که عبارت‌اند از: ۱. چرا این رابطه‌ها وجود دارند؟ ۲. چرا اصولاً این تفاوت‌ها وجود دارد؟ ۳. آیا ممکن است متغیرهای دیگری در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری نقش میانجی داشته باشند؟

در این رابطه، علاوه بر بررسی ارتباط اجزاء مختلف کمال‌گرایی و اهمال‌کاری، نظرپردازی‌ها و تحقیقات چندی به تبیین این ارتباط پرداخته و متغیرهای مختلفی را به عنوان واسطه یا میانجی بین دو سازه کمال‌گرایی و اهمال‌کاری مطرح کرده‌اند (نظیر؛ یس و ناس، ۱۹۷۷ و بورکا و یوین، ۱۹۸۳). بررسی‌هایی که در این خصوص انجام

---

1. Endurance  
2. socially prescribed perfectionism  
3. self-oriented perfectionism

گرفته نشان می‌دهد داشتن انتظارات بالا از خود و خودکارآمدی نقش واسطه را بین کمال‌گرایی خودمدار و اهمال‌کاری ایفا می‌کند (مارتین و همکاران، ۱۹۹۶؛ سو، ۲۰۰۸) و کاهش اعتماد به نفس و ترس از ارزشیابی منفی نیز به عنوان متغیر واسطه قادر به تبیین رابطه کمال‌گرایی جامعه‌مدار و اهمال‌کاری می‌باشد (ورنیکه، ۱۹۹۹).

همان‌طور که ذکر شد تحقیقاتی که به روشن‌سازی ارتباط سازه‌های کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته‌اند بیشتر به ویژگی‌های انگیزشی یادگیرندگان نظیر عزت‌نفس، خودکارآمدی و ترس‌های جامعه‌مدار پرداخته‌اند و به اهمیت ادراکی که یادگیرنده درباره تکلیف در دست اقدام دارد، توجه‌ای نداشته‌اند و نقش تکلیف را در این میان در نظر نگرفته‌اند. در تحقیق بریادی (۱۹۸۰) حدود ۵۰ درصد افراد پاسخ دادند که اهمال‌کاریشان نتیجه برخی ویژگی‌های تکلیف است. ویژگی‌های تکلیف علل محیطی احتمالی اهمال‌کاری را نشان می‌دهد. اهمال‌کاری مستلزم انتخاب عمدی و آگاهانه یک رفتار یا تکلیف به جای گزینه‌های دیگر است. بنابراین، شخص نمی‌تواند همه تکالیف خود را به تأخیر بیندازد بلکه می‌تواند برخی تکالیف را به نفع دیگر تکالیف به تعویق بیندازد. به جز مواردی که افراد به طور تصادفی اهمال‌کاری می‌کنند، ماهیت خود تکلیف باید بر این تصمیم‌گیری تأثیر داشته باشد. از این رو منطقی به نظر می‌رسد ادراکی که یادگیرنده درباره تکلیف دارد (نظیر خوشایندی، جذابیت، سودمندی و اهمیت تکلیف) در نزدیکی به تکلیف - در شکل درگیر شدن در انجام آن - یا اجتناب از انجام تکلیف - در شکل اهمال‌کاری و به تعویق انداختن انجام آن - نقش مؤثری داشته باشد. همسو با این نتیجه‌گیری در پژوهش حاضر نقش سازه‌ی ارزش تکلیف<sup>۱</sup> به عنوان متغیر واسطه بین سازه‌های کمال‌گرایی و اهمال‌کاری مورد بررسی قرار می‌گیرد. علاوه بر این، نحوه ارتباط سازه ارزش تکلیف با سازه‌های کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در این انتخاب نقش اساسی داشته است.

ارزش تکلیف حاکی از علاقه درونی به یادگیری و مطالعه موضوع درسی است. به اعتقاد پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) ارزش تکلیف به حدودی که یادگیرنده تکلیفی را

جالب، مهم و مفید ادراک می‌کند اطلاق می‌شود. به عبارت دیگر ارزش درونی دربرگیرنده باورهای فراگیران درباره اهمیت و جذابیت تکالیف می‌باشد (پیتریچ، ۱۹۸۶). هر چه یادگیرنده برای تکلیفی ارزش بیشتری قائل شود در یادگیری آن تکلیف بیشتر درگیر می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف‌اند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸) در نتیجه احتمال می‌رود کمتر به اهمال‌کاری روی آورند.

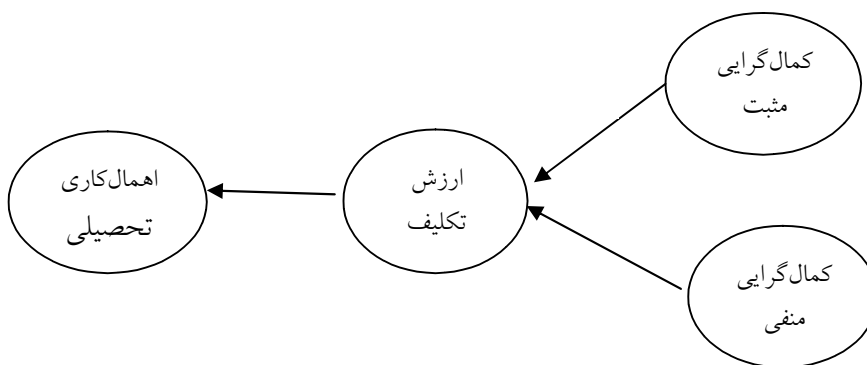
به اعتقاد سولومون (۲۰۰۰) افرادی که برای انجام تکالیف خود اهمیت قائل می‌شوند، در انجام آن تکالیف اهمال‌کاری کمتری مرتکب می‌شوند. همچنین آن دسته از افرادی که تکالیف خود را جذاب می‌دانند، به احتمال کمی در شروع انجام آن فعالیت یا تداوم آن مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند.

در خصوص ارتباط سازه‌های کمال‌گرایی و ارزش تکلیف نیز تحقیقاتی (هر چند اندک) صورت گرفته است. به عنوان مثال یافته‌های تحقیق میلز و بلنکستین (۲۰۰۰) نشان داد که کمال‌گرایی خودمدار با ارزش تکلیف رابطه مثبت معنی‌دار دارد در حالی که رابطه کمال‌گرایی جامعه‌مدار با این متغیر منفی و غیر معنادار بود.

در همین راستا نظریه ارزش-انتظار<sup>۱</sup> بیان می‌کند اهدافی که یادگیرندگان برای یادگیری خود برمی‌گزینند بر ارزش تکلیف نزد آنان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (وایگفیلد و اکسلز، ۲۰۰۰). لازم به ذکر است "اهداف" در این نظریه مفهومی مشابه "استانداردها" در نظریه‌های کمال‌گرایی دارد و بر هدف‌های کلی و گسترده که فرد برای خود در حوزه معینی نظیر تحصیل برمی‌گزیند اشاره می‌کند.

در مجموع با در نظر گرفتن دیدگاه‌های نظری و تحقیقات تجربی در خصوص نحوه ارتباط سازه‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی، ارزش تکلیف و اهمال‌کاری تحصیلی هدف این پژوهش کمک به درک بهتر ارتباط سازه‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش ارزشمندی تکلیف به عنوان واسطه ارتباط این دو سازه می‌باشد. در این راستا انتظار می‌رود کمال‌گرایی مثبت با افزایش

ارزشمندی تکلیف منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شود و کمال‌گرایی منفی با کاهش ارزشمندی تکلیف منجر به افزایش اهمال‌کاری تحصیلی شود. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل (۱) مدل پیشنهادی پژوهش

### روش

گروه مورد مطالعه در این پژوهش ۸۵۰ دانشجوی کارشناسی بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به روش اندازه به تناسب احتمالی از بخش‌های مختلف دانشکده‌های دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان انتخاب شدند. در این میان ۹۲ پرسشنامه به علت نقص در پاسخگویی از تحلیل‌ها کنار گذاشته شد و نمونه تحقیق به ۷۵۸ نفر (۴۹۲ دختر و ۲۶۶ پسر) تقلیل یافت. ترکیب گروه نمونه بر حسب رشته تحصیلی شرکت‌کنندگان به قرار زیر بود: علوم پایه (۱۹/۷ درصد)، علوم انسانی (۳۰/۹ درصد)، پیراپزشکی (۲۵/۷)، فنی-مهندسی (۷ درصد) و کشاورزی (۱۶/۷).

ابزارهای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش عبارت‌اند از:

**مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی:** در این پژوهش برای اندازه‌گیری اهمال‌کاری

تحصیلی از مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه در قالب سه رده مقیاس "آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن

برای تکالیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم<sup>۱</sup> می‌باشد که در پژوهش حاضر خرده‌مقیاس سوم به جهت عدم موضوعیت برای دانشجویان کارشناسی مورد استفاده قرار نگرفت. سولومون (۱۹۹۸) روایی و پایایی مقیاس را مطلوب گزارش کرده است (به نقل از دهقانی، ۱۳۸۷). لازم به ذکر است در پژوهش حاضر بررسی روایی ابزار با روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس مؤید عامل‌های مورد نظر سازنده مقیاس نبود. با این حال دو خرده‌مقیاس "اهمال‌کاری در انجام تکالیف و اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحانات" با همان گویه‌های مورد نظر سازنده مقیاس در نقش دو پارسل<sup>۱</sup> جداگانه به عنوان متغیر آشکار برای متغیر نهفته اهمال‌کاری تحصیلی انتخاب شدند. زمانی که مقیاسی تنها از یک بعد تشکیل شده است، لازم است از پارسل‌ها استفاده شود (باندالوس و فینی، ۲۰۰۱). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، خرده‌مقیاس "اهمال‌کاری در انجام تکالیف" و "اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحانات" به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ بدست آمد.

**مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی هویت و فلت:** این مقیاس توسط هویت و فلت (۱۹۹۱) ساخته شده است و شامل سه خرده‌مقیاس ۱۵ گویه‌ای می‌باشد که کمال‌گرایی خودمدار، کمال‌گرایی جامعه‌مدار و کمال‌گرایی دیگرمدار را اندازه می‌گیرد. از آنجائی که خرده‌مقیاس کمال‌گرایی دیگرمدار بر کمال‌گرایی در دیگران متمرکز است نه خود فرد در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار نگرفت.

هویت و فلت (۱۹۹۱) پایایی و روایی سازه، افتراقی و همگرایی مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر بررسی روایی این ابزار با روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس مؤید وجود دو عامل بود. لازم به ذکر است ۹ گویه به دلیل همبستگی پایین با نمره کل مقیاس و دارا بودن بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ از مجموع گویه‌ها حذف شدند. در ضمن پایایی مقیاس به شیوه آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضرایب ۰/۸۱ و ۰/۷۰ برای خرده‌مقیاس‌های کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار به دست آمد.

**مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی فراست:** این مقیاس توسط فراست و همکاران (۱۹۹۰) طراحی شده است و شامل ۳۵ گویه در قالب شش خرده مقیاس می‌باشد که عبارت‌اند از: استانداردهای شخصی، نظم و سازمان، نگرانی درباره‌ی اشتباهات، شک درباره‌ی اعمال، انتظارات والدینی و انتقادگری والدینی. سازندگان مقیاس روایی و پایایی آن را مطلوب گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر بررسی روایی سازه‌ای ابزار با روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس مؤید وجود شش عامل بود. لازم به ذکر است پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضرایب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۶۱، ۰/۷۰ و ۰/۶۲ به ترتیب برای خرده مقیاس‌های فوق‌الذکر بدست آمد.

**مقیاس چند بعدی ترکیبی کمال‌گرایی مثبت و منفی:** محققان متعددی از ترکیبی از خرده مقیاس‌های کمال‌گرایی فراست و همکاران (۱۹۹۰) و هویت و فلت (۱۹۹۱) به عنوان شاخص اندازه‌گیری کمال‌گرایی مثبت و منفی یا کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه استفاده کرده‌اند (به عنوان مثال: انز، کاکس و کلارا، ۲۰۰۲).

مشابه با پژوهش فراست، هیمبرگ، هولت، ماتیا و نیوبائر (۱۹۹۳) در پژوهش حاضر در راستای تعریف و افتراق جنبه‌های مثبت و منفی کمال‌گرایی پس از تحلیل عاملی مرتبه اول و تأیید عوامل مربوطه، تحلیل عاملی مرتبه دوم بر روی عوامل مرتبه اول انجام گرفت. نتایج تحلیل عامل دوم مؤید وجود دو عامل کلی بود که ۵۷/۰۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند. در این تحلیل مرتبه دوم، کمال‌گرایی خودمدار، استانداردهای شخصی و تمایل به نظم و سازمان عامل اول شناخته شد که با توجه به محتوای خرده مقیاس‌ها و تحقیقات پیشین در این زمینه (فراست و همکاران، ۱۹۹۳؛ انز و همکاران، ۲۰۰۲؛ هیل و همکاران، ۲۰۰۴) کمال‌گرایی مثبت نام گرفت. عامل دوم نیز از کمال‌گرایی جامعه‌مدار، شک درباره‌ی اعمال، نگرانی درباره‌ی اشتباهات و انتقادگری والدین تشکیل شد که با توجه به محتوای خرده مقیاس‌ها و تحقیقات پیشین در این زمینه (منابع ذکر شده در بالا) کمال‌گرایی منفی نام گرفت. لازم به ذکر است انتظارات والدینی در هر دو عامل بار ۰/۴۷ را به دست آورد که با توجه به عدم توانایی این خرده مقیاس در افتراق کمال‌گرایی مثبت و منفی از تحلیل عاملی حذف شد. نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم در جدول زیر ارائه شده است.



جدول (۱) تحلیل عامل مرتبه دوم پرسشنامه‌های کمال‌گرایی فراست و همکاران (۱۹۹۰) و هویت و فلت (۱۹۹۱)

عامل	کمال‌گرایی مثبت	کمال‌گرایی منفی
کمال‌گرایی خودمدار	۰/۸۵	
استانداردهای شخصی	۰/۷۲	
تمایل به نظم و سازمان	۰/۵۷	
کمال‌گرایی جامعه مدار		۰/۷۰
انتقادگری والدینی		۰/۶۸
شک درباره اعمال		۰/۷۴
نگرانی درباره اشتباهات		۰/۸۳
ارزش ویژه	۱/۷۰	۲/۳۰
درصد واریانس تبیینی	۲۴/۲۴	۳۲/۸۳
واریانس کل	۵۷/۰۷	

**مقیاس ارزش تکلیف:** برای اندازه‌گیری ارزش تکلیف از خرده مقیاس ارزش تکلیف پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پیتتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) استفاده شد. این خرده مقیاس شامل ۶ گویه می‌باشد و حاکی از علاقه درونی به یادگیری و مطالعه موضوع درسی است. پیتتریچ و همکاران (۱۹۹۱) با محاسبه آلفای کرونباخ، تحلیل عامل و روایی پیش‌بین پایایی و روایی مطلوبی برای این خرده مقیاس گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی این مقیاس با روش تحلیل عاملی به شیوه‌ی مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس مؤید وجود یک عامل کلی مورد نظر سازندگان بود. همچنین از آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی این ابزار استفاده شد و ضریب ۰/۹۰ بدست آمد. لازم به ذکر است گویه‌های این مقیاس در نقش دو پارسل<sup>۱</sup> جداگانه (هر کدام ۳ گویه) به عنوان متغیر آشکار برای متغیر نهفته ارزش تکلیف انتخاب شدند.

در تحلیل داده‌های این پژوهش از دو نرم‌افزار SPSS و LISREL استفاده شد. نرم‌افزار SPSS به منظور توصیف و تحلیل داده‌های خام و ساخت متغیرهای آشکار به کار گرفته شد و به جهت تعیین تطابق مدل مفروض با داده‌های مشاهده شده و بررسی برازش مدل مورد مطالعه از مدل معادلات ساختاری در نرم‌افزار LISREL استفاده شد.

### یافته‌ها

پیش از بررسی تحلیل‌های اصلی، داده‌های مربوط به متغیرهای آشکار برای تعیین برقرار بودن پیش فرض‌های مدل سازی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. بررسی نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها<sup>۱</sup>، هیستوگرام‌ها و آماره‌های کجی و کشیدگی برای همه متغیرهای آشکار نشان داد که متغیرهای ارزش درونی تکلیف و تمایل به نظم و سازمان توزیع غیرنرمال دارند. نمرات  $Z$  توزیع این متغیرها دارای کشیدگی بیشتر از ۲ بود که نشان دهنده تخطی از فرض نرمال بودن محسوب می‌شود (تات، ۱۹۹۸). از آنجائی که فرض نرمال بودن برای استفاده از روش حداکثر درست نمایی برای تخمین پارامترهای مدل ضروری می‌باشد، یک انتقال مرتبه دوم<sup>۲</sup> برای متغیرهایی که توزیع غیرنرمال داشتند انجام گرفت تا شکل توزیع آن‌ها را به توزیع نرمال نزدیک‌تر کند. پس از انتقال، دوباره پراکندگی متغیرها برای اطمینان از عدم تخطی از فرض نرمال بودن بررسی شد. نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها و هیستوگرام‌ها حکایت از نرمال بودن توزیع متغیرها داشت.

علاوه بر این، آماره‌های کجی و کشیدگی به کمتر از مقدار ۲ کاهش یافته بودند که نشان از قابل اعتماد بودن توزیع‌ها داشت (تات، ۱۹۹۸). بنابراین داده‌های انتقال داده شده برای متغیرهای ارزش درونی تکلیف و تمایل به نظم و سازمان در تحلیل‌های بعدی مورد استفاده قرار گرفت. همبستگی‌های دو متغیری بین متغیرهای نهفته مدل کلی نیز بررسی شد. نتایج این بررسی در جدول ۲ آورده شده است.

- 
1. Residual scatter plots
  2. Square root transformation

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای نهفته پژوهش

۴	۳	۲	۱	
			۱	۱-کمال‌گرایی مثبت
		۱	** ۰/۱۴	۲-کمال‌گرایی منفی
	۱	** -۰/۰۷	*** ۰/۳۴	۳-ارزش تکلیف
۱	*** -۰/۳۲	*** ۰/۴۴	*** -۰/۳۲	۴-اهمال‌کاری تحصیلی

\*\*\*  $p < ۰/۰۰۱$  , \*\*  $p < ۰/۰۱$

همان‌طور که یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد همه ضرایب همبستگی متغیرهای نهفته کمتر از ۰/۹۰ می‌باشد و مشکل همبستگی چندگانه وجود ندارد (تات، ۱۹۹۸). دامنه ضرایب همبستگی از -۰/۰۷ تا ۰/۴۴ گسترده است. بیشترین ضریب همبستگی به رابطه کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی اختصاص دارد و کمترین ضریب همبستگی متعلق به رابطه کمال‌گرایی منفی و ارزش تکلیف می‌باشد. در ادامه یافته‌های مربوط به تحلیل‌های اصلی آورده شده است.

در این پژوهش فرایند آزمون اثرات واسطه‌ای با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و مطابق با مراحل پیشنهادی فرازیر و همکاران (۲۰۰۴) و هوپیل و اسمیت (۱۹۹۴) انجام گرفت. بر اساس این مراحل، بررسی کلی مدل در چهار مرحله صورت می‌گیرد.

الف- بررسی اثر مستقیم مدل یعنی اثر مسیر متغیرهای کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی

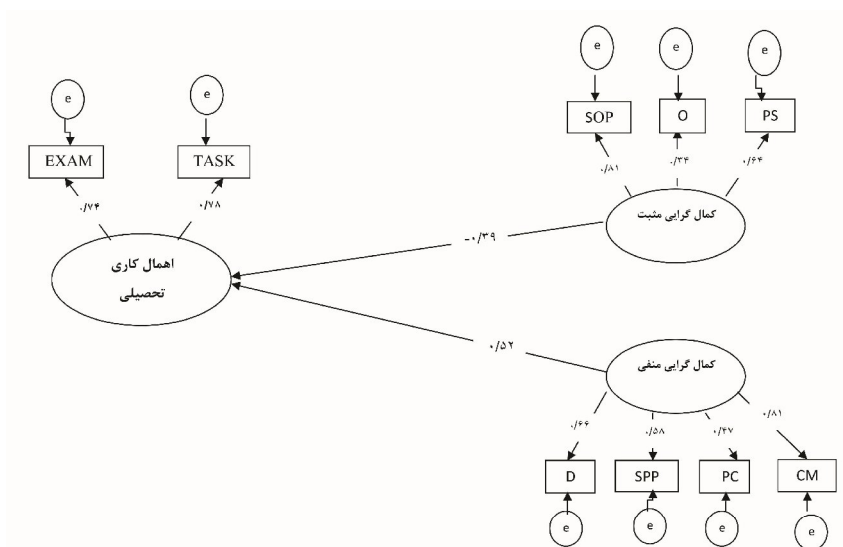
ب- بررسی برازش و معناداری ضرایب مسیرها در مدل ارزش تکلیف به عنوان واسطه ارتباط بین متغیرهای کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی

ج- مقایسه ضرایب مسیر کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی در مراحل الف و ب

د- بررسی معناداری اثرات واسطه‌ای آزمون با استفاده از آزمون سوبل (۱۹۸۲) در ادامه هر یک از این مراحل با جزئیات مطرح می‌شود. در مرحله اول تأثیر کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. انتظار می‌رفت ضرایب مسیر معنادار باشند و کمال‌گرایی مثبت رابطه معکوس و کمال‌گرایی

منفی رابطه مستقیم با اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشند. یافته‌ها نشان داد برآزش مدل تأثیر متغیرهای نهفته بیرونی بر متغیر نهفته درونی نهایی بر اساس همه شاخص‌های برآزش مطلوب و قابل قبول بود (SRMR= ۰/۰۷, NNFI= ۰/۹۰, RMSEA= ۰/۰۹, GFI= ۰/۹۵, CFI= ۰/۹۰, AGFI= ۰/۹۰).

یافته‌ها حاکی از آن بود که کمال‌گرایی مثبت بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی دارد ( $\beta = -۰/۳۹$ ) و کمال‌گرایی منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مثبت دارد ( $\beta = ۰/۵۲$ ). این یافته‌ها مؤید اثر مستقیم متغیرهای نهفته برون‌زا بر متغیر نهفته درون‌زای نهایی می‌باشد. ضرایب از لحاظ آماری معنادار و در جهت پیش‌بینی شده بود. این دو متغیر نهفته برون‌زا در مجموع ۳۶ درصد از واریانس متغیر نهفته درون‌زای اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کردند. شکل ۲ مدل تأثیر مستقیم متغیرهای کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی را بر اساس نتایج معادلات ساختاری نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که در بررسی مسیرهای مدل ضرایب  $\beta$  شاخص ضریب مسیر است که بر روی پیکان‌های مسیر نشان داده شده است.

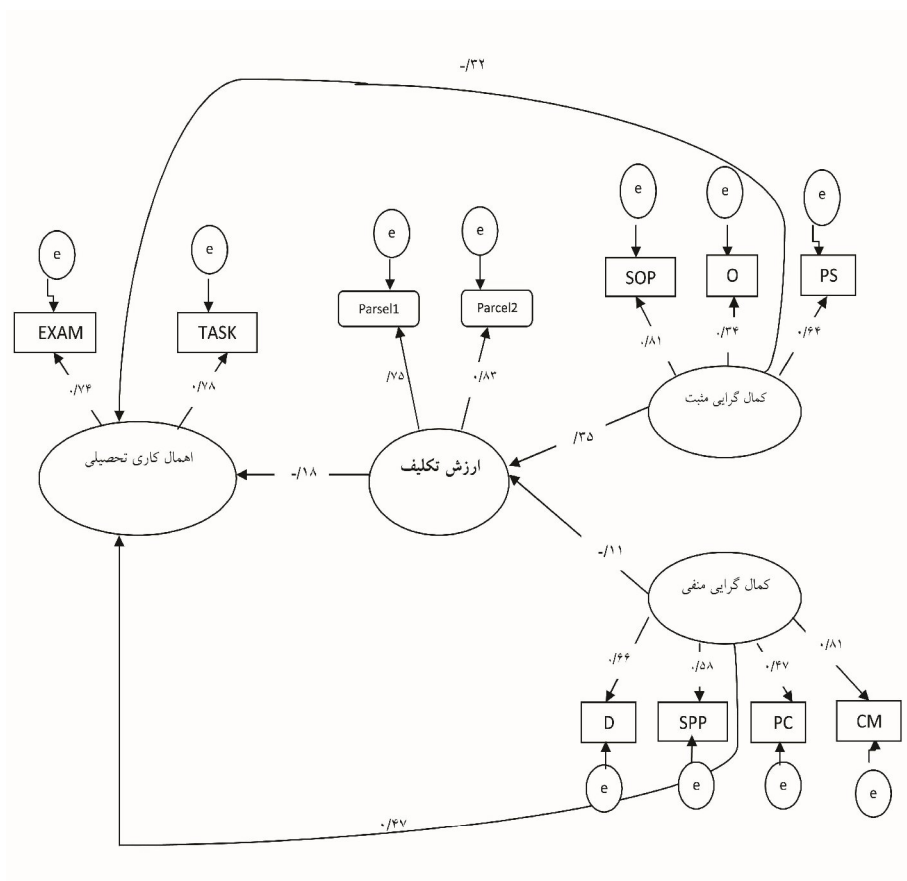


شکل (۲) مدل اثر مستقیم متغیرهای نهفته برون‌زا (کمال‌گرایی مثبت و منفی) بر متغیر نهفته درون‌زا (اهمال‌کاری تحصیلی)

کمال‌گرایی خودمدار = SOP، استانداردهای شخصی = PS، تمایل به نظم و سازمان  
O=، کمال‌گرایی جامعه‌مدار = SPP، شک درباره اعمال = D، نگرانی درباره اشتباهات =  
CM، انتقادگری والدین = PC، اهمال‌کاری در انجام تکالیف = TASK و اهمال‌کاری در  
آمادگی برای امتحانات = EXAM

پس از بررسی اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی، مدل  
کلی که در برگزیده اثرات واسطه‌ای ارزش تکلیف در رابطه بین متغیرهای کمال‌گرایی  
مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد، جهت بررسی برازش مدل با داده‌های  
مشاهده شده ارزیابی شد (مرحله ب). یافته‌ها نشان داد مدل مفروض با داده‌های  
مشاهده شده برازش مناسبی دارد ( $SRMR=0/07$ ،  $NNFI=0/90$ ،  $AGFI=0/92$ ،  $GFI=0/95$ ،  $CFI=0/92$ ،  $RMSEA=$

بررسی اثرات علی مستقیم، غیر مستقیم و کل مدل نهایی نشان داد همه ضرایب  
مسیر برآورد شده و همه اثرات از لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین جهت همه این  
اثرات همسو با مسیرهای فرض شده بودند. بنابراین الزامات استاندارد برای بررسی  
وجود یا عدم وجود نقش واسطه‌ای وجود دارد. علاوه بر این، خطاهای استاندارد نسبتاً  
کوچک بودند. کمال‌گرایی مثبت و منفی و باورهای انگیزشی در مجموع ۴۱ درصد  
واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کردند. شکل ۳ مدل تأثیر متغیرهای  
کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی را با واسطه‌گری ارزش تکلیف بر  
اساس نتایج معادلات ساختاری نشان می‌دهد.



شکل (۳) مدل اثر واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین متغیرهای کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری

کمال‌گرایی خودمدار = SOP، استانداردهای شخصی = PS، تمایل به نظم و سازمان  
 O = کمال‌گرایی جامعه‌مدار = SPP، شک دربارهٔ اعمال = D، نگرانی دربارهٔ اشتباهات =  
 CM، انتقادگری والدین = PC،

مقایسه شکل ۲ و ۳ نشان می‌دهد ضریب مسیر از کمال‌گرایی مثبت به اهمال‌کاری تحصیلی از ۰/۳۹- در مدل تأثیر کمال‌گرایی بر اهمال‌کاری تحصیلی بدون متغیر واسطه به ۰/۳۲- در مدل همراه با نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی کاهش یافته است (مرحله ج). علاوه بر این، معناداری اثرات واسطه‌ای آزمون شد (مرحله د)؛ نتایج آزمون سوبل

(۱۹۸۲) نشان داد اثر واسطه‌ای معنادار است ( $Z=-3/25, P < 0/001$ ). در خصوص متغیر کمال‌گرایی منفی، مقایسه شکل ۲ و ۳ نشان می‌دهد ضریب مسیر از کمال‌گرایی منفی به اهمال‌کاری تحصیلی از ۰/۵۲ در مدل تأثیر کمال‌گرایی بر اهمال‌کاری تحصیلی بدون متغیر واسطه به ۰/۴۷ در مدل همراه با نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی کاهش یافته است (مرحله ج). بررسی معناداری اثر واسطه‌ای با استفاده از آزمون سوبل حاکی از معناداری این اثر بود ( $Z=2/04, P < 0/05$ ) (مرحله د). در مجموع یافته‌ها نشان داد کمال‌گرایی مثبت و منفی هم به شیوه مستقیم و هم با واسطه‌گری سازه ارزش تکلیف بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد.

### نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر روشن ساختن مکانیسم زیربنایی بود که به واسطه آن انواع مثبت و منفی کمال‌گرایی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارند. به منظور بررسی این مسئله مدلی مبتنی بر بحث‌های نظری و تحقیقات پیشین در خصوص سازه‌های کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تدوین شد. در مدل پیشنهادی مطرح شده در پژوهش حاضر سازه ارزش تکلیف رابطه بین سازه‌های کمال‌گرایی و اهمال‌کاری را واسطه‌گری می‌کند.

برای بررسی تأیید یا عدم تأیید فرضیه‌های پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف در ارتباط بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی از روش فرازیر و همکاران (۲۰۰۴) و هوپیل و اسمیت (۱۹۹۴) استفاده گردید. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که کمال‌گرایی مثبت و منفی هم به طور مستقیم و هم با واسطه ارزش تکلیف قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. در ادامه این یافته‌ها در خصوص اثرات مستقیم و غیرمستقیم به طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

در خصوص اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی یافته‌ها نشان داد کمال‌گرایی مثبت پیش‌بینی کننده معکوس و کمال‌گرایی منفی پیش‌بینی کننده مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. به این معنا که با افزایش کمال‌گرایی مثبت یادگیرندگان، تمایل آن‌ها برای به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی کاهش می‌یابد و با افزایش کمال‌گرایی منفی تمایل آنان افزایش می‌یابد.

این یافته‌ها با تحقیقاتی که در خصوص ارتباط سازه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و ویژگی شخصیتی کمال‌گرایی با استفاده از نمونه‌های دانشجویی صورت گرفته و نشان می‌دهند بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط منفی وجود دارد، هماهنگ است (فلت و همکاران، ۱۹۹۵؛ بوسکو، ۱۹۹۸؛ پارک و کوان، ۱۹۹۸؛ سادلر و بیولی، ۱۹۹۹؛ نظیر سو، ۲۰۰۸).

در واقع این یافته‌ها مؤید تحقیقاتی هستند که نشان می‌دهند کمال‌گرایان مثبت، استانداردهای بالای خودبرگزیده را دنبال می‌کنند، انگیزه بالایی دارند، در انجام تکالیف و کارهای خود بلندپرواز و جاه طلب هستند، کارهای خود را با دقت بسیار انجام می‌دهند، مکان کنترل آنان درونی بوده و پتانسیل دستیابی به موفقیت را تحت شرایط خاص دارند. علاوه بر این منبع انگیزش این نوع کمال‌گرایی درونی بوده و در موقعیت‌هایی که موفقیت را ایجاد می‌کند، تمایل به گرایش و نزدیکی دارند تا اجتناب از آن. در چنین بافتی طبیعی است که کمال‌گرایی مثبت ارتباط منفی با اهمال‌کاری داشته باشد (فراست و همکاران، ۱۹۹۰؛ هویت و فلت، ۱۹۹۱، فلت و همکاران، ۱۹۹۵؛ بوسکو، ۱۹۹۸؛ پارک و کوان، ۱۹۹۸، سادلر و بیولی، ۱۹۹۹).

در واقع عدم وجود رابطه مثبت بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی همسو با مفهوم اخیر از این بعد کمال‌گرایی است که بیشتر بر تمایل کمال‌گرایان مثبت به انگیزش درونی و هدف‌مداری تأکید دارند تا تمایلات اجتنابی نظیر اهمال‌کاری (فلت و همکاران، ۱۹۹۲).

در خصوص ارتباط مثبت سازه‌های کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی، یافته‌ها با دیدگاه‌های نظری و یافته‌های پیشین هماهنگ است (نظیر فلت و همکاران، ۱۹۹۲؛ سادلر و ساکس، ۱۹۹۳؛ ورنیکه، ۱۹۹۹). از آن جایی که کمال‌گرایی منفی، بر عکس کمال‌گرایی مثبت، انتظارات غیرواقعی بینانه را گسترش می‌دهد و ارزشیابی‌های انتقادی را در پی دارد و افراد کمال‌گرای منفی بر این باورند که دیگران معیارهای کمال‌گرایانه‌ای را به آن‌ها تحمیل کرده‌اند که معمولاً فراتر از امکانات و توانایی‌های آنان است، این امر ممکن است ترس از شکست و اضطراب را در این افراد دامن زند که به نوبه خود موجب بیزاری از تکلیف و اجتناب از آن شود (بشارت،



۱۳۸۳). این یافته‌ها به طور کلی با یافته‌های تحقیق فراست و همکاران (۱۹۹۰) و فلت و همکاران (۱۹۹۲) که حاکی از رابطه مثبت بین فراوانی اهمال‌کاری تحصیلی با مؤلفه‌های منفی کمال‌گرایی (انتظارها و انتقادات زیاد والدینی و کمال‌گرایی جامعه مدار) است، همسو می‌باشد.

دیگر یافته پژوهش در خصوص اثر غیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری سازه ارزش تکلیف هماهنگ با شواهد تجربی است که نشان می‌دهند استانداردهایی که از طرف جامعه وضع می‌شوند (یکی از مؤلفه‌های اصلی کمال‌گرایی منفی)، موجب کاهش ارزشمندی تکلیف می‌شوند (میلز و بلنکستین، ۲۰۰۰). به نظر می‌رسد بازخورد اجتماعی - که موجب این ادراک می‌شود که فرد باید انتظارها شخص دیگری را برآورده کند - منجر به کاهش سطح ارزشمندی درونی تکلیف شود؛ برای استانداردهای خود وضع شده که جزء اصلی کمال‌گرایی مثبت را تشکیل می‌دهد وضعیت به گونه‌ای معکوس بوده و موجب افزایش سطح علاقه‌مندی فرد به تکالیف شده و به این ترتیب با افزایش مطلوبیت تکلیف احتمال اجتناب فرد از انجام تکلیف در قالب اهمال‌کاری کاهش می‌یابد.

یافته‌های این قسمت از پژوهش را می‌توان در پرتو تئوری‌های انگیزش نیز نگریست. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ارزش تکلیف را از جمله متغیرهای انگیزشی می‌دانند. بر حسب تئوری‌های انگیزش، افرادی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند هدف‌های دشوارتری برای خود برمی‌گزینند (نظیر کمال‌گرایان مثبت) و غالباً از عملکرد خود به خاطر خودش لذت می‌برند. انگیزش پیشرفت می‌تواند از طریق درگیر کردن درون فرد با کار، علاقه‌مندی را افزایش داده و در نتیجه کمتر آزاردهنده بوده و بر اهمال‌کاری تأثیر بگذارد (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲).

سازه دیگری که می‌تواند به تبیین این یافته‌ها کمک کند و مفهومی برخلاف سازه ارزش تکلیف دارد بی‌زاری از تکلیف<sup>۱</sup> می‌باشد. بی‌زاری از تکلیف به این نکته اشاره دارد که شخص ممکن است اعمالی را ناخوشایند بداند. در واقع فرد به دنبال اجتناب از محرک

---

1. task aversiveness

آزاردهنده است و در نتیجه هر چه موقعیتی آزردهنده‌تر باشد بیشتر احتمال دارد که شخص از آن دوری کند (مثلاً به شکل اهمال‌کاری). میزانی که شخص تکلیفی را دوست ندارد ممکن است تحت تأثیر ویژگی‌های شخصی زیادی باشد (مثل انگیزش درونی). تحقیقات نشان می‌دهند چنانچه فردی تکلیفی را ناخوشایند ارزیابی کند در واقع احتمال بیشتری دارد که آن را به تعویق بیندازد (استیل، ۲۰۰۷). در این دیدگاه خوشایندی یا ناخوشایندی تکلیف نزد فرد هم به ویژگی‌های تکلیف و هم به ویژگی‌های درونی وی ارتباط داده می‌شود. در هر دو صورت هر چه تکلیفی خوشایندتر باشد تمایل فرد به انجام آن افزایش می‌یابد و تکالیف آزردهنده یا تکالیفی که فرد از آنان بیزار است تمایل فرد به اجتناب و اهمال‌کاری را افزایش می‌دهد. همسو با این نتیجه‌گیری در تحقیق بریادی (۱۹۸۰) حدود ۵۰ درصد افراد پاسخ دادند که اهمال‌کاریشان نتیجه برخی ویژگی‌های تکلیف (نظیر ناخوشایندی بودن تکلیف نزد فرد) است.

در مجموع نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات پیشینی که نشان می‌دهند اهمال‌کاری تحصیلی با کمال‌گرایی رابطه دارد (نظیر سو، ۲۰۰۸؛ سادلر و بیولی، ۱۹۹۹؛ بوسکو، ۱۹۹۸) و تحقیقاتی که نشان می‌دهند کمال‌گرایی با ارزش تکلیف رابطه دارد (نظیر میلز و بلنکستین، ۲۰۰۰) و همچنین تحقیقاتی که نشان می‌دهند ارزشمندی بیشتر تکلیف با اهمال‌کاری کمتر تحصیلی همراه است (راتبلوم، ۲۰۰۵؛ فراری، ۲۰۰۴؛ شانک، ۱۹۹۷؛ دهقانی، ۱۳۸۷) همسو می‌باشد.

در واقع مجموع یافته‌های این تحقیقات همسو با یافته‌های پژوهش حاضر مؤید این مطلب است که کمال‌گرایی مثبت با ارزشمندی بیشتر تکلیف همراه است و ارزشمندی بیشتر نیز به نوبه‌ی خود منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. در خصوص کمال‌گرایی منفی وضعیت معکوس است؛ به این ترتیب که کمال‌گرایی منفی با ارزشمندی کمتر تکالیف همراه بوده که آن نیز به نوبه خود اهمال‌کاری را به دنبال دارد. در واقع این یافته‌ها نشان می‌دهند کمال‌گرایان مثبت با انتخاب اهداف سطح بالا و تلاش برای دست یافتن به کمال مطلوب و علاقه‌مندی بیشتر به تکالیف راه دست یافتن به اهداف از پیش تعیین شده را افزایش می‌دهند؛ درحالی که کمال‌گرایان منفی با درگیر شدن در واکنش‌های منفی به نقص و اشتباه و نگرانی درباره دست یافتن به

استانداردهای بالایی که به ادراک فرد به وی تحمیل شده است اهمیت کمتری برای تکالیف قائل بوده و تلاش برای انجام تکالیف‌شان را به تأخیر می‌اندازند.

این یافته‌ها همسو با ادبیات تحقیقاتی موجود در خصوص رابطه قوی بین فاکتورهای شخصیتی و اهمال‌کاری می‌باشد (نظیر، فلت و همکاران، ۱۹۹۲). علاوه بر این، این یافته‌ها با دیدگاه‌های نظری موجود در خصوص ماهیت سازه‌های کمال‌گرایی، اهمال‌کاری و ارزشمندی تکلیف همسو می‌باشد (فراست و همکاران، ۱۹۹۰؛ هویت و فلت، ۱۹۹۱؛ پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). در مجموع یافته‌های پژوهش مؤید آن است که اهمال‌کاری به تعامل پیچیده عوامل درون فردی بستگی دارد.

علاوه بر این، این یافته که کمال‌گرایی مثبت با سطوح بالاتر ارزش تکلیف و سطوح پایین‌تر اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی منفی با ارزشمندی کمتر تکلیف و اهمال‌کاری بیشتر همراه است، همسو با خط تحقیقاتی گذشته است که بین جنبه‌های مثبت و منفی کمال‌گرایی تمایز می‌گذارد و معتقد است کمال‌گرایی می‌تواند سازگارانه یا ناسازگارانه باشد (بیلینگ و همکاران، ۲۰۰۳؛ انز و همکاران، ۲۰۰۱). در واقع، این یافته‌ها از این ایده حمایت می‌کند که کمال‌گرایی در محیط‌های تحصیلی یک شمشیر دو لبه است، هم جنبه‌های سازگارانه و مثبت دارد و هم جنبه‌های منفی و ناسازگارانه.

یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌کنند مداخله‌های طراحی شده برای کاهش اهمال‌کاری دانشجویان چنانچه تمرکز بیشتری بر افزایش جذابیت، اهمیت و ارزشمندی تکالیف و همچنین انتخاب استانداردهای سطح بالا با کنترل واکنش منفی به نقص (جزء کلیدی کمال‌گرایی منفی) داشته باشند، موفق‌تر خواهند بود.

پروبرشکارانی که با مراجعان اهمال‌کار سروکار دارند می‌توانند با آموزش راهبردهای افزایش ارزشمندی، اهمیت، سودمندی و جذابیت تکالیف تحصیلی نزد دانشجویان و افزایش منطقی استانداردهای آنان در راستای کاهش اهمال‌کاری آنان گام‌های مؤثری بردارند. همچنین این مداخله‌ها موفق‌تر خواهند بود اگر آنها به دانشجویان کمک کنند درباره تلاش مورد نیاز برای تکمیل و انتخاب هدف برای مطالعه انتظارها معقولی برگزینند.

دیگر یافته پژوهش که تلویحات مهمی برای کار با افراد اهمال‌کار دارد به تأثیر کمال‌گرایی منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی مربوط می‌شود. همان‌طور که یافته‌های

پژوهش نشان دادند که گرای منفی تأثیر مستقیم و پرننگی بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد. این نوع گرایش دو مؤلفه مهم دارد: اول، واکنش‌های منفی به نقص و اشتباه و ترس از ارزشیابی‌های منفی دیگران؛ دوم، ادراک تحمیل استانداردهای غیرواقع‌بینانه و سختگیرانه از سوی دیگران بر فرد. هر دو این مؤلفه‌ها نقش مهمی در اهمال‌کاری دانشجویان دارند. پرورشکارانی که با افراد اهمال‌کار سروکار دارند می‌توانند با شناسایی شناخت‌های ناکارآمد و استرس‌زای گرایانه با محتوای ترس از اشتباه و ترس از ارزشیابی منفی و در نهایت ترس از طرد شدن توسط دیگران مهم و همچنین تغییر این نگرش‌ها و شناخت‌های ناکارآمد با مداخلات شناختی مناسب به این افراد در غلبه بر تمایلات اهمال‌کارانه آنان کمک شایانی کنند.

پیشنهادی که با هر دو این تلویحات همخوان است این است که پرورشکاران و متخصصان بالینی یادگیرندگان را برای انتخاب اهداف نزدیک برای فعالیت‌های تحصیلی خود آموزش دهند. این نوع اهداف ارزشمندی و جذابیت تکلیف نزد یادگیرنده را بالا برده و میزان تلاشی که یادگیرنده فکر می‌کند برای تکمیل تکلیف مورد نیاز است را کاهش می‌دهد.

دیگر تلویح این یافته به نقش استانداردهای غیرمعتولانه والدین و دیگر افراد مهم در اهمال‌کاری یادگیرندگان اشاره دارد. ادراک تحمیل استانداردهای سخت‌گیرانه و فراتر از امکانات و توانایی‌های فرد که از اجزاء کلیدی گرایش منفی می‌باشد، پیامدهای منفی بسیاری برای افراد کمال‌گرا؛ از جمله عدم تمایل به انجام و تکمیل تکالیف تحصیلی دارد. در این راستا بایستی به والدین آموزش داده شود از تحمیل استانداردهای غیرمعتولانه خویش به فرزندانشان اجتناب کنند. در مجموع، یافته‌ها قویاً دلالت بر این دارد که درمانگران و مشاوران بایستی افکار و نگرش‌های کمال‌گرایانه مراجعانی که از اهمال‌کاری رنج می‌برند را مورد بررسی و تفحص قرار دهند. پیشنهاد می‌شود محققان علاقه‌مند به این حوزه پژوهش به بررسی نقش خودپنداره منفی، رضایت از خود و اضطراب در رابطه بین سازه‌های کمال‌گرایی و اهمال‌کاری بپردازند.

## منابع

- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۳). رابطه کمال‌گرایی و مشکلات بین شخصی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، سال یازدهم-دوره جدید، شماره ۷.
- دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- Althen, G. (1988). American ways: A guide for foreigners in the United States. *Yarmouth, ME: Intercultural Press.*
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G.A. Narcoulides & R.E. Schumacker (Eds.), *New developments and techniques in structural equation modeling.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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, 1373-1385.*
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences, 35, 163-178.*
- Briody, R. (1980). *An exploratory study of procrastination (Doctoral dissertation, Brandeis university 1980). Dissertation Abstracts International, 41, 590.*
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: Why you do it, what to 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.*
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). The NEO Personality Inventory—Revised. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Signet Books.
- Enns, M.W. & Cox, B. J., Sareen, J., & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education, 35, 1034-1042.*
- Enns, M. W., Cox, B. J., & Clara, I. P. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: developmental origins and association with depression proneness. *Personality and individual differences. 33. 921-935*
- Ferrari, J. R (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H. C. Schouwenburg, C. H.

- Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings (19-28)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G.L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 20, 85-94.
- Flett, G.L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Mosher, S.W. (1995). Perfectionism, life events, and depressive symptoms: a test of a diathesis-stress model. *Current Psychology*, 14, 112-137.
- Frazier, P.A., Tix, A.P., & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (1), 115-134.
- Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I., & Neubauer, A.L. (1993). A comparison of two measures of perfection. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Frost, R. O., & Marten, P., 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(1), 27-33.
- 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, 456-470.
- Hill, R. W., Huelsmann, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82, 80-91.
- Hoyle, R.H., & Smith, G.T. (1994). Formulating clinical research hypotheses as structural equation models: A conceptual overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 429-440.
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 264-277.
- Mills, J., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.
- Norman, R., Davies, F., & Nicholson, I. (1998). The relationship of two aspects of perfectionism with symptoms in a psychiatric out-patients population. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 50-68.

- Park, J., & Kwon, J. (1998). The effect of perfectionism and ego-threat of task on academic procrastination. *Paper presented at the conference of Korean Psychological Association.*
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, Vol. 82, No, 1, 33-40.*
- Pintrich, P.R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mckeachie, W. J. (1991), A manual for the use of the motivated strategy for learning questionnaire (MSLQ), University of Michigan.
- Rheume, J., Freeston, M. H., Ladouceur, R., Bouchard, C., Gallant, L., Talbot, F., et al. (2000). Functional and dysfunctional perfectionists: are they different on compulsive-like behaviors? *Behaviour Research and Therapy, 38,119-128.*
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slany, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: a structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology, 45, 304-314*
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports, 84, 686-688.*
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports, 73, 863-871.*
- Seo, E.H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality, 36(6), 753-764.*
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology (1982)(pp.290-312).* Washington DC: American sociological Association.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31, 503-509.*
- Steel, P. (2007). The Nature of procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. University of Calgary
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). *Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. Personality and Social Psychology Review, 10, 295-319.*
- Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences, 28, 837-852.*
- Tate, R. (1998). An ntroduction to modeling outcomes in the behavioral and

- social sciences (2<sup>nd</sup> ed.): Burgess Publishing.
- Terry-Short, L. A., Owenes, R. G., Slade, P. D., Dewey, M, E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences, 18*, 663-668.
- Wernicke, R. A. (1999). Mediational tests of the relationship between perfectionism and procrastination (Master's dissertation, American University, 1999). *Masters Abstracts International, 37*, 1982.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.