

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال یازدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۳، بهار و تابستان ۱۳۹۵
ص ۴۰-۲۱ تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۱ تاریخ پذیرش: ۹۵/۶/۹

اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی

طاهره نوری امام زاده‌ئی، کارشناس ارشد مشاوره شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
پریسا نیل‌فروشان*، استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
p.nilforooshan@edu.ui.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی اهمال-کاری تحصیلی دانشجویان انجام شد. پژوهش حاضر از نوع رابطه‌ای است. از میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه اصفهان، ۱۹۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (PASS)، پرسشنامه سبک‌های مقابله با موقعیت‌های تنش‌زا (CISS) و مقیاس کمال‌گرایی را تکمیل نمودند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، کمال‌گرایی بهنجار و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه به ترتیب بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی داشتند ($p < 0/01$). پژوهش حاضر بر نقش تعیین‌کننده سبک‌های مقابله با تنیدگی در اهمال‌کاری تحصیلی تأکید نمود و همچنین، ضرورت توجه به ماهیت دوگانه کمال‌گرایی را در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی آشکار ساخت.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان، سبک‌های مقابله با تنیدگی، کمال‌گرایی بهنجار، کمال‌گرایی روان‌رنجورانه، دانشجویان.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2015, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

اهمال کاری^۱ یکی از مشکلات گریبانگیری است که به طور کلی، عملکرد افراد را بشدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. واژه اهمال کاری، معادل تعلل، تنبلی و سهل انگاری دانسته شده است (الیس و نال^۲، ۱۳۸۲). با وجود این، بین اهمال کاری و تنبلی تفاوت‌هایی قائل شده‌اند؛ از جمله اینکه فرد تنبیل نسبت به انجام کار بی‌میل و بی‌انگیزه است؛ ولی فرد اهمال کار، خود را مشغول فعالیت‌های غیر ضروری دیگر می‌کند تا از انجام فعالیت‌هایی که اکنون اولویت دارد، اجتناب کند. معادل لاتین واژه اهمال کاری از دو بخش تشکیل شده است: "pro" به معنی «جلو» و «پیش» و "crastinus" به معنی «فردا» و به گونه تحت‌لفظی به معنی «تا فردا» است (استیل^۳، ۲۰۰۷). اهمال کاری پدیده‌ای شناختی، عاطفی و رفتاری است و برای آن انواع مختلفی؛ از جمله اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری در تصمیم‌گیری، اهمال کاری روان‌رنجورانه، و اهمال کاری وسواس گونه مشخص شده است (نامیان، ۱۳۹۰).

گرچه اهمال کاری می‌تواند در هر زمینه‌ای رخ دهد؛ ولی نوع برجسته آن اهمال کاری تحصیلی^۴ است که به معنی تمایل غیرمنطقی برای تأخیر در شروع یا کامل کردن یک تکلیف است. با اینکه دانش آموز قصد انجام تکلیفی را دارد، نمی‌تواند انگیزه کافی برای انجام آن را در خود ایجاد کند (فراری، ۱۹۹۸) و مشغول فعالیت‌های غیر ضروری و لذت‌های زودگذر می‌شود (سپهریان، ۱۳۹۰). میزان اهمال کاری در بین دانشجویان دانشگاه از ۴۶ درصد تا ۹۵ درصد متغیر است (کرمی، ۱۳۸۸). در ایران، کرمی (۱۳۸۸) آمار اهمال کاری را ۶۱ درصد گزارش نمود. بتازگی جدیدی، محمدخانی و زاهدی (۲۰۱۱) در پژوهشی در دانشگاه تبریز نشان دادند که ۷۰ درصد دانشجویان دچار درجات مختلفی از اهمال کاری تحصیلی هستند.

اهمال کاری شامل دو سطح رفتاری و شناختی است. در سطح رفتاری، فرد به طور کاملاً اختیاری تکلیف خود را در زمان مقرر انجام نمی‌دهد. اهمال کاری در سطح شناختی به صورت ناتوانی در تصمیم‌گیری بموقع است. پژوهش‌های اولیه که در رابطه با اهمال کاری صورت گرفته، بیشتر بر

1- procrastination

2- Eliss & knall

3- Steel

4- academic procrastination

سطح رفتاری آن متمرکز بوده است (شونبرگ^۱، ۲۰۰۵). از دیدگاه رفتارگرایان، رفتار اهمال‌کارانه براساس محیط و تجربه‌های پیشین فرد یاد گرفته می‌شود. از نظر روان‌شناسان شناختی، باورهای غیرمنطقی، رفتار اهمال‌کارانه را شکل می‌دهد؛ بویژه در دانش‌آموزانی که ارزش خود را تنها براساس توانایی‌شان در انجام تکالیف می‌سنجند. طبق نظریه روان‌کاوی، اضطراب موجب بروز اهمال کاری می‌شود. به محض تشخیص اضطراب توسط «خود»، مکانیزم دفاعی اجتناب فعال می‌شود و در نتیجه تکالیف به اتمام نمی‌رسند؛ زیرا تهدیدی برای خود محسوب می‌شوند (سپهریان، ۱۳۹۰).

بر اساس تفاوت‌های فردی، افراد به‌گونه‌ای متفاوت به اضطراب واکنش نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، شیوه‌های مقابله افراد با موقعیت‌های اضطراب‌زا متفاوت است. «مقابله» به فرایند مدیریت تقاضاهای بیرونی یا درونی که توانایی‌های فرد دشوارتر است، گفته می‌شود (مسعودنیا، ۱۳۸۶). به‌طور کلی، سبک‌های مقابله با استرس^۲، که توسط لازاروس و فولکمن در سال ۱۹۸۴ معرفی شده‌اند، تلاش‌های شناختی و رفتاری است که فرد برای جلوگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی انجام می‌دهد (پنلی و توماکو^۳، ۲۰۰۲). اندلر و پارکر^۴ (۱۹۹۰) سه نوع سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار^۵، هیجان‌مدار^۶ و اجتنابی^۷ را معرفی کرده‌اند. راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار، شیوه‌هایی را توصیف می‌کند که براساس آن، فرد اعمالی را که باید برای از بین بردن تنیدگی انجام دهد، بررسی می‌کند. رفتارهای مسئله‌مدار شامل جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر شناختی و تعیین اولویت، گام‌های مورد نیاز برای حل مسئله است. راهبردهای مقابله‌ای هیجان-مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کند که براساس آن فرد بر خود متمرکز شده، تمام کوشش‌های او متوجه کاهش احساسات ناخوشایند است. واکنش‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار شامل گریه کردن، عصبی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیبجویانه، اشتغال ذهنی و خیال‌پردازی است. در نهایت، راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی، مستلزم فعالیت‌ها و تغییرات شناختی است که هدف آن اجتناب

1- Schouwenburg

2- coping styles with stress

3- penly & Tomaka

4- Endler & parker

5- Problem- focused coping

6- emotion-focused coping

7- avoidance coping

از موقعیت تنش‌زاست. رفتارهای مقابله‌ای اجتنابی ممکن است به شکل تمایل به جمع و افراد دیگر باشد (شکری، کدیور، دانشپور، ۱۳۸۶).

در زمینه رابطه بین سبک‌های مقابله با استرس و اهمال‌کاری پژوهش‌های اندکی یافت شد؛ برای مثال، کاندمیر^۱ (۲۰۱۴) اهمال‌کاری تحصیلی را یکی از عوامل پیش‌بین سبک‌های مقابله‌ای می‌داند. از طرفی، هالووی (۲۰۰۹) رابطه منفی بین سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار و اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه مثبت بین سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار و اهمال‌کاری را گزارش داد. سپهریان (۱۳۹۱) از معنادار شدن رابطه منفی سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار و اهمال‌کاری تحصیلی خبر داد. بجز عامل اضطراب، پژوهشگران در تحقیقات خود عوامل متعدد دیگری را در ارتباط با اهمال‌کاری شناسایی نموده‌اند. برخی از این عوامل عبارتند از: ترس از شکست، تفرق از انجام وظایف (سولومون و راثبلوم^۲، ۱۹۸۴)، ترس از ارزیابی منفی، عادات نادرست در مطالعه (فراری، ۱۹۹۲)، انتظار موفقیت قطعی (بایندر^۳، ۲۰۰۰)، عقاید غیرمنطقی و کمال‌گرایی (فلت، بلنکشتاین، هویت، و کولدین^۴، ۱۹۹۲). کمال‌گرایی مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا برای عملکرد است که با خود ارزیابی‌های منفی، انتقادات و سرزنش خود همراه است (فراست، مارتن، لاهرات، و روزن‌بلات^۵، ۱۹۹۰).

زمانی که فرد کمال‌گرا^۶ در تلاش است کاری را به نحو احسن انجام دهد، به‌اندازه‌ای نگران شکست‌ها و اشتباهات جزئی است که انجام کار را به تعویق می‌اندازد. نخستین بار هم‌چک^۷ (۱۹۷۸)؛ به نقل از: رنجبر نوشری، ۱۳۹۱) در تعریف خود در چهارچوب یک مدل نظری، دو بعد کمال‌گرایی بهنجار^۸ و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه^۹ را مطرح کرد. کمال‌گرایی بهنجار به‌نحوی است که استانداردهای شخصی فرد در سطح بالا؛ ولی قابل دسترس است. گرایش به نظم و تعالی در امور، انگیزش برای رسیدن به پاداش مثبت و احساس رضایتمندی از عملکرد از ابعاد کمال‌گرایی بهنجار است (رنجبر، ۱۳۹۱). در کمال‌گرایی روان‌رنجورانه، فرد با استانداردهای سطح بالا و غیرواقع‌بینانه، نگرانی مفرط درباره اشتباهات و نقایص شخصی، ادراک فشار زیاد از محیط برای کامل بودن،

1- Kandemir

2- Solomon & Rothblum

3- Binder

4- Flett, Blankstein, Hewitt, & Koldin

5- Frost, Marten, Lahrat, & Rosenblate

6- Perfectionism

7- Hamachek

8- normal perfectionism

9- neuroticism perfectionism

ادراک فاصله زیاد بین عملکرد شخصی و استانداردها و شک و تردید اجبارگونه در امور روبه‌روست. کمال‌گرایی روان‌رنجورانه با عاطفه منفی همبستگی مثبت دارد (هریس، پیر و مک، ۲۰۰۸). گزارش‌های جدیدی و همکاران (۲۰۰۱)، و شیخی، فتح‌آبادی و حیدری (۱۳۹۱) گویای وجود ارتباط معنادار بین اهمال کاری تحصیلی و کمال‌گرایی است.

پژوهش‌ها مؤید آن است که اهمال کاری می‌تواند موجبات کاهش عملکرد تحصیلی فرد را فراهم سازد، افسردگی به بار آورد، و تجربیات هیجان‌های منفی همچون شرم و احساس گناه پایدار در فرد ایجاد کند (میرزایی و غرابی بیرشک، ۱۳۹۲). همچنین، می‌تواند پیامدهای مهم و عینی مانند از دست رفتن فرصت‌ها، درآمد و زمان را در پی داشته باشد (سپهریان، ۱۳۹۰). علی‌رغم پیامدهای منفی اهمال کاری و شیوع روزافزون این پدیده و با عنایت به پژوهش‌های اندک در این مورد، شایسته است مطالعات بیشتری انجام شود. با توجه به پیشینه تحقیق، از میان عوامل متعددی که در تشدید اهمال کاری دخیل است، دو متغیر کمال‌گرایی و اضطراب (تنیدگی) نقش بسزایی دارند. در جستجوی محققان این پژوهش، تحقیقی که نقش دو بعد کمال‌گرایی بهنجار و روان‌رنجورانه را به تفکیک در تغییرات اهمال کاری بسنجد یافت نشد. همچنین، پژوهشی که رابطه سبک‌های مقابله‌ای را به‌طور مجزا با اهمال کاری نشان دهد، بسیار اندک است. با عنایت به این خلأ در پیشینه و اهمیت روزافزون موضوع، ضرورت انجام این پژوهش نمایان می‌شود. در این راستا، این پژوهش بر آن است که نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد بهنجار و روان‌رنجورانه کمال‌گرایی را به‌طور همزمان در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بررسی کند.

روش

این پژوهش با توجه به هدف از نوع بنیادی و با عنایت به عدم دخالت محقق در شکل‌گیری داده‌ها، یک طرح رابطه‌ای است که در جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه اصفهان در نیمه دوم سال تحصیلی ۹۲-۹۳ انجام شد. به منظور تعیین حجم نمونه، مطالعه‌ای مقدماتی روی ۳۰ نفر از اعضای نمونه که به‌طور در دسترس انتخاب شده بودند، انجام و ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و مستقل محاسبه شد و در نهایت، با استفاده از فرمول محاسبه حجم نمونه بلاند^۲

1- Harris, Pepper, Maack

2- Bland

(۲۰۰۰) حجم نمونه ۱۷۶ نفر برآورد گردید. در این پژوهش برای جلوگیری از ریزش احتمالی نمونه، از بین کلیه دانشجویان کارشناسی تعداد ۲۰۰ دانشجو به عنوان اعضای نمونه به روش نمونه-گیری خوشه‌ای انتخاب شدند؛ به این صورت که از میان دانشکده‌ها، چهار دانشکده به تصادف انتخاب شدند و از هر دانشکده دو کلاس به تصادف انتخاب شد و پرسشنامه‌ها بین دانشجویان داوطلب توزیع و ۱۹۰ پرسشنامه از دانشجویان تحویل گرفته شد. در نمونه پژوهش حاضر ۷۲٪ (۱۳۶ نفر) از اعضای نمونه را زنان دانشجو و ۲۸٪ (۵۴ نفر) آنها را مردان دانشجو تشکیل دادند. میانگین سنی افراد ۲۱/۸۸ با انحراف معیار ۳/۲۶ بود که ۲۱/۶٪ (۴۱ نفر) آنان را متأهلان و ۷۸/۴٪ (۱۴۹ نفر) آنها را افراد مجرد تشکیل می‌دادند. برای ورود داده‌ها و تحلیل اطلاعات از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

ابزار: در این پژوهش از سه ابزار استفاده شده که توضیحاتی درباره هر کدام ارائه می‌گردد:

۱- پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی نسخه دانشجوی PASS: به منظور سنجش اهمال‌کاری تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه ۲۷ گویه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی - نسخه دانشجوی (سولومون و رابنلوم، ۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس، اهمال‌کاری را در سه حوزه آماده شدن برای امتحانات (سؤال‌های ۱-۶) (مانند، هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رؤیاپردازی می‌کنم)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤال‌های ۹-۱۷) (مانند، همیشه تکالیفم را از جلسه‌ای به جلسه دیگر به تعویق می‌اندازم) و آماده کردن مقالات پایان‌نیمسال تحصیلی (سؤال‌های ۲۰-۲۵) (مانند، هنگامی که مجبور باشم مقاله یا کار تحقیقی را انجام دهم، مرتب آن را به تأخیر می‌اندازم) بررسی می‌کند. شایان ذکر است که سؤال‌های (۷-۱۸-۲۶) (مانند، وقتی آماده شدن برای امتحان را به تعویق می‌اندازم، احساس بدی به من دست می‌دهد) احساس و عاطفه دانش‌آموزان را در خصوص اهمال‌کاری می‌سنجد و سؤال‌های (۸-۱۹-۲۷) (مانند، دوست دارم عادات تعلل کردن و امروز و فردا کردن در مورد امتحانات را در خودم تغییر دهم). تمایل آنها را برای تغییر عادت اهمال‌کاری نشان می‌دهد. پاسخ سؤال‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) است. در این مقیاس، سؤال‌ها (۲-۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. شیرزادی (۱۳۸۹) در بررسی خود ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۱ گزارش داد. با توجه به اینکه

مؤلفه‌های احساس و عاطفه دانش‌آموزان و تمایل آنها برای تغییر اهمال‌کاری، میزان اهمال‌کاری فرد را مشخص نمی‌کند، اعتبار پرسشنامه با حذف این دو مؤلفه را نیز ۰/۸۷ گزارش کرده است. همچنین، ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه با حذف دو مؤلفه ۰/۸۱ گزارش شده است (انصارالحسینی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ با حذف این دو مؤلفه ۰/۸۲ به دست آمد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی این پرسشنامه را بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، مؤید روایی سازه این مقیاس بوده است. مقدار ضریب KMO توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کروییت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ ($p < ۰/۰۰۱$) بوده است.

۲- پرسشنامه سبک‌های مقابله با موقعیت‌های تنش زا^۱(CISS): این پرسشنامه توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) به منظور ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای افراد در موقعیت‌های تنش‌زا ساخته شد. تعداد سؤال‌های آن پس از چند تجدیدنظر، از راه تحلیل عاملی به ۴۸ سؤال کاهش یافت (فیضی، ۱۳۸۰). این پرسشنامه سه سبک اساسی رویارویی با تنیدگی را می‌سنجد. سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار شامل سؤال‌های ۱-۲-۶-۱۰-۱۵-۲۱-۲۴-۲۶-۲۷-۳۶-۳۹-۴۱-۴۲-۴۳-۴۶-۴۷ است (مانند، و قتم را به نحوه بهتری تنظیم می‌کنم). سؤال‌های ۵-۷-۸-۱۳-۱۴-۱۶-۱۷-۱۹-۲۲-۲۵-۲۸-۳۰-۳۳-۳۴-۳۸-۴۵ مربوط به سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار است (خود را به خاطر وقت‌گذرانی و تأخیر در کار سرزنش می‌کنم) و در نهایت، سؤال‌های ۳-۴-۹-۱۱-۱۲-۱۸-۲۰-۲۳-۲۹-۳۱-۳۲-۳۵-۳۷-۴۰-۴۴-۴۸ سبک مقابله‌ای اجتنابی (مانند: درباره اوقات خوشی که داشته‌ام، فکر می‌کنم) را می‌سنجد. پاسخ به هر سؤال براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) مشخص می‌شود و در نهایت، هر کدام از سبک‌ها که نمره بالاتری دریافت کرده باشد سبک غالب و ترجیحی فرد است. شکری، تقی‌لو، گراوند، پاییزی، مولایی، عبدالله پور و اکبری (۱۳۸۷) به منظور بررسی روایی همگرایی پرسشنامه سبک‌های مقابله با موقعیت‌های تنش‌زا، رابطه معناداری بین روان-رنجوری و برون‌گرایی با سبک‌های مقابله‌ای ($p < ۰/۰۵$) مشاهده نمودند. اندلر (۱۹۹۰) ضریب پایایی را برای سبک مسأله‌مدار ۰/۹۰، برای سبک هیجان‌مدار ۰/۸۵، و برای سبک مقابله‌ای

اجتنابی ۰/۸۲ برآورد نمود. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سبک مسأله‌مدار ۰/۹۲، سبک هیجان‌مدار ۰/۸۸ و سبک اجتنابی ۰/۸۴ به دست آمد.

۳- مقیاس کمال‌گرایی: این پرسشنامه توسط هیل، هولزمن، فار، کیر، مینست، کندی^۱ (۲۰۰۴) ساخته شده است. در ایران، این مقیاس توسط جمشیدیان، دلاورپور، حقیقت و لطفیان (۱۳۸۸) به زبان فارسی ترجمه و اعتباریابی و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و روایی سازه آن به روش تحلیل عاملی بررسی شده است. بررسی تحلیل عاملی گویای وجود ۸ عامل (۴ عامل مثبت و ۴ عامل منفی) بوده است که مجموعاً ۴۳٪ از کل واریانس را تبیین کرده‌اند. پرسشنامه یادشده دارای دو بعد کمال‌گرایی بهنجار و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه است که هر یک از این ابعاد دارای مؤلفه‌هایی است. بعد بهنجار کمال‌گرایی شامل مؤلفه‌های هدفمندی، در نظر گرفتن معیارهای بالا برای دیگران، نظم و سازمان‌دهی و کوشش برای عالی بودن است. بعد روان‌رنجورانه کمال‌گرایی، دارای مؤلفه‌های ادراک فشار از سوی والدین، تمرکز بر اشتباهات، نیاز به تأیید و وسواس فکری است. سؤال‌های ۴-۷-۹-۱۲-۱۸-۱۹-۲۵-۲۹-۳۴-۴۰-۱۰-۳۷-۳۸-۱۷-۲۱-۳۹-۳-۲۸-۳۰-۳۵ کمال‌گرایی بهنجار (مانند: برای خودم معیارهای عالی وسخت وضع می‌کنم) را می‌سنجد و سؤال‌های ۱-۲-۶-۸-۱۴-۲۲-۲۳-۲۴-۳۱-۳۳-۳۶-۱۳-۲۰-۲۷-۵-۱۱-۲۶-۱۶-۱۵-۳۲ کمال‌گرایی روان‌رنجورانه (مانند: وقتی کاری را شروع می‌کنم، از احتمال شکست در آن نگرانم) را ارزیابی می‌کند.

هریک از سؤال‌ها دارای ۵ گزینه از کاملاً موافقم = ۴ تا کاملاً مخالفم = ۰ است. روایی مقیاس کمال‌گرایی بهنجار و روان‌رنجورانه با محاسبه ضریب همبستگی بین زیر مقیاس‌های کمال‌گرایی (بهنجار و روان‌رنجورانه) با زیر مقیاس‌های پرسشنامه سلامت عمومی بررسی شده است. ضریب همبستگی بین زیر مقیاس‌های کمال‌گرایی (بهنجار و روان‌رنجورانه) به ترتیب با نشانه‌های بدنی ۰/۳۲ و ۰/۳۳، با اضطراب و بی‌خوابی ۰/۴۱ و ۰/۳۹، با اختلال در کارکرد اجتماعی ۰/۵۴ و ۰/۶۳، با افسردگی ۰/۵۸ و ۰/۶۳ و با نمره کل پرسشنامه سلامت عمومی ۰/۴۶ و ۰/۴۸ محاسبه شد (گلدبرگ، ۱۹۷۲؛ به نقل از: بشارت، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای بعد کمال‌گرایی بهنجار ۰/۸۵ و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه ۰/۸۱ محاسبه شده است.

1- Hill, Huelsman, Furr, Kiber, Vicente & Kennedy

یافته‌ها

در جدول ۱ شامل شاخص‌های آماری و در جدول ۲ همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
متغیر ملاک	۵۷/۱۳	۱۱/۴۱
اهمال کاری تحصیلی	۵۳/۲۷	۱۱/۴۶
سبک مقابله مسأله‌مدار	۴۲/۶۵	۱۰/۹۶
سبک مقابله هیجانی	۴۳/۴۹	۱۰/۳۶
سبک مقابله اجتنابی	۵۸/۴۳	۹/۱۵
کمال‌گرایی بهنجار	۴۸/۳۱	۹/۳۴
کمال‌گرایی روان‌رنجورانه		

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

اهمال کاری تحصیلی	سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار	سبک مقابله‌ای هیجانی	سبک مقابله‌ای اجتنابی	کمال‌گرایی بهنجار	کمال‌گرایی روان‌رنجورانه
۱	-۰/۴۱ ^{**}	۰/۲۵ ^{**}	-۰/۰۶	-۰/۲۳ ^{**}	۰/۱۹ ^{**}
سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار	۱	۰/۰۴	۰/۲۹ ^{**}	۰/۳۹ ^{**}	۰/۰۵
سبک مقابله‌ای هیجانی		۱	۰/۱۹ ^{**}	۰/۳۴ ^{**}	۰/۶۱ ^{**}
سبک مقابله‌ای اجتنابی			۱	۰/۱۴	۰/۱۱
کمال‌گرایی بهنجار				۱	۰/۵۷ ^{**}
کمال‌گرایی روان‌رنجورانه					۱

** $p < 0.01$

همان‌طور که از مندرجات جدول ۲ بر می‌آید، بجز سبک مقابله‌ای اجتنابی، دیگر سبک‌های مقابله‌ای و ابعاد کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارند. شایان ذکر است که اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک، بیشترین میزان همبستگی را از بین کلیه متغیرهای پیش‌بین، با سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار دارد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معناداری با کمال‌گرایی بهنجار ($r = -0.23, p < 0.01$) و رابطه مثبت معناداری با کمال‌گرایی روان‌رنجورانه ($r = -0.19, p < 0.01$) دارد. از طرفی، اهمال کاری تحصیلی رابطه معکوس معنادار

با سبک مسأله‌مداری ($r = -0.41$, $p < 0.01$) و رابطه مثبت معنادار با سبک مقابله‌ای هیجانی ($r = 0.25$, $p < 0.01$) داشت.

به منظور بررسی سهم هر یک از سبک‌های سه‌گانه مقابله و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی در پیش-بینی تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی از آزمون رگرسیون خطی تک‌متغیره چندگانه با روش گام به-گام^۱ استفاده شد. برای بررسی هم‌خطی چندگانه^۲ بین متغیرهای پیش‌بین از دو شاخص VIF^۳ و Tolerance استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۳ مشخص شده است، این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مدل گزارش شده، مشکل هم‌خطی ندارد. شاخص Tolerance بین ۰ و ۱ است و نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل تا چه اندازه‌ای رابطه خطی با یکدیگر دارند. اگر ضریب Tolerance به ۱ نزدیک‌تر باشد، هم‌خطی کمتر است و برعکس، هر چقدر عامل VIF از عدد ۲ بزرگتر باشد، میزان هم‌خطی بیشتر است. شاخص VIF از تقسیم عدد ۱ بر مقدار تولرانس حاصل می‌شود (منصوف‌فر، ۱۳۸۷). تحلیل رگرسیون گام به‌گام برای آزمون پنج فرضیه انجام شد که خلاصه نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است. در واقع، چنین فرض شد که هر یک از متغیرهای کمال‌گرایی بهنجار، کمال‌گرایی روان‌رنجورانه، سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، و سبک مقابله‌ای اجتنابی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند.

جدول ۳: خلاصه نتایج بررسی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین بر اساس

شاخص‌های VIF و TOLERANCE

کمال‌گرایی روان‌رنجورانه	کمال‌گرایی بهنجار	سبک مقابله- ای هیجان‌مدار	سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار	
۲/۱۷	۱/۸۳	۱/۵۷	۱/۲۳	شاخص VIF
۰/۴۶	۰/۵۵	۰/۶۴	۰/۸۲	شاخص TOLERANCE

به منظور بررسی سهم هر یک از سبک‌های سه‌گانه مقابله و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی در پیش-بینی تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی از آزمون رگرسیون خطی تک‌متغیره چندگانه با روش گام به-گام به-گام^۱ استفاده شد. برای بررسی هم‌خطی چندگانه^۲ بین متغیرهای پیش‌بین از دو شاخص VIF^۳ و Tolerance استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۳ مشخص شده است، این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مدل گزارش شده، مشکل هم‌خطی ندارد. شاخص Tolerance بین ۰ و ۱ است و نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل تا چه اندازه‌ای رابطه خطی با یکدیگر دارند. اگر ضریب Tolerance به ۱ نزدیک‌تر باشد، هم‌خطی کمتر است و برعکس، هر چقدر عامل VIF از عدد ۲ بزرگتر باشد، میزان هم‌خطی بیشتر است. شاخص VIF از تقسیم عدد ۱ بر مقدار تولرانس حاصل می‌شود (منصوف‌فر، ۱۳۸۷). تحلیل رگرسیون گام به‌گام برای آزمون پنج فرضیه انجام شد که خلاصه نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است. در واقع، چنین فرض شد که هر یک از متغیرهای کمال‌گرایی بهنجار، کمال‌گرایی روان‌رنجورانه، سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، و سبک مقابله‌ای اجتنابی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند.

1- univariate Multiple linear regression
2- multicollinearity
3 - variance inflation factors

گام استفاده شد. تحلیل رگرسیون گام به گام برای آزمون پنج فرضیه انجام شد که خلاصه نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است. در واقع، چنین فرض شد که هر یک از متغیرهای کمال‌گرایی بهنجار، کمال‌گرایی روان‌رنجورانه، سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار و سبک مقابله‌ای اجتنابی می‌توانند اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند.

جدول ۴: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس

سبک‌های مقابله‌ای و ابعاد کمال‌گرایی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	R	R ²	ΔR ²	F	Sig	Beta	t	p
	سبک مقابله مسأله‌مدار			۰/۳۹			-۰/۲۸	-۴/۲۰	۰/۰۰۱
اهمال کاری تحصیلی	سبک مقابله هیجان‌مدار	۰/۳۳	۰/۵۸	۰/۱۰	۸/۸۳	۰/۰۰۳	۰/۲۷	۳/۶۱	۰/۰۰۱
	کمال‌گرایی بهنجار			۰/۰۶			-۰/۳۹	-۴/۸۵	۰/۰۰۱
	کمال‌گرایی روان‌رنجورانه			۰/۰۳			۰/۲۶	۲/۹۷	۰/۰۰۳

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده، با توجه به مقدار معذور ضریب همبستگی چندگانه و ضریب تعیین به دست آمده ($R^2 = 0/58$) مشاهده می‌شود که سبک‌های مقابله‌ای مسأله‌مدار و هیجان‌مدار و ابعاد کمال‌گرایی توانسته‌اند در مجموع ۵۸ درصد از اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. به عبارتی، فرضیه‌های مربوط به نقش سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، کمال‌گرایی بهنجار و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه تأیید شد. بر مبنای تحلیل رگرسیون گام به گام، سبک مقابله‌ای اجتنابی نتوانسته است اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند و فرضیه مربوط به نقش آن در پیش‌بینی اهمال کاری تأیید نمی‌شود. سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار ۳۹٪ از واریانس اهمال کاری تحصیلی را تبیین می‌کند. سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار توانسته است ۱۰٪ قدرت پیش‌بینی را بالا ببرد. کمال‌گرایی بهنجار به اندازه ۶٪ توانایی پیش‌بینی‌کنندگی را بالا برده و در نهایت، کمال‌گرایی روان‌رنجورانه قدرت پیش‌بینی را ۳٪ افزایش داده است و به طور کلی، همه متغیرهای پیش‌بین توانسته‌اند ۵۸٪ از واریانس اهمال کاری را تبیین کنند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش، با هدف بررسی نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد. به‌طور کلی، این پژوهش نشان داد که سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، کمال‌گرایی بهنجار و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه، به‌ترتیب دارای بیشترین قدرت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بودند. نگاهی به نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهد که سبک‌های مقابله با تنیدگی توانستند پیش از ابعاد کمال‌گرایی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. در تبیین این یافته می‌توان به تعریف سبک‌های مقابله‌ای رجوع کرد. راهبردهای مقابله با اضطراب به‌عنوان مجموعه‌ای از پاسخ‌های رفتاری و شناختی تعریف شده که با هدف به‌حداقل رساندن فشارهای یک موقعیت اضطراب‌زا عمل می‌کند. شیخی و همکاران (۱۳۹۱) در بررسی خود اضطراب را به‌عنوان متغیری که بیشترین سهم را در پیش‌بینی اهمال‌کاری دارد، معرفی کرده‌اند. فرد اهمال‌کار که دچار اضطراب است (سپهریان، ۱۳۹۰)، تکالیف درسی را به‌عنوان موقعیتی اضطراب‌زا تعبیر و تفسیر می‌کند و برای کاهش این اضطراب، یکی از سبک‌های مقابله را برمی‌گزیند.

نتایج این پژوهش نشان داد که سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار می‌تواند به‌طور معکوس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. این یافته با یافته رام^۱ (۲۰۰۵)، کاندمیر، ایلهان، اوزپولات، و پالانسی^۲ (۲۰۱۴)، ایساو و همکاران (۲۰۰۴) و سپهریان (۱۳۹۱) همسوست. در این زمینه می‌توان به پژوهش الکساندر و آنوگوزیه (۲۰۰۷) اشاره کرد که بالا بودن خودکارآمدی را با اهمال‌کاری پایین مرتبط می‌داند. از جانب دیگر، اندلر، اسپیر، جانسون و فلت^۳ (۲۰۰۱) و مسعود نیا (۱۳۸۶) بالا بودن خودکارآمدی را با گرایش به سبک مسأله‌مداری مرتبط دانسته‌اند. به عبارت دیگر، محتمل است که هر چه افراد خودکارآمدی بالاتری داشته باشند، بیشتر مایل به استفاده از راهبردهای مسأله‌مداری در عملکرد خود هستند و عملکرد اهمال‌کارانه کمتری از خود نشان دهد. از طرف دیگر، ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند در تبیین رابطه معکوس سبک مسأله‌مداری و اهمال‌کاری تحصیلی نقش داشته باشد. اهمال‌کاری متغیری است که مطابق با نظر فیستر^۴ (۲۰۰۲) مرتبط با روان‌رنجوری است.

1- Ram

2- Kandemir, ilhan, ozpolat & palanci

3- Endler, Speer, Jahnson & Flett

4- Pfister

از طرفی، افرادی که گرایش‌های روان‌رنجورانه دارند، در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا، مایل به استفاده از راهبردهای مسأله‌مدار نیستند (جعفرنژاد و همکاران، ۱۳۸۳). این افراد با توجه به اینکه احتمالاً بیشتر از سایرین، مستعد دریافت احساسات و هیجانات ناخوشایند هستند بیشتر درگیر تأخیر و تعلل در کارها به خصوص در انجام تکالیف درسی‌شان می‌باشند.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش آن بود که افزایش سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار می‌تواند افزایش اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته همسو با یافته‌ی سپهریان (۱۳۹۱) و مینجینگ و زینگوا، گانلان^۱ (۲۰۱۵) است. خسروی و آقاجانی (۱۳۸۲) در پژوهش خود وجود رابطه بین نشانگان اضطرابی و سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار را گزارش داد. از جانب دیگر تحقیقات حاکی از آن است که اضطراب یک پیش‌بین قوی برای بروز اهمال کاری است (شیخی و همکاران، ۱۳۹۱؛ واحدی، فرخی، قهرمانی، و عیسی زادگان، ۲۰۱۲؛ و هاشمی رزینی، ۱۳۸۹). به عبارت ساده‌تر می‌توان گفت چون اهمال کاری با اضطراب رابطه دارد و افراد مضطرب نیز بیشتر تمایل به استفاده از سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار دارند، بنابراین، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار نیز با اهمال کاری رابطه مستقیم دارد. از سویی دیگر، می‌توان به نظریه محدودیت شناختی انسان (به نقل از: شکری و همکاران، ۱۳۸۶) اشاره کرد. انجام درست تکالیف شناختی به داشتن ظرفیت شناختی مشخصی نیاز دارد. از آنجا که افراد دارای سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار دچار درجات بالایی از اضطراب هستند (خسروی، ۱۳۸۲)، به احتمال زیاد ظرفیت شناختی آنها بیش از دیگران صرف پذیرش و کنترل این اضطراب می‌شود و در نهایت، ظرفیت شناختی باقی‌مانده برای بموقع تحویل دادن تکالیف کافی نیست و دچار درجاتی از اهمال کاری تحصیلی می‌شوند.

این پژوهش نشان داد سبک مقابله‌ای اجتنابی نقشی در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نداشت. این یافته با یافته سپهریان (۱۳۹۱) همسو و با یافته کاندمیر و همکاران (۲۰۱۴) ناهمسو بود. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه لازاروس (۱۹۹۳) اشاره کرد. از نظر او، مقابله‌ای که افراد در برابر اضطراب‌ها از خود نشان می‌دهند، دو کارکرد مهم دارد: نخستین کارکرد، تنظیم هیجان‌های ناگوار و درمانده‌کننده است و دومین کارکرد، کنشی برای تغییر و بهبود مسأله‌ای است که موجب ناراحتی شده است. بر پایه این دو کارکرد، تنها به دو دسته از راهبردهای کلی مقابله اشاره شده که شامل

مقابله مبتنی بر حل مسأله و مقابله مبتنی بر هیجان است. در راستای تعریف لازاروس (۱۹۹۳) در اکثر تعاریفی که از سبک‌های مقابله با تنیدگی ارائه شده، این دو دسته کلی مد نظر بوده است (خسروی و آقاجانی، ۱۳۸۲)؛ در صورتی که در تعاریف معدودی، همچون تعریف اندلر و پارکر (۱۹۹۰) سبک سومی به نام سبک مقابله‌ای اجتنابی لحاظ شده است. محتمل است که راهبرد مقابله‌ای اجتنابی که شامل اجتناب و پرهیز از موقعیت تنش‌زاست، به‌نوعی در نتایج رفتاری استفاده از سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار بگنجد.

همچنین، این پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی بهنجار، افزایش اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه، کاهش اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند. این پژوهش جزو معدود پژوهش‌هایی است که رابطه ابعاد دوگانه کمال‌گرایی را به تفکیک با اهمال‌کاری تحصیلی سنجید و نگاه تک‌بعدی و صرفاً منفی به کمال‌گرایی نداشت. اکثر مطالعات، نگاهی آسیب‌شناسانه به کمال‌گرایی داشته‌اند و کمال‌گرایی را به‌عنوان مشخصه‌ای منفی که موجب تشدید اهمال‌کاری می‌شود، در نظر گرفته‌اند؛ در صورتی که در مطالعه حاضر، همچون مطالعه آشی، سلانی، نوبل، نیلکا، و رایس^۱ (۲۰۱۲) کمال‌گرایی بهنجار و روان‌رنجورانه از یکدیگر تفکیک شده‌اند. یافته‌های این بخش نشان داد که کمال‌گرایی بهنجار در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارد. این یافته با نتیجه پژوهش شاطریان محمدی، فرقدانی و شاه محمدی (۲۰۱۲) و تمنایی، صدیق ارفعی و مقدسین (۱۳۹۱) همسو بود. همچنین، با یافته کاپان و همکاران (۲۰۱۰) و جدیدی و همکاران (۲۰۱۱) همسوست که در مطالعه خود بین یکی از ابعاد کمال‌گرایی بهنجار به نام «گرایش به نظم و سازمان‌دهی» و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ای منفی و معنی‌دار را گزارش نمودند. محتمل است که نقش کمال‌گرایی بهنجار در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، ناشی از ویژگی‌های بارز افرادی باشد که کمال‌گرایی بهنجار دارند؛ ویژگی‌هایی، مانند: هدفمندی، وضع معیارهای سطح بالا، گرایش به نظم و سازمان‌دهی در امور و کوشش برای عالی بودن. ویژگی هدفمند بودن آنها باعث می‌شود در اکثر برنامه‌هایشان؛ بویژه امور تحصیلی خود برنامه‌ریزی داشته باشند. همچنین، در تصمیم‌گیری‌ها تأمل کنند و از تکانشی بودن پرهیزند. ویژگی وضع معیارهای سطح بالا به آنان کمک می‌کند تا همواره برای عالی بودن کوشش کنند و سازمان‌دهی، آنها را وادار می‌کند تا همواره به منظم بودن گرایش داشته

1- Ashby, Slaney, Noble, Gnlika & Rice

باشند. همه این ویژگی‌ها به فرد کمک می‌کند تا برای شکوفایی استعدادهای بالقوه خود؛ بخصوص در زمینه امور تحصیلی مشتاقانه تلاش کنند.

یافته‌ها در رابطه با بعد دوم کمال‌گرایی نشان داد که کمال‌گرایی روان‌رنجورانه افزایش اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با پژوهش تمنایی و همکاران (۱۳۹۱) همسو بود و در راستای اعتقادی است که هورنای در رابطه با کمال‌گرایان داشت. به زعم هورنای وقتی یک فرد کمال‌گرا به کاری می‌اندیشد، ناخودآگاه به خود القا می‌کند که تکلیف بسیار سختی در پیش دارد و برای انجام درست آن به زمان بیشتری نیاز است. توجه بیش از حد او به کیفیت انجام تکلیف، فوریت را کم‌رنگ می‌سازد و انجام تکلیف به تعویق می‌افتد؛ به امید آنکه در زمانی مناسب‌تر، تکلیف با کیفیت بهتر انجام شود (شولتز، ۱۳۹۱). علاوه بر این، فرد کمال‌گرا همیشه خود را در معرض اشتباه می‌بیند؛ زیرا می‌ترسد مبادا با آن اشتباه، توانمندی‌اش زیر سؤال رود. در همین راستا، الیس و نال (۱۳۸۲) نیز به وجود عقاید غیرمنطقی هم در افراد کمال‌گرا و هم در اهمال‌کاران اشاره می‌کنند. این اعتقادات غیرمنطقی که با مجموعه‌ای از معیارهای سطح بالا تلفیق شده، فشاری را به فرد تحمیل می‌کند که به بروز اهمال کاری منجر می‌شود. از جانب دیگر، افرادی که از لحاظ کمال‌گرایی روان‌رنجور هستند، از جانب والدین خود تحت فشار بیشتری هستند، نسبت به انتقاد حساسیت بیش از حد نشان می‌دهند، بیش از دیگران بر اشتباهات هرچند جزئی خود تمرکز دارند، به تأیید مداوم دیگران نیاز دارند و به سمت وسواس فکری گرایش دارند (جدیدی و همکاران، ۲۰۱۱) و این ویژگی‌ها فرد را به سمت اهمال کاری سوق می‌دهد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای جمع‌آوری اطلاعات اشاره کرد. این گونه ابزارها ممکن است شرکت‌کنندگان را به ارائه مطالب سوداری در مورد خود ترغیب کند که در جهت دریافت تأیید اجتماعی است. در همین راستا، پیشنهاد می‌شود از ابزارهای دیگری همچون مصاحبه یا مشاهده رفتار برای گردآوری اطلاعات استفاده شود. انتخاب کلیه آزمودنی‌ها از بین دانشجویان مقطع کارشناسی را نیز می‌توان به عنوان محدودیت دیگر این پژوهش نام برد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده بررسی رابطه متغیرهای پژوهش حاضر به تفکیک در مقاطع تحصیلی دیگر نیز انجام شود تا امکان مقایسه نتایج بین مقاطع مختلف تحصیلی فراهم گردد. وجود محدودیت‌ها ما را ملزم می‌سازد تا در تعمیم نتایج به جوامع دیگر، جوانب

احتیاط را رعایت کنیم. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های کاربردی در جهت مداخله در زمینه آموزش سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار و کمال‌گرایی بهنجار به منظور بررسی تأثیر آنها بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی باشد. درنهایت، از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه اصفهان که داوطلبانه ما را در تکمیل پرسشنامه‌ها یاری نمودند، سپاسگزاری می‌کنیم.

منابع

- انصار الحسینی، سیدهادی. (۱۳۹۱). مقایسه تاثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر اصفهان سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- الیس، آلبرت.، و ویلیام جیمز نال. (۱۳۸۲). روان‌شناسی اهمال‌کاری، ترجمه محمدعلی فرجاد، تهران: رشد.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی و مکانیسم‌های دفاعی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۲۱(۸)، ۷-۲۱.
- تمنایی‌فر، محمد رضا؛ صدیق ارفعی، فریبرز و زهرا مقدسین. (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته و سازش نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارگذاری. رویکردهای نوین آموزشی، ۷(۲)، ۱۶۸-۱۴۱.
- جعفرنژاد، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ مرادی، علی‌رضا و امید شکری. (۱۳۸۳). بررسی رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت، سبک‌های مقابله‌ای و سلامت روانی در دانشجویان کارشناسی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۵(۱)، ۷۴-۵۱.
- جمشیدیان، بهنام؛ محمد، دلاورپور؛ حقیقت، شهبانو و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۸). اعتباریابی مقیاس جدید کمال‌گرایی. مجله علوم رفتاری، ۳(۱)، ۴۳-۳۵.
- جوکار، بهرام و محمدآقا دلاورپور. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳)، ۸۰-۶۱.
- خسروی، زهره و مریم آقاجانی. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین سلامت روان، منبع کنترل و شیوه‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه شهر تهران. مطالعات اجتماعی- روان‌شناختی زنان، ۱۱(۱)، ۵۴-۱۹.

رنجبرنوشری، فرزانه؛ علیلو، مجید محمود؛ اسدی مجر، سامره؛ قدرتی، یلدا و مهسا نجارمبارکی. (۱۳۹۱). مقایسه راهبردهای مقابله با استرس، کمال‌گرایی و خودکارآمدی در افراد مبتلا به اختلال مصرف مواد و افراد بهنجار. **فصل‌نامه اعتیادپژوهی سوءمصرف مواد**، ۲۵(۷)، ۳۹-۵۹. سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی کننده آن. **مجله مطالعات روان-شناختی**، ۷(۴)، ۹-۲۶.

----- (۱۳۹۱). تحلیل الگوی ساختاری رابطه بین سبک‌های مقابله و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۷(۴)، ۷۷-۹۳. شیرزادی، ندا. (۱۳۸۹). **رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.

شکری، امید، کدیور، پروین، و زهره دانشورپور. (۱۳۸۶). نقش سبک‌های مقابله در تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. **فصل‌نامه روان‌شناسان ایرانی**، ۱۱(۳)، ۲۴۹-۲۵۷. شکری، امید؛ تقی‌لو، صادق؛ گراوند، فریبرز؛ پاییزی، مریم؛ مولایی، محمد؛ عبدالله‌پور، محمد آزاد و هادی اکبری. (۱۳۸۷). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا. **تازه‌های علوم شناختی**، ۱۰(۳)، ۲۲-۳۳. شولتز، دوان. (۱۳۹۱). **نظریه‌های شخصیت**. ترجمه یوسف کریمی، فرهاد جمهری، سیامک نقشبندی و بهزاد گودرزی. تهران: نشر ارسباران.

شیخی، محسن؛ فتح‌آبادی، جلیل و محمود حیدری. (۱۳۹۱). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال کاری در تدوین پایان‌نامه. **مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی**، ۳۵(۹)، ۲۸۳-۲۹۵.

فیضی، عبدالله. (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین سرسختی روان‌شناختی و روش‌های مقابله با استرس در دانشجویان سال اول روزانه دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه اصفهان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

کریمی، داوود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. **مجله اندیشه و رفتار**، ۱۳(۴)، ۲۵-۳۴.

کوروش‌نیا، مریم و مرتضی لطیفیان. (۱۳۹۰). رابطه مدل پنج عامل بزرگ شخصیت و کمال‌گرایی. **مجله مطالعات روان‌شناختی**، ۷(۴)، ۲۷-۵۴.

گال، ودیت؛ بورگ، والتر و جوئیس گال. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران: سمت.

مسعودنیا، ابراهیم. (۱۳۸۶). خودکارآمدی ادراک شده و راهبردهای مقابله‌ای در موقعیت‌های استرس‌زا. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳(۴)، ۴۰۵-۴۱۵.

منصورفر، کریم. (۱۳۸۷). *روش‌های پیشرفته آماری*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

میرزایی، مصلح؛ غرایبی، بنفشه و بهروز بیرشک. (۱۳۹۲). نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری، *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۹(۳)، ۲۴۰-۲۳۰.

نامیان، سارا و مسعود حسینچاری. (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مطالعات روان‌شناختی تربیتی*، ۸(۱۴)، ۹۹-۱۲۸.

نصری، صادق؛ شاهرخی، مسلم و مجید ابراهیم دماوندی. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و اضطراب امتحان در دانشجویان. *فصل‌نامه آموزش و یادگیری*، ۱(۱)، ۳۶-۲۴.

- Alexander, E., & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality Differences*, 42, 1301-1310.
- Ashby, J., Slaney, R., Noble, C., Gnilka, P., & Rice, K. (2012). Differences between "normal" and "neurotic" perfectionists: Implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 322-340.
- Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*, Master Thesis, Carleton University, Ottawa.
- Bland, M. (2000). *An introduction to medical statistics, 3rd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Capan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping. *A Critical Evaluation*. 58 (5), 844-854.
- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, J. M., & Flett, G. L. (2001). Controllability, coping, efficacy and distress. *European Journal of Personality*, 14(3), 245-264.

- Essau, C. A.; Ederer, E.M.; O'Callaghan, J.; Aschemann, B. (2004). *Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria*. Presentation at the 8th Alps- Adria psychology conference. October 2-4, Ljubljana, Slovenia.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (Vol. 3, pp. 281° 287). San Diego: Academic.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koldin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85-94.
- Frost, R., Marten, P., Lahrat, C., & Rosenbelate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14 (5), 449-468.
- Harris, P. W., pepper, C. M., & Maack, D. J. (2008). The relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: the mediating role of rumination. *Personality and Individual Differences*, 44 (1), 150-160.
- 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.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, Sh., & ZahediTajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 534-537.
- Ka an, M., ۲ ak ۱Q., lhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive- compulsive and five factor personality traits. *Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2121-2125.
- Kandemir., M. (2014). Predictors of academic procrastination: Coping with Stress, internet addiction and academic motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32 (5), 930-938.
- Kandemir. M., ilhan. T., ozpolat. A., & palanci. M. (2014). Analysis of academic self-efficacy, self-esteem and coping with stress skills predictive power on academic procrastination. *Educational Research and Reviews*, 9 (5), 146-152.

- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook. *Annual Review of Psychology*, 4, 1-21.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mingjin. X., Xinguo. Y., & Ganlan. W. (2015). Relationship between coping style, learning burnout and academic procrastination of college students. *China Journal of Health Psychology*, 2, 243-245.
- Penley, J. A., & Tomaka, J. (2002). Associations among the big five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Pfister, T. L. (2002). The effects of self-monitoring on academic procrastination, self-efficacy and achievement. *Humanities and Social Sciences*, 63 (5-A)-1713
- Ram, A. (2005). *The Relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, motivation, and well-being in tertiary Students*. Master Thesis, University of Canterbury, New Zealand.
- 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.
- Schouwenburg, H. (2005). *On counseling the procrastinator in academic setting*. Presented at the Fedora psyches conference.
- 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. *Psychological bulletin*, 133 (1), 65.
- Vahedi, Sh., Farrokhi, F., Gahramani, F., & Issazadegan, A. (2012). The relationship between procrastination, learning strategies and statistics anxiety among Iranian college student: A canonical correlation analysis. *Iranian Journal Psychiatry Behavioral Science*, 6 (1), 40- 46.