

بررسی ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان

مسلم شاهرخی* و صادق نصری**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید رجایی بود. از روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شد. از میان دانشجویان کارشناسی ۳۸۵ نفر (۱۸۹ دختر و ۱۹۶ پسر) به روش تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم، پرسشنامه کمال‌گرایی هویت و فلت و پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیل برگر را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، رگرسیون همزمان، رگرسیون گام به گام، Z فیشر، و t دو گروهی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین بین اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد که کمال‌گرایی و اضطراب امتحان به‌طور مثبت و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و در مجموع این دو متغیر توانستند ۸٪ واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کنند. نتایج آزمون Z فیشر نشان داد بین ضریب همبستگی کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین رابطه اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در میان دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد. علاوه بر این نتایج نشان داد که نمونه مورد مطالعه دارای ۷۳٪ اهمال‌کاری تحصیلی بودند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که با افزایش میزان کمال‌گرایی و اضطراب امتحان در دانشجویان، میزان اهمال‌کاری تحصیلی نیز در آن‌ها افزایش می‌یابد.

کلیدواژه‌ها

کمال‌گرایی؛ اهمال‌کاری تحصیلی؛ اضطراب امتحان؛ دانشجویان

* نویسنده مسئول: دانشجوی گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید رجایی

mosslem.shahrokhi@yahoo.com

** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید رجایی

مقدمه

اهمال‌کاری^۱ در زبان لاتین از دو بخش pro به معنی «جلو»، «پیش»، و «در حمایت از» و crastinus به معنی فردا و به گونه‌ی تحت‌اللفظی به معنی تا فردا است. مترادف‌های آن شامل مسامحه^۲، دودلی^۳، به تأخیراندازی^۴ و به عقب انداختن انجام یک تکلیف خاص است. علت این پدیده تنبلی و به تعویق انداختن یا تأخیر غیرضروری است (استیل^۵، ۲۰۰۷). از نظر روان‌شناسان اهمال‌کاری عبارت است از به «آینده موکول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن داریم» (آقا تهرانی، ۱۳۸۸: ص ۴۱). هر فردی ممکن است در زندگی انجام‌دادن برخی از مسئولیت‌ها و وظایف خود را به تأخیر بیندازد، بعضی پرداخت‌ها یا قرار ملاقات‌ها را به تأخیر می‌اندازند، در حالی که برخی دیگر کارهای منزل، تکالیف شخصی، تکالیف تحصیلی یا آمادگی برای امتحانات را به تعویق می‌اندازند. چنین رفتارهای به تعویق افتاده، اشخاص را چنان تحت تأثیر قرار می‌دهد که در شکل بی‌قراری در شب، استرس‌های طولانی، پشیمانی و افسوس، وحشت‌زدگی، کنار کشیدن ناشی از کمبود زمان یا به صورت نارضایتی نمود پیدا می‌کند. افراد به خودشان قول می‌دهند که انجام‌دادن کارها را تا آخرین لحظه به تأخیر نیندازند، اما آن اتفاق دوباره می‌افتد (کاگان^۶ و همکاران، ۲۰۱۰).

اهمال‌کاری، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد. از جمله، اهمال‌کاری تحصیلی^۷ (هیل، هیل، چابوت و بارال، ۱۹۷۸؛ زیسات، روزنتال و وایت، ۱۹۷۸)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری^۸ (ایفرت، فراری، ۱۹۸۹)، اهمال‌کاری روان رنجورانه^۹ (الیس و ناس، ۱۹۷۹)، و اهمال‌کاری وسواس‌گونه^{۱۰} (فراری، ۱۹۹۱). اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال‌کاری تحصیلی است (بروتن و وام بیچ، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ

1. Procrastination
2. Cunctation
3. Shilly-shally
4. Dilatoriness
5. Steel
6. Kagan
7. Academic procrastination
8. Decisional procrastination
9. Neurotic procrastination
10. Compulsive procrastination

ورث، ۲۰۰۵؛ نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). اهمال‌کاری تحصیلی عبارت است از تأخیر عمدی در انجام‌دادن یک تکلیف تحصیلی، با وجود اینکه شخص از نتایج و پیامدهای آن آگاهی دارد (استیل^۱، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) نشان داد که ۴۶٪ دانشجویان در نوشتن مقالات، ۲۷٪ در مطالعه برای امتحان و ۳۰٪/۱ در انجام‌دادن تکالیف هفتگی اهمال‌کاری داشتند. همچنین مشابه با این پژوهش، نتایج مطالعه آنوگبوزی (۲۰۰۴) نشان داد که ۴۱٪/۷ دانشجویان در نوشتن مقالات، ۳۹٪/۳ در مطالعه برای امتحان و ۶۰٪ در انجام‌دادن تکالیف هفتگی اهمال‌کاری دارند. هم‌چنین نتایج پژوهش جدیدی، محمدخانی و زاهدی تجربی (۲۰۱۱) در دانشگاه تبریز نشان می‌دهد ۷۰٪ دانشجویان اهمال‌کاری تحصیلی دارند.

پژوهشگران در حوزه اهمال‌کاری بر این باورند که عوامل متعددی می‌تواند در بروز و تداوم اهمال‌کاری مؤثر باشد از جمله این عوامل می‌توان به ترس از ارزیابی منفی و اضطراب (فریسچه، یونگ و هیکسون^۲، ۲۰۰۳؛ آنوگبوزی^۳، ۲۰۰۴)، ویژگی‌های شخصیتی (واتسون^۴، ۲۰۰۱) اشاره کرد. کمال‌گرایی یکی دیگر از متغیرهایی است که می‌تواند به‌طور بالقوه بر اهمال‌کاری تأثیرگذار باشد. نتایج چندین پژوهش برای نمونه (فلت، بلانکستین، هلت و کلودین^۵، ۱۹۹۲؛ کاپان^۶، ۲۰۱۰؛ یائو^۷، ۲۰۰۹) نشان داده است که اهمال‌کاری و کمال‌گرایی با یکدیگر در ارتباط هستند. فلت و همکاران (۱۹۹۲) معتقد هستند کمال‌گرایی گرایش فرد به داشتن مجموعه‌ای از معیارهای بالای افراطی و تمرکز بر شکست‌ها و نقص‌ها در عملکرد مربوط می‌شود. هویت، فلت، بسر، شری و مکی^۸ (۲۰۰۳) در تعریف خود از کمال‌گرایی برای آن سه بعد اصلی در نظر گرفته‌اند: (۱) کمال‌گرایی خویش‌مدار^۹، (۲)

1. Steel
2. Fritzsche, Young & Hickson
3. Onwuegbuzie
4. Watson
5. Flett, blankstein, hewitt&koledin
6. Capan
7. Yao
8. Hewitt, Flett, Besser, Sherry & MC
9. self-oriented

کمال‌گرایی دیگرمدار^۱ و ۳) کمال‌گرایی جامعه‌مدار^۲. افرادی که کمال‌گرا از نوع خویش‌مدار هستند، چندین ویژگی عمده دارند؛ این افراد تمایل دارند معیارهای سخت‌گیرانه و غیر واقع‌بینانه برای خود وضع کنند، بر نقص‌ها و شکست‌های خود در عملکردشان تمرکز کنند، و به دقت بر خودشان نظارت می‌کنند. در مقابل، افرادی که کمال‌گرا از نوع دیگرمدار هستند، انتظارات افراطی از دیگران دارند، دیگران را به صورت منفی و انتقادی ارزشیابی می‌کنند و نسبت به آن‌ها با خصومت و سرزنش رفتار می‌کنند. این جنبه در اصل همان کمال‌گرایی خودمدار است، اما رفتار کمال‌گرایی به سوی دیگران جهت‌گیری شده است. همچنین افرادی که کمال‌گرا از نوع جامعه‌مدار هستند، خود را ملزم به رعایت معیارها و برآورده کردن انتظارات تجویز شده از سوی افراد مهم می‌دانند تا از این طریق بتوانند تأیید آن‌ها را کسب کنند (هویت^۳ و همکاران، ۲۰۰۳).

بارکا و ین^۴ (۱۹۸۳) معتقد هستند که افراد کمال‌گرا و اهمال‌کار ویژگی‌های شناختی مشترکی دارند که باعث می‌شود هر دو بر معیارهای مطلق و بی‌عیب و نقص انجام‌دادن کارها تکیه کنند. همچنین بسویک، راث بلوم و مان^۵ (۱۹۸۸) بر باورهای غیر منطقی به عنوان عوامل مشترک بین افراد اهمال‌کار و کمال‌گرا تأکید می‌کنند.

از طرف دیگر همان‌طور که عنوان شد اهمال‌کاری دارای مؤلفه‌های شناختی، رفتاری است و این ویژگی‌ها نیز درباره اضطراب امتحان صادق است (موسوی و همکاران، ۱۳۸۷). مؤلفه شناختی اضطراب امتحان همان جنبه نگرانی است و به خطاهای شناختی بر می‌گردد که در واقع توجه آگاهانه فرد درباره عملکرد خود است. مؤلفه هیجانی آن به برانگیختگی هیجانی واقعی اشاره می‌کند که افراد درحین آزمون تجربه می‌کنند و با علائم جسمی و تنش مشخص می‌شود، در مجموع جنبه نگرانی^۶، فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به امتحان دادن،

1. other-oriented
2. socially prescribed
3. Hewitt
4. Burka & Yuen
5. Beswick, Rothblum & Mann
6. worry component

افکار مربوط به تحقیر خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران (برای مثال جیمز از من باهوش‌تر و زرنگ‌تر است و بهتر از من امتحان می‌دهد). و جنبه هیجان‌پذیری^۱، که به برانگیختگی هیجان خود ادراک شده، واکنش‌های عصبی خود مختار و واکنش‌های فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفتگی معده، گریه، سردرد، لرزش و عصبانیت اشاره می‌کند (اسپیل برگر، ۱۹۸۳؛ نقل از دیانا و همکاران، ۲۰۰۶). و مؤلفه رفتاری آن شامل ساز و کارهای مقابله‌ای گوناگون است که افراد برای کنار آمدن با اضطراب و پیامد شناختی و رفتاری نهایی مثل تفکر وابسته به تکلیف، شناخت، توجه یا عملکرد واقعی استفاده می‌کنند (موسوی و همکاران، ۱۳۸۷). از نظر کالو (۲۰۰۸) اضطراب امتحان عبارت است از نگرانی فرد درباره عملکرد (انتظار شکست)، استعداد و توانایی خویش (برای مثال افکار مربوط به خود کم‌انگاری که به هنگام امتحان و مواقع ارزیابی بروز می‌کند). پژوهش سولومون و راث بلوم^۲ (۱۹۸۴) نشان می‌دهد که ترس از شکست در امتحان، که یک پاسخ اضطرابی است، باعث می‌شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص ممکن است دچار اهمال‌کاری تحصیلی شود تا اضطراب خود را به تأخیر بیندازد. نتایج پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهد که اضطراب می‌تواند بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیرگذار باشد (واحدی، ۲۰۱۱؛ آنوگبوزی^۳، ۲۰۰۴؛ الکساندرو آنوگبوزی، ۲۰۰۷؛ استوبر و جورمان^۴، ۲۰۰۱؛ هاشمی رزینی، ۱۳۸۹؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷). لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) در نظریه سه بخشی خود در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای مؤلفه ارزیابی از موقعیت را مقدم بر اضطراب و اجتناب در نظر می‌گیرند. این نظریه پردازان بر این باور هستند که فرد در موقعیت استرس یا تکلیف ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود و میزان سختی و تهدید آمیز بودن تکلیف اقدام می‌کند.

استیل^۵ (۲۰۰۷) معتقد است که اهمال‌کاری بر خودکارآمدی، خودشکوفایی، حواس‌پرتی، تکانشگری، خودکنترلی و سازماندهی رفتار دانشجویان تأثیر می‌گذارد. همچنین آن‌ها را تنبل و

-
1. Emotionality component
 2. Solomon&Rothblum
 3. Onwuegbuzie
 4. Joormann
 5. Steel

غیرفعال می‌کند، ویژگی اهمال‌کاری و نیز بی‌زاری و ترس برای شروع کار را در آن‌ها ایجاد می‌کند. فراری و پیچیل^۱ (۲۰۰۸) معتقد هستند که مشکلات زیادی در دانشجویان وجود دارد که مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی هستند که از جمله آن‌ها می‌توان به پیشرفت تحصیلی ضعیف و مشکلات جسمی و روان‌شناختی، اضطراب، بی‌نظمی، سردرگمی و فقدان مسئولیت‌پذیری اشاره کرد (نقل از حاسین و سلطان^۲، ۲۰۱۰).

شناسایی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوان دارد، زیرا با شناسایی این عوامل، از پیامدهای منفی آن در زمینه مسائل روانی، تحصیلی و هزینه‌های مادی پیشگیری می‌شود. در واقع اساسی‌ترین وجهی که اجرای این پژوهش را ضروری می‌کند، تأثیرهای نامطلوب اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای ناشی از آن به لحاظ تجربی و نظری در این زمینه است. همچنین ضرورت زندگی امروز در جهت استفاده بهینه از سرمایه‌های زمانی و ذهنی دانشجویان است. پس جا دارد که این مهم مورد توجه و علت‌یابی قرار گیرد و راهبردهای ایجاد وضعیت مطلوب روشن شود. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به فرضیه و سؤالات زیر است.

سؤالات پژوهش

۱. از بین ابعاد مختلف کمال‌گرایی و اضطراب امتحان کدام یک بهتر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؟
 ۲. آیا بین میزان اهمال‌کاری تحصیلی با کمال‌گرایی و اضطراب امتحان در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؟
 ۳. سطح اهمال‌کاری دانشجویان در نمونه مورد مطالعه چه میزان است؟
- فرضیه پژوهش:** بین اهمال‌کاری تحصیلی با کمال‌گرایی و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شهید رجایی در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ بودند که از بین آن‌ها ۳۸۵ دانشجو (۱۸۹، دختر و ۱۹۶ پسر) به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین دانشکده‌های مختلف با توجه به میزان و درصد آن‌ها نسبت به جمعیت کل دانشجویان نمونه انتخاب و با تکمیل پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی، پرسشنامه کمال‌گرایی چند بعدی هویت و فلت (۱۹۹۱) و پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر (۱۹۸۰) در این پژوهش شرکت کردند.

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس را سولومون و راث بلوم، در سال ۱۹۸۴ ساخته‌اند و ۲۷ گویه دارد که سه مؤلفه را بررسی می‌کند. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات است که ۸ گویه را دربرمی‌گیرد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است که شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم است که ۸ گویه را شامل می‌شود. پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از طریق همسانی درونی، در پژوهشی که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام داده‌اند، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین، این پژوهشگران روایی^۲ این مقیاس را با استفاده از همبستگی درونی، ۰/۸۴ به دست آوردند. در ایران و در بین جامعه آماری دانشجویان، پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و روایی آن با استفاده از آزمون کایرز-میر-اولکین (KMO)^۳ در روش تحلیل عاملی، برابر ۰/۸۸ به دست آمده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی برابر ۰/۷۰ بود.

پرسشنامه کمال‌گرایی چند بعدی هویت و فلت: این پرسشنامه شامل ۴۵ گویه است که هویت و فلت (۱۹۹۱) طراحی کرده و ساخته‌اند که ۱۵ گویه آن کمال‌گرایی خودمدار و ۱۵

1. Reliability
2. Validity
3. Kaiser-meyer-olkin

گویه آن کمال‌گرایی دیگرمدار و نیز ۱۵ گویه باقیمانده کمال‌گرایی جامعه‌مدار را در طیف ۷ درجه‌ای لیکرت، از نمره ۷-۱ که به ترتیب شامل عبارات؛ کاملاً مخالفم، مخالفم، کمی مخالفم، نظری ندارم، کمی موافقم، موافقم و کاملاً موافقم، اندازه‌گیری می‌کند.

پایایی پرسشنامه چند بعدی کمال‌گرایی را هویت و همکاران (۱۹۹۱) در یک محدوده زمانی سه ماهه بازآزمایی کردند. نتایج نشان داد که همبستگی بین کمال‌گرایی خودمدار، کمال-گرایی دیگرمدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار در دو آزمون به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۵ بوده است. و همسانی درونی سازه‌ها برای کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار را هویت و همکاران بررسی کردند و ضریب آلفای کرونباخ برای آن‌ها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۴، ۰/۸۱ گزارش شده است. بشارت (۱۳۸۶) در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی این مقیاس بر روی یک نمونه دانشجویی، ضرایب همبستگی بازآزمایی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت با فاصله چهار هفته برای کمال‌گرایی خودمدار ۰/۸۵، کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۷۹، کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۸۴ و کمال‌گرایی کلی ۰/۸۵ گزارش کرده است. همچنین این پژوهشگر ضریب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه کرد که به ترتیب برای کمال‌گرایی خودمدار، کمال‌گرایی دیگرمدار، کمال‌گرایی جامعه‌مدار و کمال‌گرایی کلی ۰/۹۰، ۰/۹۱، و ۰/۸۱ و ۰/۹۱ به دست آمد. به‌طور کلی نتایج این پژوهش حاکی از اعتبار مطلوب این پرسشنامه در جامعه ایرانی است.

پرسشنامه اضطراب امتحان: پرسشنامه اضطراب امتحان را اسپیل برگر (۱۹۸۰) ساخته است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل و حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. پرسشنامه اضطراب امتحان شامل دو خرده آزمون نگرانی و هیجان‌پذیری است که تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را در اضطراب امتحان نشان می‌دهد. ۱۰ سؤال اول پرسشنامه مربوط به جزء نگرانی یا شناختی و ۱۰ سؤال بعدی این پرسشنامه مربوط به جزء هیجان‌پذیری است. سؤالات فرد مربوط به جزء نگرانی و سؤالات زوج مربوط به جزء هیجان‌پذیری است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۳). پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ اسپیل برگر (۱۹۸۰) برای مؤلفه نگرانی ۰/۹۱ و برای مؤلفه هیجان‌پذیری ۰/۸۵ گزارش کرده است. ضریب همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه‌های اضطراب امتحان ساراسون، اضطراب رگه و اضطراب موقعیتی به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۲ و ۰/۶۷ بوده است (اسپیل برگر). ضرایب اعتبار همسانی

درونی ($F=0/92$) تصنیف ($F=0/92$) و بازآزمایی ($F=0/90$) این پرسشنامه خوب و رضایت‌بخش گزارش شده است. ضریب همبستگی پرسشنامه اضطراب امتحان با خرده آزمون‌های بازدارنده ($F=0/40$) و تسهیل‌کننده ($F=0/67$) اضطراب امتحان و تعریف سازه ($F=0/47$) معنادار ($p < 0/01$) است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۳). پایایی این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده است.

یافته‌ها

هدف این پژوهش، پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و اضطراب امتحان در دانشجویان بود. بخش اول مربوط به اطلاعات توصیفی گروه نمونه است. و در قسمت دوم به تحلیل استنباطی متغیرهای پژوهش اقدام شده است.

یافته‌های توصیفی

جدول ۱: توزیع فراوانی نمونه آماری مربوط به تفکیک جنسیت

متغیر	فراوانی	فراوانی درصدی	تجمعی
جنسیت مرد	۱۹۶	۵۰/۹	
جنسیت زن	۱۸۹	۴۹/۱	
مجموع	۳۸۵	۱۰۰	

جدول ۱ نشان می‌دهد که نمونه آماری از ۱۹۶ مرد (۵۰/۹) و ۱۸۹ زن (۴۹/۱) و در مجموع از ۳۸۵ نفر تشکیل شده است.

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصدی نمونه آماری بر اساس نوع دانشکده

دانشکده	فراوانی	درصد
برق	۶۹	۱۷/۹
تربیت بدنی	۲۲	۵/۷
علوم پایه	۴۳	۱۱/۲
عمران	۴۵	۱۱/۷
علوم انسانی	۱۰۱	۲۶/۲
معماری	۳۷	۹/۶
مکانیک	۶۸	۱۷/۷
جمع	۳۸۵	۱۰۰

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، نمونه از ۶۹ نفر (۱۷/۹٪) در دانشکده برق، ۲۲ نفر (۵/۷٪) در دانشکده تربیت بدنی، ۴۳ نفر (۱۱/۲٪) در دانشکده علوم پایه، ۴۵ نفر (۱۱/۷٪) در دانشکده عمران، ۱۰۱ نفر (۲۶/۲٪) در دانشکده علوم انسانی، ۳۷ نفر (۹/۶٪) در دانشکده معماری و ۶۸ نفر (۱۷/۷٪) در دانشکده مکانیک، در مجموع از ۳۸۵ نفر تشکیل شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیرها	پسر	تعداد ۱۹۶		تعداد ۱۸۹		تعداد
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
کمال‌گرایی خودمدار	۸۷/۷۶	۱۰/۱۳	۶۰	۸۶/۶۰	۱۲/۵۸	۱۰۴
کمال‌گرایی دیگرمدار	۷۸/۹۲	۸/۱۲	۶۳	۷۹/۴۹	۸/۳۹	۹۸
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۶۹/۵۴	۹/۵۱	۴۸	۷۰/۴۰	۱۰/۱۲	۹۸
نمره کل کمال‌گرایی	۲۳۶/۲۱	۲۱/۶۲	۱۸۶	۲۳۶/۵	۲۴/۹۴	۲۹۳
نگرانی	۲۰/۴۹	۶/۰۷	۱۰	۲۱/۰۷	۵/۶۱	۳۶
هیجان	۲۳/۷۱	۷/۲۰	۱۱	۲۵/۳۱	۷/۶۶	۴۴
نمره کل اضطراب امتحان	۴۴/۲۰	۱۲/۶۲	۲۱	۴۶/۳۸	۱۲/۵۵	۷۸
تعامل‌ورزی در امتحان	۲۹/۳۸	۳/۱۸	۲۲	۲۹/۸۰	۳/۳۹	۳۸
تعامل‌ورزی در تکالیف	۴۰/۲۸	۴/۶۹	۲۵	۴۱/۲۰	۵/۱۳	۵۵
تعامل‌ورزی در مقاله‌نویسی	۲۸/۱۳	۳/۹۷	۲۰	۲۹/۴۶	۴/۵۸	۴۰
نمره کل تعامل‌ورزی	۹۷/۷۹	۸/۷۱	۷۴	۱۰۰/۴۶	۱۰/۴۴	۱۲۶

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بیشترین نمره میانگین در بین آزمودنی‌های پسر و دختر مربوط به نمره کل کمال‌گرایی (M=۲۳۶/۲۱ و M=۲۳۶/۵) است. در بین پسران کم‌ترین نمره میانگین مربوط به نگرانی (M=۲۰/۴۹) است. هم‌چنین کم‌ترین نمره میانگین در بین آزمودنی‌های دختر نیز مربوط به نگرانی (M=۲۱/۰۷) است. در این قسمت فرضیه و سؤالات پژوهش بررسی می‌شود.

فرضیه پژوهش: بین اهمال‌کاری تحصیلی با کمال‌گرایی و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه از طریق ماتریس همبستگی رابطه مؤلفه‌های اصلی پژوهش بررسی

شد. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین نمره کل اهمال‌کاری با نمره کل کمال‌گرایی رابطه مثبت و معناداری ($r = 0/24, P < 0/01$) وجود دارد. همچنین بین نمره کل اهمال‌کاری با نمره کل اضطراب امتحان رابطه مثبت و معناداری ($r = 0/21, p < 0/01$) وجود دارد. همچنین سایر نتایج در جدول مشاهده می‌شود.

جدول ۴: ماتریس همبستگی کمال‌گرایی و اضطراب امتحان و ابعاد آن‌ها با اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. نمره کل											
تعلل‌ورزی	۱										
۲. تعلل‌ورزی مقاله‌نویسی	۰/۸۱ ^{***}	۱									
۳. تعلل‌ورزی در تکالیف	۰/۸۴ ^{***}	۰/۵۲ ^{***}	۱								
۴. تعلل‌ورزی در امتحان	۰/۶۲ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۱							
۵. نمره کل کمال‌گرایی	۰/۲۴ ^{***}	۰/۱۴ ^{***}	۰/۰۹	۰/۳۸ ^{***}	۱						
۶. کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۰/۲۱ ^{***}	۰/۱۷ ^{***}	۰/۱۱ [*]	۰/۲۳ ^{***}	۰/۷۵ ^{***}	۱					
۷. کمال‌گرایی خودمدار	۰/۱۹ ^{***}	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۳۷ ^{***}	۰/۸۱ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۱				
۸. کمال‌گرایی دیگرمدار	۰/۱۷ ^{***}	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۳۰ ^{***}	۰/۸۲ ^{***}	۰/۴۹ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۱			
۹. نمره کل اضطراب امتحان	۰/۲۱ ^{***}	۰/۱۷ ^{***}	۰/۲۰ ^{***}	۰/۰۷	۰/۳۰ ^{***}	۰/۴۰ ^{***}	۰/۱۱ [*]	۰/۲۲ ^{***}	۱		
۱۰. هیجان‌نگرانی	۰/۱۸ ^{***}	۰/۱۳ ^{***}	۰/۱۸ ^{***}	۰/۰۹	۰/۲۹ ^{***}	۰/۴۰ ^{***}	۰/۱۰ [*]	۰/۲۲ ^{***}	۰/۸۶ ^{***}	۱	
۱۱. نگرانی	۰/۲۱ ^{***}	۰/۲۰ ^{***}	۰/۱۹ ^{***}	۰/۰۵	۰/۲۷ ^{***}	۰/۳۶ ^{***}	۰/۱۰ [*]	۰/۱۹ ^{***}	۰/۷۸ ^{***}	۰/۶۸ ^{***}	۱

*** $P < 0/01$ ** $P < 0/05$ * $P < 0/1$ آزمون دو دامنه

سؤالات پژوهش

۱- از بین ابعاد مختلف کمال‌گرایی و اضطراب امتحان کدام یک بهتر اهمال‌کاری

تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؟

از آنجایی که هدف اصلی پژوهش حاضر، پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس

کمال‌گرایی و اضطراب امتحان است. بر همین اساس رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی نمره کل کمال‌گرایی و اضطراب امتحان بر اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد، نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که از بین متغیرهای پیش‌بین وارد شده به رگرسیون، متغیرهای «کمال‌گرایی جامعه‌دار و کمال‌گرایی خودمدار» وارد معادله شده است.

جدول ۵: رگرسیون گام به گام اهمال‌کاری تحصیلی بر ابعاد کمال‌گرایی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	F	ضریب رگرسیون (B)	ضریب استاندارد (β)	t	مقدار R	مقدار R2	مقدار تورش واریانس	مقدار تورانس	سطح معنی داری
گام اول:										
کمال‌گرایی		۱۷/۴۸	۰/۱۶	۰/۱۷	۳/۲۲	۰/۲۰	۰/۰۴	۱/۱۰	۰/۹۰۶	۰/۰۰۱
اهمال‌کاری	جامعه‌مدار									
تحصیلی	گام دوم:									
کمال‌گرایی		۱۲/۱۹	۰/۱۱	۰/۱۳	۲/۵۸	۰/۲۴	۰/۰۶	۱/۱۰	۰/۹۰۶	۰/۰۰۱
خودمدار										

نبود چند هم خطی^۱: این پیش فرض از طریق دو شاخص تولرانس^۲ و تورش واریانس^۳ بررسی می‌شود. اگر مقدار شاخص تولرانس، خیلی کوچک باشد (کم‌تر از ۰/۰۱) بیان‌کننده این است که همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با هم دیگر خیلی بالاست و احتمال چند هم خطی بودن را نشان می‌دهد. مقدار دیگری که ارائه می‌شود تورش واریانس است که عکس مقدار تولرانس (شاخص تحمل) است. مقادیر بالای ۱۰ بیان‌کننده چند هم خطی و ارتباط قوی بین متغیرهای پیش‌بین است. در پژوهش حاضر مقدار تولرانس برای هر متغیر پیش‌بین حدود ۰/۹۰۶ است که کم‌تر از ۰/۰۱ نیست. هم چنین مقدار تورش واریانس که حدود ۱/۱۰ و پایین‌تر از نقطه برش است. نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است. با توجه به مقادیر این دو شاخص چند هم خطی وجود ندارد و پیش فرض رعایت شده است. مدل رگرسیون گام به گام در جدول ۴ نشان داد که از میان ابعاد کمال‌گرایی، مؤلفه کمال‌گرایی خودمدار و جامعه‌مدار

1. Multicollinenarity
2. Tolerance
3. VIF

توانستند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند و در مجموع این دو مؤلفه قادر بودند که حدود ۶٪ از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کنند. در اولین گام مؤلفه کمال‌گرایی جامعه‌مدار به تنهایی ۴٪ از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کرد، که پس از وارد شدن متغیر دوم یعنی کمال‌گرایی خودمدار مقدار تبیین به ۶٪ افزایش یافت که در اینجا سهم مؤلفه کمال‌گرایی خودمدار تنها تبیین کردن حدود ۲٪ از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی بود. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود تمامی اثرات تبیین متغیرهای مورد نظر بر اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۶: رگرسیون گام به گام اهمال‌کاری تحصیلی بر مؤلفه‌های اضطراب امتحان

سطح معناداری	مقدار تورانس	مقدار تورش	واریانس مقدار	R2 مقدار	t	ضریب استاندارد (B)	ضریب رگرسیون (B)	F	متغیرهای پیش‌بین	باز	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۰/۸۰۷	۱/۰۲	۰/۰۴	۰/۲۱	۴/۱۳	۰/۲۱	۰/۳۴	۱۷/۰۹	گام اول: نگرانی		اهمال‌کاری تحصیلی

مدل رگرسیون گام به گام در جدول ۶ نشان داد که از میان مؤلفه‌های اضطراب امتحان، تنها مؤلفه نگرانی توانست اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند و در مجموع این مؤلفه قادر بود که حدود ۴٪ از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود اثر تبیین مؤلفه مورد نظر بر اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. در این قسمت تفاوت جنسیتی دانشجویان در میزان اهمال‌کاری تحصیلی با کمال‌گرایی و اضطراب امتحان بررسی می‌شود.

۲- آیا بین میزان اهمال‌کاری تحصیلی با کمال‌گرایی و اضطراب امتحان در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دختران و پسران و به‌منظور مقایسه کردن ضرایب همبستگی برای دو گروه از آزمون Z فیشر استفاده شد.

جدول ۷: نتایج مقایسه رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در دختران و پسران

گروه	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری	نمره Z معادل
دختران	۱۸۹	۰/۲۹**	۰/۰۰۱	۰/۲۹۹
پسران	۱۹۶	۰/۱۸*	۰/۰۱	۰/۱۸۲

P < ۰/۰۵* P < ۰/۰۱***
 آزمون دو دامنه

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، نمره Z معادل ۰/۲۹، $t = ۰/۲۹۹$ و نمره Z معادل ۰/۱۸، $t = ۰/۱۸۲$ است.

$$z_{obs} = \frac{Zr1 - Zr2}{\sqrt{\frac{1}{n1-3} + \frac{1}{n2-3}}}$$

$$Z_{obs} = ۱/۱۴$$

برای تعیین این که مقدار Z_{obs} به دست آمده از لحاظ آماری معنادار است یا نه، بایستی با ملاک تصمیم‌گیری ارزیابی شود و ملاک این است اگر مقدار به دست آمده بین ۱/۹۶- و ۱/۹۶+ باشد، از نظر آماری تفاوت معناداری بین دو ضریب همبستگی وجود ندارد. بنابراین، چون مقدار به دست آمده در این دامنه قرار دارد، بین ضریب همبستگی کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در میان دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۸: نتایج مقایسه رابطه بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دختران و پسران

گروه	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری	نمره Z معادل
دختران	۱۸۹	۰/۲۶**	۰/۰۰۱	۰/۲۶۶
پسران	۱۹۶	۰/۱۱	۰/۱	۰/۱۱۰

P < ۰/۰۵* P < ۰/۰۱***
 آزمون دو دامنه

مطابق جدول ۸ و با توجه به ضرایب همبستگی و سطوح معناداری، دو متغیر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در بین دختران و پسران رابطه معناداری ندارند. ولی با مقایسه دو ضریب همبستگی با استفاده از نمره Z فیشر، با توجه به اینکه Z به دست آمده (۱/۵۲) از

نمره Z در سطح ۰/۰۵ یعنی (۱/۹۶) کوچک‌تر است، پس فرض صفر تأیید می‌شود و فرض خلاف رد می‌شود. یعنی بین رابطه اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. در اینجا به بررسی میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در نمونه مورد مطالعه اشاره می‌شود.

۳- سطح اهمال‌کاری دانشجویان در نمونه مورد مطالعه چه میزان است؟

به‌منظور بررسی میزان اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان میانگین نمره آن‌ها در اهمال‌کاری ملاک خواهد بود با توجه به این که کم‌ترین نمره اهمال‌کاری تحصیلی ۲۷ و بیشترین نمره اهمال‌کاری تحصیلی ۱۳۵ است، میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مطالعه می‌شود.

جدول ۹: میانگین، انحراف معیار، مقدار حداقل و حداکثر نمره اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی	۳۸۵	۷۴	۱۲۶	۹۹/۱	۹/۶۸

همان‌طور که جدول ۹ نشان می‌دهد، به‌طور میانگین دانشجویان نمره بالایی را در اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهند که با تبدیل میانگین به درصد می‌توان گفت نمونه مورد مطالعه ۷۳٪ اهمال‌کاری تحصیلی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج ضریب همبستگی رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای کمال‌گرایی و اضطراب امتحان توانستند به‌طور معناداری ($P < 0/001$ و $F_{5,379} = 6/65$) متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های (فلت و همکاران (۱۹۹۲)؛ سئو، (۲۰۰۸)؛ کاپان، ۲۰۱۰؛ یائو، ۲۰۰۹؛ سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴، بسویک، راث بلوم و مان، (۱۹۸۸) همسو است. در تبیین ارتباط بین اهمال‌کاری و کمال‌گرایی می‌توان گفت زمانی که یک فرد به کمال‌گرایی می‌اندیشد، ناخودآگاه در ذهن خود به این نتیجه می‌رسد که برای انجام دادن فعالیت موردنظر به زمان بیشتری نیاز دارد. فرد کمال‌گرا همیشه به بی‌نقص بودن کارها فکر

می‌کند و به همین علت است که فرد کمال‌گرا همیشه در حال تجربه کردن اضطراب است. زیرا، از این می‌ترسد که کارش مطلوب واقع نشود به‌همین دلیل برای به تأخیر انداختن اضطراب خود، دچار اهمال‌کاری می‌شود. کسی بخواهد کاری را به بهترین نحو انجام دهد، ولی توانایی انجام دادن آن را نداشته باشد، دچار ناکامی و شکست می‌شود و این امر عاملی است که شخص را از فعالیت بعدی باز می‌دارد. طفره رفتن از کارها و اهمال‌کاری در این افراد ابتدا به صورت بهانه‌جویی و سپس به شکل عادات ظهور خواهد کرد (الیس و جیمز، ۱۳۸۷). افراد کمال‌گرا معیارهای سطح بالا و غیر واقعی برای خود در نظر می‌گیرند (کاپان، ۲۰۱۰) و بیش از حد درباره ارزیابی دیگران درباره خودشان تأمل می‌کنند (آنوگوزیه، ۲۰۰۴)، نمی‌توانند تکالیف خود را انجام دهند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند. بارکا و یین (۱۹۸۳) معتقد هستند که افراد کمال‌گرا و اهمال‌کار ویژگی‌های شناختی مشترکی دارند که باعث می‌شود هر دو بر معیارهای مطلق و بی‌عیب و نقص انجام دادن کارها تکیه کنند. بسویک، راث‌بلوم و مان (۱۹۸۸) بر باورهای غیرمنطقی به‌عنوان عوامل مشترک بین افراد اهمال‌کار و کمال‌گرا تأکید می‌کنند. سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) نیز بر این باورند که ترس از شکست ویژگی بارزی است که باعث می‌شود افراد کمال‌گرا اهمال‌کاری داشته باشند. همچنین در خصوص ارتباط مثبت و معنادار بین اهمال‌کاری و کمال‌گرایی می‌توان گفت شخصی که معیارها و استانداردهای بالایی را برای خود در نظر می‌گیرد و اگر همین شخص معیارهایش با توانایی‌هایش هماهنگ نباشد، به‌طور معمول نگران و مضطرب می‌شود و این نگران بودن درباره رسیدن به اهداف و انتظارات شخصی با اطمینان پایین شخص به توانایی‌هایش در انجام دادن یک تکلیف ارتباط دارد که همین امر باعث می‌شود شخص در انجام دادن تکلیف تأخیر داشته باشد و در واقع دچار اهمال‌کاری شود (یائو، ۲۰۰۹). توجیه دیگر این است، اشخاصی که کمال‌گرا هستند مجموعه‌ای از معیارهای سخت و غیر منطقی برای خود در نظر می‌گیرند. اگر چه کمال‌گرایی در بعضی شرایط با نتایج مثبتی همراه است، ویژگی‌های رایج در چنین افرادی این است که در انجام تکالیف خود بیش از اندازه با انگیزه و با همت هستند، آن‌ها از کنترل درونی بهره‌مند هستند و توانایی آن را دارند که تحت شرایط خاص به موفقیت دست پیدا کنند (کاپان، ۲۰۱۰)، اما همین افراد موقعی که حوادث منفی در زندگی تجربه می‌کنند و موقعی که خودشان را در یک موقعیت چالش‌انگیز و رقابت می‌بینند واکنش‌های ناسازگاری

مانند شناخت‌های تحریف شده، عزت نفس پایین، احساس شرمندگی و احساس گناه را تجربه می‌کنند (سئو، ۲۰۰۸). بنابراین، کمال‌گرایی ممکن است تأثیر مثبت یا منفی بر خودکارآمدی شخص در بافت‌های محیطی داشته باشد. علاوه بر این نتایج این پژوهش نشان داد که در مقابل، افرادی که کمال‌گرا هستند چون انتظارات افراطی از دیگران دارند، و با دیدی انتقادی و منفی درباره دیگران قضاوت می‌کنند و نسبت به دیگران با خصومت و سرزنش رفتار می‌کنند (هویت و همکاران، ۲۰۰۳). لذا این افراد وقتی در انجام دادن یک تکلیف تحصیلی با چالشی مواجه می‌شوند، با توجه به دیدگاهی که به دیگران دارند موقع انجام دادن یک تکلیف می‌ترسند که کاری که انجام می‌دهند مطلوب واقع نشود، به همین خاطر دچار اضطراب می‌شوند؛ زیرا می‌ترسند دیگران ارزیابی منفی درباره توانایی‌های او داشته باشند. به همین خاطر برای رهایی از این اضطراب تکالیف تحصیلی را به تأخیر می‌اندازد، زیرا رهایی از اضطراب اثر تقویتی مثبتی برای شخص اهمال کار دارد (آنوگبوزیه، ۲۰۰۴).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که اضطراب امتحان توانست متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های آنوگبوزی (۲۰۰۴)؛ فریسه، یونگ و هیکسون (۲۰۰۳)؛ جانسون و بلوم (۱۹۹۵)؛ لای و سیلورمن (۱۹۹۶)؛ واحدی (۲۰۱۱)؛ هاشمی رزینی (۱۳۸۹)؛ احمدی (۱۳۹۰)؛ حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) و کوثری (۱۳۹۰) همسو است. در توجیه این مطلب می‌توان گفت که ترس از شکست و ترس از ارزشیابی منفی ویژگی‌های هر دو متغیر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری است که ممکن است بین اهمال‌کاری و اضطراب امتحان رابطه برقرار کند (فلت و همکاران، ۱۹۹۱). همچنین لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) در نظریه سه بخشی خود در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای مؤلفه ارزیابی از موقعیت را مقدم بر اضطراب و اجتناب در نظر می‌گیرند. این نظریه پردازان بر این باور هستند که فرد در موقعیت استرس یا تکلیف ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود و میزان سختی و تهدیدآمیز بودن تکلیف اقدام می‌کند. اگر بر مبنای این ارزیابی این موقعیت برای فرد آزارنده و یا ناخوشایند باشد، فرد هیجانات منفی همچون اضطراب را تجربه می‌کند. در اینجا فرد برای رهایی از اضطراب به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای چون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد. این تئوری گرچه در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای تدوین شده است، اما به خوبی قادر به تبیین روابط هیجانات منفی و اهمال‌کاری است. بر همین مبنای زمانی که فرد در

موقعیت انجام دادن یک تکلیف آزارنده قرار می‌گیرد، برای رهایی از هیجانات منفی آن دست به اجتناب از این تکلیف می‌زند. در واقع فرد تقویت‌های کوچک و کوتاه مدت، رهایی از اضطراب را به تقویت‌های بزرگ‌تر مانند به چاپ رساندن یک مقاله ترجیح می‌دهد. به عبارت دیگر، فرد با انجام ندادن تکلیف در واقع درصدد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشایند است. در چنین شرایطی فرد تکالیف را به تعویق می‌اندازد و دچار اهمال‌کاری می‌شود. در توجیه این مطلب می‌توان گفت استیل (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که روان‌نژندی خیلی شبیه به صفات اضطرابی و نگرانی است، کسانی که اضطراب امتحان دارند به دلیل نگرانی زیاد و استرس، احتمالاً باید نسبت به افراد دیگر اهمال‌کاری بیشتری را گزارش کنند. همچنین سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) به این نتیجه رسیده‌اند که ترس از شکست در امتحان، که یک پاسخ اضطرابی است، باعث می‌شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص دچار اهمال‌کاری می‌شود تا اضطراب خود را به تأخیر بیندازد. درباره این یافته‌ها می‌توان گفت بین اهمال‌کاری و ویژگی‌های همچون اضطراب رابطه پیچیده‌ای وجود دارد. اینکه آیا بعضی از ویژگی‌های شخصیتی خاص مثل روان‌نژندی یا برون‌گرایی باعث اهمال‌کاری می‌شود، هنوز به درستی معلوم نیست. ولی می‌توان گفت افراد مضطرب به دلیل داشتن ویژگی‌های همچون تمایل عمومی به تجربه عواطف منفی مثل ترس، غم، دستپاچگی، عصبانیت و... معمولاً بیشتر در معرض رفتارهای همچون به تأخیر انداختن تکالیف یا کارهای روزمره هستند. همچنین طبق نظر هوبرتی (۲۰۰۸) اضطراب امتحان دارای ویژگی‌های شناختی (مشکلات تمرکز، مشکلات حل کردن، مشکلات اسناد) رفتاری (بی‌قراری بدن، دنبال کارهای آسان رفتن و عدم مشارکت) و جسمانی (ضربان سریع قلب و تنش عضلانی) است. افراد دارای این ویژگی‌ها مضطرب هستند، برای به تأخیر انداختن این مشکلات تکالیف خود را به تأخیر می‌اندازند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند (آنوگبوزی، ۲۰۰۷). همچنین تئوری انتظار تنزل یافته بیان می‌کند که افراد دوست دارند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت‌آور باشد و دستیابی به آن‌ها آسان‌تر باشد. در نتیجه افراد فعالیت‌هایی را به تعویق می‌اندازند که رسیدن به آن‌ها سخت‌تر است و پاداش چندانی هم ندارد، در واقع مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند. افراد پاداش‌هایی را می‌پسندند که نه تنها بزرگ باشد، بلکه دستیابی به آن‌ها فوری باشد در نتیجه هر فعالیت در حال حاضر ناخوشایند و اضطراب‌آور را به تعویق می‌اندازند. به عبارت دیگر

اگر گزینه‌هایی وجود داشته باشد که منتهی به پاداش‌های فوری شود افراد فعالیت‌های دیگر را به تعویق می‌اندازند (راث بلوم ۱۹۹۶؛ به نقل از دهقانی ۱۳۸۷). در خصوص پایین بودن درصد تبیین و رابطه میان متغیرها می‌توان گفت، به عواملی بیش از یک رابطه خطی بین متغیرهای کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری مربوط است. برای مثال به عواملی مانند ۱) دشواری در تصمیم‌گیری، ۲) استقلال و جستجوی کمک، ۳) تنفر از وظیفه و تحمل اندک ناکامی، ۴) حرمت خود پایین، ۵) بی‌جرأتی، ۶) ترس از موفقیت، ۷) ضعف در مدیریت زمان، ۸) سرکشی در برابر مهار، ۹) تنبلی و ۱۰) خطرپذیری می‌توان اشاره کرد.

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که جنسیت تأثیر معناداری بر روند رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی ندارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت‌های جنسیتی در کمال‌گرایی و اضطراب امتحان آن قدر زیاد نبوده است که روند رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری را در دو جنس متفاوت نشان دهد و جنسیت به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده در این رابطه معنادار نبوده است. همچنین میانگین نمره اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان نشان داد که میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان در حد بالایی است. نتایج این پژوهش تأییدی است بر یافته‌های ابرین (۲۰۰۲) که در پژوهش خود گزارش می‌کند حدود ۸۰ تا ۹۰٪ دانشجویان با این پدیده درگیر هستند. حدود ۷۵٪ افراد خود را فردی اهمال‌کار می‌دانند و تقریباً ۵۰٪ اهمال‌کاری‌ها با ثبات و مشکل‌زا شده است. همچنین اکینسولا و همکاران (۲۰۰۷) گزارش می‌کنند که ۷۰٪ دانشجویان مشکل اهمال‌کاری تحصیلی دارند و بیشتر اهمال‌کاری نیز مرتبط با مقاله‌نویسی است. علاوه بر این سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) گزارش می‌کنند که ۴۶٪ دانشجویان عنوان می‌کنند که در آماده کردن مقالات پایان‌ترم اهمال‌کاری دارند، ۲۷/۶٪ در آماده شدن برای امتحان اهمال‌کاری دارند و ۳۰/۱٪ در آماده کردن تکالیف هفتگی اهمال‌کاری دارند، استیل (۲۰۰۷) ۵۳٪ دانشجویان را اهمال‌کار دانسته است، ایس و جیمزنال ۷۵ تا ۹۵٪، الکساندر و آنوگبوزی (۲۰۰۷) ۵۰٪ و جدیدی، محمدخانی و زاهدی تجریشی (۲۰۱۱) ۷۰٪ فراگیران و دانشجویان را دارای سطوح اهمال‌کاری دانسته‌اند. به‌طور کلی نتایج بیشتر مطالعات نشان می‌دهد که دانشجویان در اکثر موارد در انجام دادن امور تحصیلی، اهمال‌کاری دارند و میزان شیوع آن در سال‌های اخیر در حال افزایش است.

منابع

- آقا تهرانی، مرتضی (۱۳۸۲). اهمال‌کاری (تعطل ورزیدن)؛ بررسی علل، راه کارها و درمان. معرفت، شماره ۶۴، ۵۳-۳۸.
- ابوالقاسمی، عباس.، مهربانی زاده هنرمند، مهناز، نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۸۳). اثربخشی روش درمانی آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی و حساسیت زدایی منظم در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی*. بهار؛ ۸ (۱ پیاپی ۲۹): ۲۱-۳.
- احمدی، زینب (۱۳۹۰). *بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی با تعطل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.
- الیس، آلبرت و جیمز، ویلیام (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تعطل‌ورزی*، ترجمه محمد علی فرجاد، تهران: رشد.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران، *مجله پژوهش‌های روان‌شناختی*، دوره ۱۰، شماره ۱ و ۲، ۶۷-۴۹.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمد آقا (۱۳۸۶). رابطه ی تعطل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. پاییز و زمستان، دوره سوم. شماره ۳ و ۴، ۶۱-۸۰.
- حسین چاری، مسعود و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری. *فصل‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال دوم، شماره چهارم، ۷۳-۶۴.
- کوثری، رجبعلی (۱۳۹۰). *بررسی وضعیت اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و رابطه آن با انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- موسوی، معصومه، حق شناس، حسن، علیشاهی، محمد جواد و نجمی، بدرالدین (۱۳۸۷). اضطراب امتحان و برخی از عوامل فردی - اجتماعی مرتبط با آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *تحقیقات علوم رفتاری*، دوره ۶، شماره ۱، ۲۵-۱۷.

هاشمی رزینی، سعداله (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم ریاضی دوره متوسطه شهرستان شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.

- Akinsola, M. K. , Tella, Adedeji & Tella, Adeyinka (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Alexander, E. S. & Onwuegbuzie A. J.(2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences* 42, 1301–1310.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Calvo, M. G. (2008). Test anxiety and comprehension efficiency. *Psychology in The School*, 20, 77-86.
- Capan, E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 , 1665–1671.
- Dianna ,T. Keny&Margarets.Osbone (2006). *Music Performance anxiety: new insights from musicians*. V2-3. 103-112.
- Flett, G. L., blankstein, K. R., hewitt, P. L & koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college student. *Social behavior and personality*, 20 (2), 85-94.
- Fritzsch,B.A., Young, B. R. & Hickson,K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35 , 1549–1557.
- 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.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., & McGee, B. (2003). Perfectionism Is Multidimensional: a reply to Shafran, Cooper and Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy*, 41 , 1221–1236.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment*, 3, 464–468.
- Huberty, T. J. (2008). Best practices in school- based interventions for anxiety and depression. in A. Thomas & j. Grimes (Eds), Best practices in school Psychology: Vol.5(pp.1473- 1486).Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists*.

- Hussain, I. , Sultan, S. (2010). Analysis of Procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*.5.pp.1987-1904.
- Jadidi,F., Mohammadkhani, S., ZahediTajrishi, k.,(2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,30 , 534 – 537.
- Johnson. J. L. & Bloom. M. A. (1995). An analysis of the contribution of the factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, M'(l). 127- 133.
- 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 Behavioral Sciences*, 2, 2121-2125.
- Lay, C. Silverman. S. f (1996). Trait procrastination. anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, Volume 21, Issue 1, Pages 61–67.
- Lazarus, R. S & Folkman S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. Springer: New York. Mc Cown W, Johnson JL. 1989. 'Diferential arousal gradients in chronic procrastination', *paper presented at the American Psychological Society*, Alexandria, VA.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, university of houston.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 4-19.
- Seo, (2008). Self- efficacy as a Mediator in the Relationship between Self-oriented Perfectionism and Academic Procrastination. *Social Behavior And Personality*, 36 (6), 753-764.
- Solomon, L. J.,& Rothbhum, E. D. (1984).Academic procrastination: frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of counseling psychology* , 31, 503-209.
- Spielberger, C. D. (1980).Test Anxiety Inventory, *Consulting Psychologist Press*, Palo Alto.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatin failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Stober, J., &Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- UzunOzer,B., Demir, A., Ferrari, J.R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257.
- Vahedi, S.(2011). Canonical correlation analysis of procrastination, learning strategies and statistics anxiety among Iranian female college students. *Social and Behavioral Sciences* 30, pp.1620 – 1624.

- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149–158.
- Yao, M. (2009). An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values. *Graduate Program in Psychology*. The Ohio State University.