

رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی

کوثر نوف^{۱*}، ملوک خادمی^۲ و زهرانش^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی است. تعداد افراد جامعه مورد مطالعه ۳۹۳ نفر و تعداد افراد نمونه آماری شامل ۲۳۵ دانش‌آموز دختر و پسر سال سوم دبیرستان شهر بابلسر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. به منظور بررسی متغیرهای پژوهش، هر یک از شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های کمال‌گرایی فراست، خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینک، عزت‌نفس روزنبرگ، خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر و اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتیلوم را تکمیل کردند. داده‌های به دست آمده با روش تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. با توجه به نتایج به دست آمده، شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل ارائه شده، برازش بسیار مناسبی را نشان دادند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان دادند که بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی به واسطه خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی، رابطه غیر مستقیم معناداری وجود دارد، اما رابطه مستقیم و غیرمستقیم کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نیست. همچنین کمال‌گرایی مثبت به‌طور مستقیم با خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه دارد و رابطه مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین رابطه مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است ولی رابطه مستقیم عزت‌نفس با متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی معنادار نیست.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی؛ خودناتوان‌سازی تحصیلی؛ خودکارآمدی تحصیلی؛ عزت‌نفس؛ کمال‌گرایی

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. kosarraoof@gmail.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۳. استادیار دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

اهمال‌کاری مفهومی است که برای همه ما تا حدی آشناست و همه افراد در طی زندگی خود در انجام بعضی از کارها به آن مبادرت ورزیدند و حتی مقداری از آن را طبیعی می‌دانند ولی در بیش‌تر موارد اهمال‌کاری باعث ایجاد اختلال در عملکرد می‌شود (اکبری، ۱۳۹۰). واژه اهمال‌کاری معادل تعلل، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن است (الیس و نال^۱، ترجمه فرجاد، ۱۳۸۲، به نقل از حسین‌زاده، ۱۳۸۸). اهمال‌کاری یک راهبرد است که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند (بامیستر، هیدرتون و تاپس^۲، ۱۹۹۴، به نقل از حسینی و خیر، ۱۳۸۸). اهمال‌کاری، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد. از جمله، اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری روان رنجورانه و اهمال‌کاری وسواس‌گونه، اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال‌کاری تحصیلی^۳ است (بروتن و وام‌بیچ^۴، ۲۰۰۱). اهمال‌کاری تحصیلی عبارت است از تأخیر عمدی در انجام دادن یک تکلیف تحصیلی، با وجود اینکه شخص از نتایج و پیامدهای آن آگاهی دارد (استیل^۵، ۲۰۰۷). مطالعات انجام شده رابطه منفی بین پیشرفت تحصیلی و اهمال‌کاری را نشان می‌دهد (جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶؛ هاشمی رزینی، ۱۳۸۹؛ تمدنی، حاتمی و رزینی، ۱۳۸۹). پژوهشگران در حوزه‌ی اهمال‌کاری معتقدند که عوامل متعددی می‌تواند در بروز و تداوم اهمال‌کاری موثر باشد، از جمله این عوامل می‌توان به ترس از ارزیابی منفی و اضطراب و ویژگی‌های شخصیتی فرد، اشاره کرد که یکی از این ویژگی‌های شخصیتی، کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی^۶ یکی از ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی فرد است که رفتار فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با ویژگی‌هایی همچون تلاش برای کامل و بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای بسیار افراطی در عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار مشخص می‌شود (استوبر و

1. Ellis and Knall
2. Baumeister, Heather tonand Tice
3. Academic Procrastination
4. Brothen and Wambach
5. Steel
6. Perfectionism

اتو^۱، (۲۰۰۶). یافته‌های پژوهشی وجود نوعی کمال‌گرایی بهنجار (مثبت) را در مقابل کمال‌گرایی نورووتیک (منفی)، تأیید کرده است (هاماچک^۲، ۱۹۷۸، به نقل از سلیمانی و رکابدار، ۱۳۸۹). کمال‌گرایی مثبت با استانداردهای شخصی سطح بالا، اما در دسترس، گرایش به نظم و سازماندهی در امور، احساس رضایتمندی از عملکرد خود، جستجو برای تعالی در امور و گرایش به مؤفقت را شامل می‌شود و در مقابل کمال‌گرایی منفی، با استانداردهای سطح بالا و غیر واقع‌بینانه، نگرانی مفرط درباره‌ی اشتباه‌ها و نقایص شخصی، ادراک فاصله‌ی زیاد بین عملکرد شخصی و استانداردها و شک بیمارگونه در امور تعریف می‌شود (ابوالقاسمی، احمدیو کیامرثی، ۱۳۸۶). بورکا و یون^۳ (۱۹۸۳)، معتقدند اهمال‌کاران توقعات غیر واقع‌بینانه‌ای از خود دارند و افراد چون کمال‌گرا هستند، اهمال‌کاری می‌کنند. آن‌ها معتقدند افرادی که استانداردهای غیر واقع‌بینانه و در حد بالایی برای خودشان قائل‌اند ولی به دستیابی به آن‌ها باور ندارند، اهمال‌کاری می‌کنند. همچنین باید دانست اهمال‌کاری علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی، از حالات انگیزشی فرد نیز ناشی می‌شود و شامل ترکیبی از فرایندهای شناختی، عاطفی و رفتاری است که با اجتناب از تکلیف مرتبط است (رام^۴، ۲۰۰۵، به نقل از حسین زاده، ۱۳۸۸). از جمله متغیرهای انگیزشی مهمی که می‌توان به آن‌ها پرداخت خودکارآمدی^۵، عزت نفس^۶ و خودناتوان‌سازی^۷ است.

بندورا^۸ (۱۹۷۷)، خودکارآمدی را به‌عنوان باور و قضاوت فرد درباره‌ی توانایی‌های خود برای انجام تکلیف خاص تعریف کرده است. افرادی که میزان احساس خودکارآمدی آن‌ها ضعیف است، توانایی لازم در اعمال هرگونه نفوذ و تأثیر بر رخدادها و شرایطی را ندارند که آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در نتیجه آن‌ها معتقدند که هرگونه سعی و تلاش بی‌بهره و بی‌ثمر است. در مقابل، افراد دارای احساس خودکارآمدی بالا، تمایل دارند هرچه بیشتر خودشان را با

-
1. Stoeber and Otto
 2. Hamachek
 3. Burkaand Yuen
 4. Ram
 5. Self- efficacy
 6. Self- esteem
 7. Self- Handicapping
 8. Bandura

تکلیف مورد نظر، درگیر کنند و هنگام روبه رو شدن با مشکل، زمان زیادی مقاومت می‌کنند و دوست دارند تکلیفی را به‌طور شایسته انجام دهند که به آن‌ها واگذار می‌شود و برای رسیدن به هدف، هر زمان که نیاز باشد، راهکارهای خود را تغییر می‌دهند (وول فولک^۱، ۲۰۰۴). در واقع، خودکارآمدی، از این‌رو که تأثیر خود را با کوشش و پافشاری در انجام تکلیف، کارگر می‌سازد، متغیری مؤثر بر اهمال‌کاری شمرده می‌شود (شانک^۲، ۱۹۹۶، به نقل از فاتحی، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها نشان دادند که افزایش خودکارآمدی با کاهش اهمال‌کاری همراه بوده و اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند (تمدنی و همکاران، ۱۳۸۹؛ شیخی، فتح آبادی و حیدری، ۱۳۹۲؛ فاتحی، عبد خدایی و پور غلامی، ۱۳۹۱). همچنین سو^۳ (۲۰۰۸)، در پژوهش خود نشان داد که خودکارآمدی به‌عنوان میانجی در رابطه بین کمال‌گرایی خود محور و اهمال‌کاری تحصیلی عمل می‌کند. متغیر انگیزشی دیگری که بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر دارد، عزت نفس یا حرمت خود است.

عزت نفس به مفهوم کلی ارزش شخصی، اشاره دارد و این‌چنین فرض می‌شود که عزت نفس به‌عنوان یک صفت عمل می‌کند، یعنی در طول زمان ثابت است (رجبی و بهلول، ۱۳۸۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عزت نفس و خودکارآمدی رابطه مثبتی باهم دارند و همچنین با افزایش عزت نفس، خودکارآمدی نیز افزایش می‌یابد و با کاهش آن، خودکارآمدی نیز در فرد کاهش می‌یابد (دولتی مقدم، ۱۳۹۲). سامیک، سوزوکی و کانداک^۴ (۲۰۰۱)، به نقل از آرمین، سهرابی و کاظمی، ۱۳۹۰) در پژوهشی رابطه بین کمال‌گرایی و عزت نفس را در یک نمونه ۱۴۶ نفری از دانشجویان مذکر ژاپن، بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که بین کمال‌گرایی و عزت نفس همبستگی منفی وجود دارد. برخی از پژوهش‌ها نشان دادند که بین اهمال‌کاری گزارش شده توسط خود فرد و عزت نفس او رابطه معکوس بارزی وجود دارد (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). گاهی افراد خودکارآمدی و عزت نفس خود را در یک حوزه مانند حوزه تحصیلی، در معرض تهدید می‌بینند و به منظور مدیریت این تهدید از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند که خود ناتوان‌سازی خود به‌عنوان یک متغیر انگیزشی بر

1. Woolfolk
2. Schunk
3. Seo
4. Sumik, suzuki and Kandak

ایجاد اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر است.

خودناتوان‌سازی، واژه‌ای است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روان‌شناسی توجه شده است. برگلاسوجونز از پیشگامان این حوزه، خودناتوان‌سازی را یک رفتار با انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسبی به وجود می‌آورند تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند (مارتین^۱، ۱۹۹۸). استفاده از استراتژی‌های خودناتوان‌سازی برای توجیه شکست تحصیلی در آینده، به مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی^۲ برمی‌گردد (بردبار و رستگار، ۱۳۹۴). کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی ویژگی‌های مشابهی دارند مانند نگرانی درباره‌ی دستیابی به استانداردها و نگرانی درباره‌ی قضاوت دیگران در صورت رسیدن به نتیجه هستند (پالفورد^۳، جانسون^۴ و آوایدا^۵، ۲۰۰۵؛ به نقل از نیکنام، ۱۳۸۸). نیکنام، حسینیان و یزدی (۱۳۸۹) در پژوهش خود که روی ۳۶۰ دانشجوی سال سوم کارشناسی دانشگاه تهران انجام شد، به این نتیجه رسیدند که بین کمال‌گرایی مثبت و منفی با خودناتوان‌سازی به ترتیب همبستگی منفی و مثبت معنادار وجود دارد و کمال‌گرایی مثبت و منفی هر دو می‌توانند تغییرات مربوط به خودناتوان‌سازی را به صورت معنی‌دار پیش‌بینی کنند. در پژوهشی (پالفورد و همکاران، ۲۰۰۵) متغیرهای پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی را در دو نمونه از دانشجویان کشورهای مختلف و با فرهنگ‌های مختلف بررسی کردند و در پژوهش خود تأثیر متغیرهای کمال‌گرایی، عزت‌نفس و خودکارآمدی را روی خودناتوان‌سازی بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که دانشجویانی که نمره بالاتری در خودناتوان‌سازی داشتند، نمره کمتری در خودکارآمدی به دست آوردند و همچنین به این نتیجه رسیدند که کمال‌گرایی و عزت‌نفس، پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی خودناتوان‌سازی هستند (نیکنام و همکاران، ۱۳۸۹). به منظور بررسی پیشینه پژوهش، تعدادی از پژوهش‌های داخل و خارج از کشور بررسی شده است. پژوهش‌های مختلف بر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در بروز رفتارهای مختلف کمال‌گرایان مثبت و منفی تأکید کرده‌اند مثلاً کریستینا ماری^۶ (۲۰۰۹)، در پژوهش خود نشان

1. Martin
2. Academic Handicapping
3. Pulford
4. Johnson
5. Awaida
6. Christina Marie

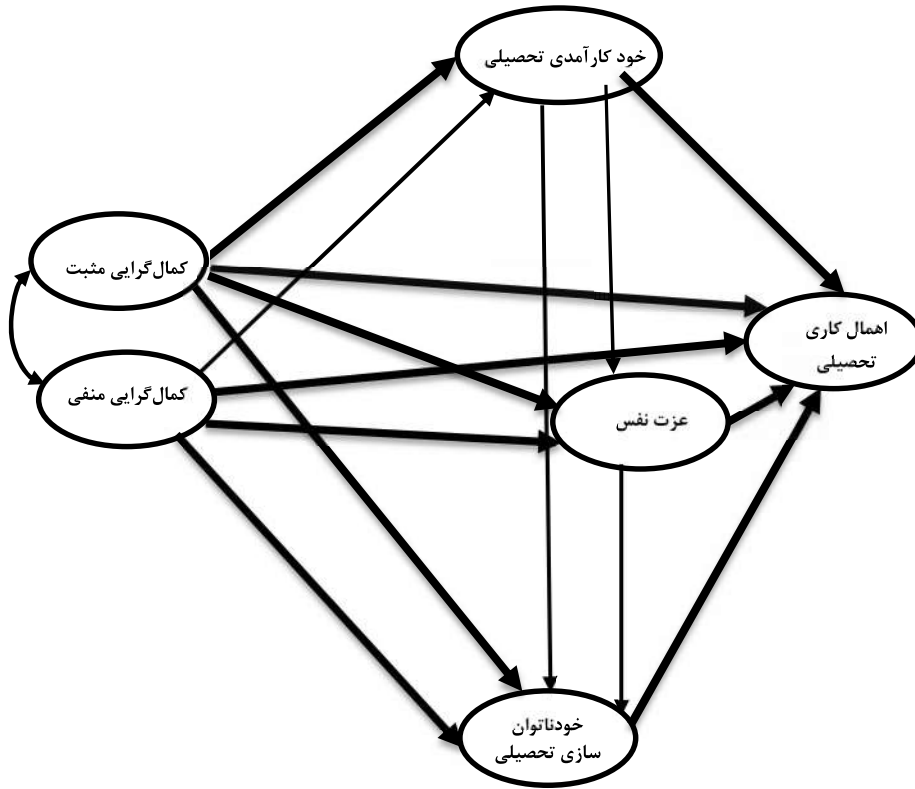
داد که افراد با کمال‌گرایی مثبت، خودکارآمدی بالایی دارند و اضطراب کم‌تری را تجربه می‌کنند در حالی که افراد با کمال‌گرایی منفی اضطراب بیشتری دارند و از نظر خودکارآمدی در سطح پایین‌تری هستند (به نقل از رمضان‌زاده، عرب نرمی و هاشجین، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش سو (۲۰۰۸)، با عنوان «خودکارآمدی به‌عنوان واسطه بین کمال‌گرایی خودمدار و اهمال‌کاری تحصیلی»، نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین کمال‌گرایی خودمدار و رفتار اهمال‌کاری وجود دارد، به این معنی که افرادی که کمال‌گرایی خودمدار دارند، معیارهای سخت و غیرمنطقی برای خودشان انتخاب می‌کنند، بیش از حد برانگیخته می‌شوند و بیش از حد در انجام دادن تکلیفشان بلند پرواز و جزئی‌نگر هستند. لذا این افراد به دلیل ترس از شکست ممکن است دچار اضطراب شوند و برای رهایی از این اضطراب، دچار اهمال‌کاری می‌شوند تا اضطرابشان به تأخیر بیفتد. نتایج پژوهش یائو^۱ (۲۰۰۹)، نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند به خوبی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. یافته‌های حاصل از پژوهش استوبر و اتو^۲ (۲۰۰۶)، بیانگر رابطه منفی کمال‌گرایی منفی و عزت نفس بوده‌اند، در واقع کمال‌گرایی منفی بر اساس عدم رضایت و انتقاد دائمی از عملکرد شخصی تعیین می‌شود که چنین وضعیتی نوعی احساس عدم شایستگی را به وجود می‌آورد و باعث کاهش عزت نفس در شخص می‌شود. برخی از پژوهش‌ها نشان دادند که افراد خودناتوان‌ساز در زمینه تحصیلی ضعیف هستند، مثلاً پژوهش والترز^۳ (۲۰۰۳)، نشان داد، دانشجویانی که اطمینان کم‌تری نسبت به توانایی‌های خود برای خوب انجام دادن کارها داشتند، تمایلات بیش‌تری برای اهمال‌کاری تحصیلی دارند. پالفورد و همکاران (۲۰۰۶)، متغیرهای پیش‌بینی کننده خود ناتوان‌سازی را در دو نمونه از دانشجویان کشورهای مختلف و با فرهنگ‌های مختلف بررسی و در مطالعه خود، تأثیر کمال‌گرایی، عزت نفس و خودکارآمدی را روی خودناتوان‌سازی، با توجه به دو فرهنگ فردگرا و جمع‌گرا، بررسی کردند. دانشجویانی که نمره بالاتری در خودناتوان‌سازی داشتند، نمره کم‌تری در خودکارآمدی به دست آوردند و از این پژوهش نتیجه گرفته شد که کمال‌گرایی و عزت نفس پیش‌بینی کننده‌های اصلی خودناتوان‌سازی هستند. شمسی (۱۳۹۲)، در پژوهش

1. Yao
2. Otto
3. Wolters

خود با نام «مدل‌یابی تأثیر کمال‌گرایی بر اهمال‌کاری با میانجی‌گری خودتنظیمی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان»، که به کمک روش مدل معادلات ساختاری انجام شد، به این نتیجه رسید که متغیر کمال‌گرایی از دو مسیر جداگانه بر اهمال‌کاری تأثیر می‌گذارد که مسیر اول با میانجی‌گری اضطراب امتحان و مسیر دوم با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی و خودتنظیمی است و تأثیر مسیر دوم قوی‌تر از مسیر اول است و همچنین متغیرهای انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و خودتنظیمی رابطه‌ی معناداری با اهمال‌کاری دارند.

با توجه به اهمیت کسب علم و تحصیلات در جامعه‌ی امروزی، یکی از اهداف مهم این است، برای پژوهش‌هایی که روی اهمال‌کاری انجام می‌شوند، عواملی شناسایی شوند که باعث ایجاد اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود تا بتوان با اقدامات مؤثر از بروز عوامل زمینه‌ساز اهمال‌کاری تحصیلی تا حد امکان جلوگیری یا آن‌ها را تعدیل کرد. بررسی متغیرهای انگیزشی و شخصیتی مانند کمال‌گرایی، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی و بررسی روابط تعاملی بین این متغیرها در غالب یک مدل کلی در این پژوهش به شناخت بهتر عوامل پیشاینندی اهمال‌کاری تحصیلی کمک می‌کند و از آنجا که پژوهش‌های انجام شده تاکنون رابطه‌ی بین این متغیرها را به‌صورت یک مدل سازمان یافته با روابط بین متغیرها نشان نداده است پس مطالعه‌ی این روابط ضرورت دارد. هدف کلی از پژوهش حاضر، ارائه‌ی مدلی است تا تأثیر کمال‌گرایی را بر اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی بررسی کند تا با پی‌بردن به تأثیر این عوامل شخصیتی و انگیزشی و تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم آن‌ها بر اهمال‌کاری تحصیلی، بیش از پیش بتوان بروز اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی و کنترل کرد.

پس از بیان مختصری در زمینه‌ی متغیرهای پژوهش، در ادامه‌ی مدل پیشنهادی مبتنی بر بنیان نظری (پارادایم شناختی) و مطالعات پژوهشی برای رابطه‌ی بین کمال‌گرایی (مثبت و منفی) با اهمال‌کاری تحصیلی به‌واسطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل پیشنهادی برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی

فرضیه‌ها

- فرضیه ۱- کمال‌گرایی (مثبت و منفی) به‌واسطه خودکارآمدی تحصیلی و به صورت غیرمستقیم با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار دارد.
- فرضیه ۲- کمال‌گرایی (مثبت و منفی) به‌واسطه عزت نفس و به صورت غیرمستقیم با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار دارد.
- فرضیه ۳- کمال‌گرایی (مثبت و منفی) به‌واسطه خودناتوان‌سازی تحصیلی و به صورت غیرمستقیم با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار دارد.
- فرضیه ۴- کمال‌گرایی (مثبت و منفی) روی خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم اثر می‌گذارد.
- فرضیه ۵- کمال‌گرایی (مثبت و منفی) روی عزت نفس به‌طور مستقیم اثر می‌گذارد.

فرضیه ۶- کمال‌گرایی (مثبت و منفی) روی خود ناتوان‌سازی تحصیلی به‌طور مستقیم اثر می‌گذارد.

فرضیه ۷- کمال‌گرایی (مثبت و منفی) به‌طور مستقیم روی اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد.

فرضیه ۸- خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مستقیم روی اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد.

فرضیه ۹- عزت نفس به‌طور مستقیم روی اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد.

فرضیه ۱۰- خود ناتوان‌سازی تحصیلی به‌طور مستقیم روی اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد.

فرضیه ۱۱- خودکارآمدی تحصیلی روی عزت نفس به‌طور مستقیم مؤثر است.

فرضیه ۱۲- خودکارآمدی تحصیلی روی خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌طور مستقیم مؤثر است.

فرضیه ۱۳- عزت نفس روی خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌طور مستقیم مؤثر است."

روش

پژوهش حاضر بر مبنای پارادایم شناختی انجام گرفته و یک پژوهش کاربردی است، این پژوهش از جمله پژوهش‌های توصیفی (غیر آزمایشی) و به‌طور دقیق‌تر همبستگی از نوع تحلیل مسیر است و ابزار پژوهش، کمی هستند. جامعه آماری این پژوهش عبارت است از تمامی دانش‌آموزان (دختر و پسر) سال سوم دبیرستان مدارس دولتی شهر بابلسر در سال تحصیلی ۹۴-۹۵، که شامل ۳۹۳ نفر (۲۳۴ دختر و ۱۵۹ پسر) است. در این پژوهش، تعداد گروه نمونه شامل ۲۳۵ نفر (۱۵۲ دانش‌آموز دختر و ۸۳ دانش‌آموز پسر) است که از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. با توجه به آنکه حجم منطقی گروه نمونه از جمله مفروضات اساسی در ارائه مدل است، از این رو کفایت حجم نمونه بررسی شد. حجم نمونه این پژوهش با توجه به ملاک‌های حجم نمونه مناسب در روش تحلیل مسیر کافی به نظر می‌رسد، چنانچه بنتلر، ۵ آزمودنی را برای هر متغیر در شرایطی که شاخص‌های چندگانه وجود دارد و نسبت ۱۰ آزمودنی را برای هر متغیر در شرایط کلی پیشنهاد می‌دهد (بنی اسدی و پور شافعی، ۱۳۹۱). در این پژوهش از پنج پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات، استفاده شد.

۱- پرسشنامه کمال‌گرایی فراست (۱۹۹۰): این مقیاس، شامل ۳۵ پرسش است که

۶ بعد: نگرانی زیاد درباره اشتباهات^۱ (۹ سؤال)، شک درباره اعمال^۱ (۴ سؤال)،

انتظارات والدینی^۲ (۵ سؤال)، انتقادگری والدینی^۳ (۴ سؤال)، استانداردهای شخصی^۴ (۷ سؤال) و سازماندهی^۵ یا نظم و ترتیب (۶ سؤال) را می‌سنجد (استوبر^۶، ۱۹۹۸). در این پرسشنامه دو بعد مثبت و چهار بعد منفی وجود دارد. ابعاد مثبت پرسشنامه شامل استانداردهای شخصی و سازماندهی و همچنین ابعاد منفی پرسشنامه شامل نگرانی درباره اشتباه‌ها، شک درباره اعمال، انتظارات والدینی و انتقادگری والدینی هستند (هاوکنز، وات و سینکلیر^۷، ۲۰۰۶). در مقابل هر سؤال، پیوستاری از کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم، قرار دارد. فراست، آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۹۱ گزارش کرد و ضرایب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌ها را به ترتیب زیر به دست آورد (نقل از نصیری و نصیری، ۱۳۹۳).

$$CM=0/91 \quad D=0/79 \quad PE=0/82 \quad PC=0/77 \quad PS=0/81 \quad O=0/9$$

همچنین در پژوهش بی‌طرف، شعیری و حکیم جواد (۱۳۸۹)، روایی همگرایی پرسش‌نامه کمال‌گرایی چند بعدی فراست بر اساس رابطه با پرسش‌نامه کمال‌گرایی مثبت و منفی (تری-شورت، اسلاد و دیوی^۸، ۱۹۹۵) بررسی شد و نتایج گواه این مطلب بود که روایی این پرسشنامه مناسب گزارش شده است. ضریب قابلیت اعتماد پرسشنامه کمال‌گرایی فراست در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۱۲ به دست آمده است. روایی این ابزار با روش روایی تأییدی و به کمک نرم افزار لیزرل^۹ انجام شد و پس از حذف عوامل با سهم غیر معنادار، نتایج (AGFI=0.68, FI=0.74) نشان دهنده روایی نسبتاً مناسب این ابزار است.

۲- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینک (۱۹۹۹): این پرسشنامه شامل

1. D = Doubts about actions
2. PE = Parental Expectations
3. PC = Parental Criticism
4. PS = Personal Standards
5. O = Organization
6. Stöber
7. Hawkins, Watt and Sinclair
8. Terry- Short, Owens and Dewey
9. Lisrel

۳۰ پرسش است پاسخ‌گویی به این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» انجام می‌شود و سه حوزه استعداد، کوشش و بافت را شامل می‌شود. کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵)، در پژوهش خود، به کمک تحلیل عوامل، سه عامل استعداد، کوشش و بافت را تأیید کرده و ضریب پایایی کل برای خودکارآمدی تحصیلی را ۰/۷۶، برای سازه استعداد ۰/۶۶، برای سازه کوشش ۰/۶۵ و برای سازه بافت ۰/۶۰ و نیز روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی مطلوب گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه بعد از حذف یک سؤال که بار عاملی آن غیر معنادار بوده با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۶۸ به دست آمد. روایی این ابزار با روش روایی تأییدی، به کمک نرم افزار لیزرل محاسبه شد و پس از حذف عوامل با سهم غیرمعنادار، نتایج ($AGFI=0.73$, $GFI=0.77$) نشان دهنده روایی مناسب این ابزار است.

۳- مقیاس روزنبرگ (۱۹۶۵): این مقیاس، عزت نفس کلی و ارزش شخصی را اندازه می‌گیرد و شامل ۱۰ عبارت کلی است. پژوهشگران با استفاده از روش تحلیل عاملی روی مقیاس ۱۰ ماده‌ای عزت نفس روزنبرگ بیان می‌کنند که این مقیاس یک سازه دو بعدی (تصورات مثبت و منفی از خود) است (رجبی و بهلول، ۱۳۸۶). در پژوهش رجبی و بهلول (۱۳۸۶)، نتایج ضرائب همسانی درونی ماده‌ها در کل نمونه دانشجویی ۰/۸۴، در دانشجویان پسر ۰/۸۷ و در دانشجویان دختر ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین بین این مقیاس و مقیاس وسواس مرگ در کل نمونه ۰/۳۴-، در دانشجویان پسر ۰/۴۴- و در دانشجویان دختر ۰/۲۷- رابطه معنادار منفی دیده شد، که حاکی از روایی واگرایی مقیاس عزت نفس روزنبرگ است. ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۹۳ به دست آمده است. روایی این ابزار با روش روایی تأییدی و به کمک نرم افزار لیزرل انجام شد که تمامی عوامل، سهم معناداری در اندازه‌گیری متغیر عزت نفس داشتند و نتایج ($GFI=0.92$, $AGFI=0.87$) نشان دهنده روایی مناسب این ابزار است.

۴- پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر (۲۰۱۱): پرسشنامه‌ای تک عاملی است که فقط خودناتوان‌سازی تحصیلی را می‌سنجد و ۷ گویه دارد که هر یک از گویه‌ها روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند. شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱)، پایایی این پرسشنامه را با توجه به ضریب

همسانی درونی برابر با ۰/۸۰ گزارش کردند. در ایران نیز تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴)، این پرسشنامه را روی ۲۵۸ نفر انجام دادند و در پژوهش آن‌ها، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه، ۰/۷۷ گزارش شد. تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴)، در پژوهش خود، ابتدا پرسشنامه را به زبان فارسی ترجمه و پس از اطمینان از صحت ترجمه و سهولت خواندن و فهم ماده‌ها، فرم نهایی پرسشنامه را تهیه کردند و بعد از اجرای آن در جامعه ایرانی شامل یک گروه ۳۰ نفره از دانشجویان رشته مامایی، ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس را برابر با ۰/۷۷ به دست آوردند که بیانگر پایایی مناسب این ابزار است. ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ محاسبه و بعد از حذف سؤالی که بار عاملی آن غیر معنادار بوده برابر با ۰/۵۹۲ به دست آمده است. روایی این ابزار با روش روایی تأییدی، به کمک نرم افزار لیزرل و پس از حذف یک عامل با سهم غیرمعنادار، محاسبه شد که نتایج (AGFI=0.87, GFI=0.94) نشان دهنده روایی مناسب این ابزار است.

۵- پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و رابلسوم (۱۹۸۴): این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد که برای بررسی اهمال‌کاری در سه حوزه آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده کردن مقالات، تهیه شده است. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷)، به نقل از علی مدد، (۱۳۸۸)، پایایی آزمون پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۹ به دست آمد. به علاوه پژوهش‌های پیشین، روایی مقیاس را در سطح قابل قبولی گزارش کرده‌اند (مطیعی، حیدری و صادقی، ۱۳۹۱). ضریب قابلیت اعتماد این پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای کل پرسشنامه بعد از حذف سؤالاتی که بار عاملی آن‌ها غیرمعنادار بود، برابر با ۰/۶۳۵ به دست آمده است. روایی این ابزار با روش روایی تأییدی و به کمک نرم افزار لیزرل انجام شد، پس از حذف عوامل با سهم غیرمعنادار، نتایج (AGFI=0.58, GFI=0.66) نشان دهنده روایی نسبتاً مناسب این ابزار است.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل حداکثر و حداقل نمرات هر متغیر، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در کل نمونه ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای کل نمونه

متغیرها	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	میانگین نمرات	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
کمال‌گرایی مثبت	۲	۱۰	۶/۳۶۶	۱/۵۳۱	۰/۰۲۲	۰/۲۳۹
کمال‌گرایی منفی	۳۴	۹۶	۶۲/۰۸۹	۱۰/۶۲۳	۰/۱۲۹	-۰/۰۱۳
خودکارآمدی تحصیلی	۶۱	۱۱۱	۸۶/۰۸۵	۸/۶۷۳	-۰/۱۵۹	-۰/۱۱۴
عزت نفس	-۱۰	۱۰	۴/۸۲۹	۴/۹۰۹	-۰/۹۴۶	۰/۱۱۸
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۷	۲۷	۱۶/۹۷۰	۳/۵۵۲	-۰/۰۷۴	۰/۲۰۸
اهمال‌کاری تحصیلی	۴۱	۷۹	۵۸/۵۶۱	۷/۳۴۸	۰/۳۲۹	-۰/۰۳۸

با توجه به جدول ۱، کجی متغیرهای کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی، مثبت و کجی متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی، منفی است. بیش‌ترین مقدار کجی (بدون در نظر گرفتن علامت) مربوط به متغیر عزت نفس و کم‌ترین مقدار کجی مربوط به متغیر کمال‌گرایی مثبت است. کشیدگی متغیرهای کمال‌گرایی مثبت، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مثبت و کشیدگی متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی، منفی است. بیش‌ترین مقدار کشیدگی مربوط به متغیر کمال‌گرایی مثبت و کم‌ترین مقدار کشیدگی مربوط به متغیر کمال‌گرایی منفی است. با توجه به مقادیر کجی و کشیدگی، شکل توزیع نمرات مربوط به هر یک از متغیرها در جامعه مورد نظر، نرمال است.

با توجه به داده‌های به‌دست آمده از پژوهش، ضرائب همبستگی بین متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ($P < .05$ و $P < .01$)

متغیرها	کمال‌گرایی مثبت	کمال‌گرایی منفی	خودکارآمدی تحصیلی	عزت نفس	خودناتوان‌سازی تحصیلی	اهمال کاری تحصیلی
۱- کمال‌گرایی مثبت	۱					
۲- کمال‌گرایی منفی	**۰/۲۸۰	۱				
۳- خودکارآمدی تحصیلی	*۰/۱۳۰	**۰/۱۷۱	۱			
۴- عزت نفس	۰/۰۵۶	**۰/۴۲۷	**۰/۳۶۷	۱		
۵- خودناتوان‌سازی تحصیلی	*۰/۱۳۶	**۰/۴۴۹	**۰/۳۸۷	-۰/۲۹۹	۱	
۶- اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۹۷	**۰/۲۲۲	**۰/۳۲۶	*۰/۱۸۴	**۰/۳۶۷	۱

با توجه به جدول ۲، بالاترین همبستگی مربوط به رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی ($r=0/367$) است و بعد از آن به ترتیب خودکارآمدی تحصیلی، کمال‌گرایی منفی، عزت نفس و کمال‌گرایی مثبت بالاترین میزان همبستگی را با اهمال کاری تحصیلی را دارند و همچنین تمام روابط میان متغیرهای پژوهش، به جز رابطه کمال‌گرایی مثبت با عزت نفس و رابطه کمال‌گرایی مثبت با اهمال کاری تحصیلی، معنادار هستند.

ابتدا وجود پیش فرض‌های استفاده از روش تحلیل مسیر با توجه به داده‌های پژوهش بررسی شد و پس از اطمینان از توزیع نرمال متغیرها و ترکیب خطی آن‌ها، وجود رابطه خطی بین متغیرهای پژوهش، نبود هم‌خطی بین متغیرها و نبود داده‌های پرت در داده‌های پژوهش، از روش تحلیل مسیر استفاده شد.

جدول ۳ شامل برآورد ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل برای متغیرهای پژوهش

است.

جدول ۳: برآورد ضرایب^۱ اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل

مسیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کلی
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹**		۰/۱۹**
عزت نفس	۰/۱۴**	۰/۰۵**	۰/۱۹**
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۰۸	-۰/۰۷**	۰/۰۱
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۸	-۰/۰۴	۰/۰۴
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۲**		**۰/۲۲
عزت نفس	-۰/۴۲**	-۰/۰۶**	**۰/۴۸
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۳۶**	۰/۰۹**	**۰/۴۵
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۹	۰/۱۷**	**۰/۲۱
عزت نفس	۰/۲۸**		**۰/۲۸
خودناتوان‌سازی تحصیلی	-۰/۳۲**	-۰/۰۱	**۰/۳۳
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۲۳**	-۰/۰۸**	**۰/۳۱
خودناتوان‌سازی تحصیلی	-۰/۰۳		-۰/۰۳
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۱	-۰/۰۱	-۰/۰۲
اثر خودناتوان‌سازی تحصیلی بر	۰/۲۴**		**۰/۲۴

با توجه به داده‌های جدول ۳، اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس در سطح ۰/۰۵ معنادار است و متغیر خودکارآمدی تحصیلی، نسبت به متغیر عزت نفس، اثر مستقیم بیشتری بر کمال‌گرایی مثبت دارد (۰/۱۹ در برابر ۰/۱۴) همچنین اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی غیر معنادار است ($t < 1.96$). اثر مستقیم کمال‌گرایی منفی بر خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ و بر عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. متغیر عزت نفس، نسبت به متغیر خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، اثر مستقیم بیشتری بر کمال‌گرایی مثبت دارد (-۰/۴۲ در برابر ۰/۲۲- و ۰/۱۹) و اثر مستقیم کمال‌گرایی منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی غیر معنادار است. از جدول ۳ برمی‌آید که اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر متغیرهای عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ و اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر متغیر اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است و متغیر خودناتوان‌سازی

^۱ ضرایب مسیر به صورت استاندارد (Beta) گزارش شده است.

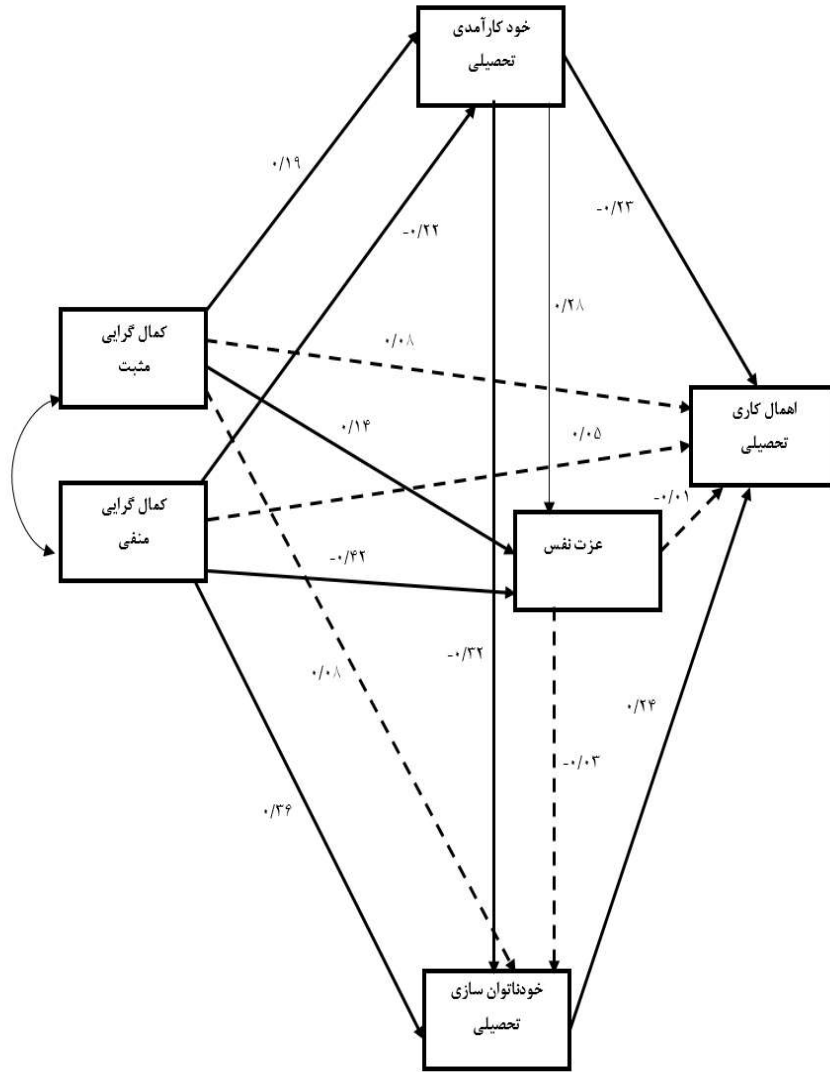
تحصیلی نسبت به بقیه متغیرها، اثر مستقیم بیشتری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد همچنین اثر مستقیم عزت نفس بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نبوده و اثر مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

با توجه به جدول ۳ اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی مثبت بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نیست یعنی متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی نمی‌توانند نقش واسطه‌ای در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشند ولی اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی مثبت بر عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که متغیر خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند در رابطه میان دو متغیر کمال‌گرایی مثبت و عزت نفس، نقش واسطه‌ای داشته باشد و همچنین دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس می‌توانند در رابطه میان دو متغیر کمال‌گرایی مثبت و خودناتوان‌سازی تحصیلی، نقش واسطه‌ای داشته باشند. با توجه به داده‌های جدول، اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است و پس از آزمون سوبل مشخص شد که خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان نقش واسطه‌ای در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی عمل می‌کنند. همچنین اثر غیر مستقیم کمال‌گرایی منفی بر عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که متغیر خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و عزت نفس نقش واسطه‌ای ایفا کند و نیز دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس می‌توانند در رابطه میان دو متغیر کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش واسطه‌ای داشته باشند. از داده‌های جدول ۳ این نتیجه حاصل می‌شود که اثر غیرمستقیم متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است یعنی عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌توانند نقش واسطه‌ای در رابطه میان کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشند ولی اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار نبوده و این امر نشان دهنده این است که عزت نفس نمی‌تواند در رابطه میان دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفاء کند و همچنین اثر غیرمستقیم عزت نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نبوده و این امر نشان دهنده این است که خودناتوان‌سازی تحصیلی نمی‌تواند در رابطه میان دو متغیر عزت و

اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفاء کند.

با توجه به داده‌های جدول ۳، بیش‌ترین اثر کل به ترتیب مربوط به تأثیر کمال‌گرایی منفی بر عزت‌نفس (۰/۴۸-)، کمال‌گرایی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۴۵)، خودکارآمدی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۳۳-)، خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی (۰/۳۱-)، خودکارآمدی تحصیلی بر عزت‌نفس (۰/۲۸)، خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی (۰-/۲۴)، کمال‌گرایی منفی بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۲۲)، کمال‌گرایی منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی (۰/۲۱)، کمال‌گرایی مثبت بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۱۹) و عزت‌نفس (۰/۱۹)، کمال‌گرایی مثبت بر اهمال‌کاری تحصیلی (۰/۰۴)، عزت‌نفس بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰-/۰۳)، عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی (۰-/۰۲) و کمال‌گرایی مثبت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۰۱) است.

شکل ۲، شمای کلی مدل ارائه شده برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی، بر اساس بنیان نظری موجود و با توجه به پژوهش‌های پیشین را نشان می‌دهد. خط‌های ممتد نشان‌دهنده معناداری روابط و خط‌های نقطه‌چین نشان‌دهنده روابط غیرمعنادار بین متغیرها هستند. اعداد نوشته شده روی خط‌ها، مقادیر پارامتر استاندارد شده یا همان بتا هستند.



شکل ۲: نمودار مسیر برآورد پارامترهای مدل پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی

میزان واریانس تبیین شده متغیرهای وابسته (درون‌زا) در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: میزان واریانس تبیین شده‌ی متغیرهای وابسته (درون‌زا) در مدل

میزان واریانس تبیین شده	مسیرها
۰/۰۶	بر خودکارآمدی تحصیلی
۰/۲۹	بر عزت نفس
۰/۳۱	بر خودناتوان‌سازی تحصیلی
۰/۱۸	بر اهمال‌کاری تحصیلی

با توجه به جدول ۴، میزان واریانس تبیین شده خودکارآمدی تحصیلی توسط متغیرهای عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر با ۰/۰۶، میزان واریانس تبیین شده عزت نفس توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر با ۰/۲۹، میزان واریانس تبیین شده خودناتوان‌سازی تحصیلی توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس برابر با ۰/۳۱ و میزان واریانس تبیین شده اهمال‌کاری تحصیلی توسط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر با ۰/۱۸ است. پس از برآورد پارامترها، برای برآزش مدل، از بین آماره‌های برآزش، شاخص‌های GFI، AGFI، RMSEA، χ^2 در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برآزش الگوی اصلاح شده‌ی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی

شاخص نیکویی	تعدیل شده نیکویی	ریشه خطاهای میانگین	مجدور کای (مجدور کای)	درجه آزادی (df)
برآزش (GFI)	برآزش (AGFI)	مجدورات	χ^2	
تقریب (RMSEA)				
۱/۰۰	۰/۹۶	۰/۰۳۹	۲/۳۲	۲

با توجه به مقادیر شاخص‌های برآزندگی، مدل ارائه شده با داده‌های حاصل از این پژوهش به طور کاملاً مناسب برآزش شده است و نتایج بسیار مطلوب است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به دست آمده، کمال‌گرایی مثبت به صورت غیرمستقیم با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه ندارد، ولی کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی به واسطه خودکارآمدی و

خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معناداری باهم دارند. این نتایج برای کمال‌گرایی مثبت ناهمسو با نتایج پژوهش‌های موجود و برای کمال‌گرایی منفی همسو با نتایج پژوهش‌های دیگر است. پژوهش‌های مختلف بر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در بروز رفتارهای مختلف کمال‌گرایان مثبت و منفی تأکید کرده‌اند، مثلاً بندورا (۱۹۸۶)، معتقد است افرادی که در موقعیت‌های قبلی یا مشابه توانسته‌اند موفق باشند، بیش‌تر تمایل دارند خود را با موقعیت جدید درگیر کنند و برعکس افرادی که برآوردشان از تواناییهایشان کم‌تر از حدی است که آن موقعیت می‌طلبد و همین باعث می‌شود که آن‌ها تا آنجا که ممکن است از رو به رو شدن با تکلیف اجتناب کنند و مرتکب اهمال‌کاری شوند. تجربه نشان داده است اهمال‌کاری و کمال‌گرایی باهم ارتباط مستقیم دارند. البته داشتن درجاتی از کمال‌گرایی خوب است لیکن فاصله این حد تا نقطه‌ای که کمال‌گرایی به اضطرابی فلج‌کننده و اهدافی دست‌نیافتنی تبدیل شود، زیاد نیست (پاملا، ویه گارتز، کوین ۳ و گورکی ۴، ۲۰۱۰؛ ترجمه فرزین راد و داوودی، ۱۳۹۵). در تبیین این نتیجه که چرا تأثیر مستقیم و غیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نشده است، این امکان وجود دارد که نتایج به دست آمده به ابزارهای استفاده شده در پژوهش مربوط شود. همانطور که گفته شد کمال‌گرایی مثبت دو بعد "استانداردهای شخصی" و "سازماندهی" را می‌سنجد، پس از تعیین روایی پرسشنامه، خصوصاً برای کمال‌گرایی مثبت تعداد زیادی از سؤالات غیرمعنادار بودند و این احتمال وجود دارد که این تعداد از سؤالات باقی مانده، به خوبی سازه کمال‌گرایی مثبت را نسنجیده باشند و در نتایج مؤثر باشند. علت غیرمعنادار بودن این سؤال‌ها می‌تواند از نحوه پاسخ‌دهی دانش‌آموزان به این پرسشنامه ناشی شود. از آنجا که جامعه مطالعه شده در پژوهش، شهر کوچک بابل‌س بود این امکان وجود دارد که در اغلب دانش‌آموزان وجود معیارهای منطقی برای اهداف و توانایی‌های خودشان و وجود استانداردهای شخصی و سازماندهی در کارها کم‌تر باشد و اغلب آن‌ها به سوی کمال‌گرایی منفی و وجود معیارهای سخت‌گیرانه و غیرواقعی و نامنطبق بر توانایی‌هایشان جهت‌گیری داشته باشند. از آنجا که امکانات مختلف برای تحصیل، در شهرهای

1. Pamela
2. Wiegartz
3. Kevin
4. Gyoerkoe

کوچک‌تر است، این امکان وجود دارد که این نکته روی کمال‌گرایی دانش‌آموزان مؤثر بوده باشد. همچنین این امکان وجود دارد که کمال‌گرایی مثبت به واسطه‌ی متغیرهای دیگری بر اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر باشد که این موضوع برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود. طبق گفته‌ی استیل (۲۰۰۷)، رابطه‌ی اهمال‌کاری و کمال‌گرایی مسئله‌ی پیچیده‌ای است و همیشه این ارتباط واضح و مشخص نیست.

یافته‌ها نشان می‌دهد اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر خودکارآمدی تحصیلی، معنادار است. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش‌های استوبر و هاجفیلد (۲۰۰۸)، رمضان زاده، عرب نرمی و اقبالی هشتجین (۱۳۹۲)، میرشکاری و سعادت‌مند (۱۳۹۴) است. طبق نظر بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی یک توانایی ثابت نیست، بلکه مفهومی زاینده و مولد است که در آن مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتاری به‌طور مؤثر برای رسیدن به هدف، هماهنگ شده و سازمان می‌یابند که عوامل زیادی می‌توانند بر آن تأثیر بگذارند. دانش‌آموزانی با کمال‌گرایی مثبت، انتظارات و توقعاتی واقعی از توانایی‌ها و عملکرد خود دارند، یعنی احساس خودکارآمدی بالایی دارند و زمانی که در انجام کارها، آزادی عمل داشته باشند می‌کوشند که به بهترین نحو عمل کنند و به همین ترتیب در دانش‌آموزان با کمال‌گرایی منفی، چون سطح انتظارات از خود با عملکرد واقعی هم‌خوان نیست، سطح خودکارآمدی کاهش می‌یابد.

طبق نتایج به دست آمده، اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و منفی بر عزت‌نفس معنادار است. یعنی کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی بر عزت‌نفس به‌طور مستقیم تأثیر می‌گذارند. پژوهش‌ها گواه رابطه‌ی مثبت بین کمال‌گرایی مثبت و عزت‌نفس است. در واقع، کمال‌گرایی مثبت، انتظاراتی عقلانی و واقع‌گرایانه با توجه به توانایی‌ها و محدودیت‌های فرد ایجاد می‌کند که این واقع‌بینی با محدود سازی انتظارات در دو زمینه شخصی و بین شخصی، به فرد کمک می‌کند تا معیارهای سخت و هدف‌های تحقق‌نیافتنی را بر خود و دیگران تحمیل نکند و در سایه‌ی این واقعیت روان‌شناختی با کاهش ترس از شکست و افزایش رضایت شخصی، عزت‌نفس خود را تقویت می‌کند (ملکیان بهابادی، محسنی ذنوری و کشاورز، ۱۳۸۸) و کمال‌گرایی منفی بر اساس عدم رضایت و انتقاد دائمی از عملکرد شخصی تعیین می‌شود که چنین وضعیتی نوعی احساس عدم شایستگی را به وجود می‌آورد و باعث کاهش عزت‌نفس در شخص می‌شود.

با توجه به نتایج حاصل، اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار نیست ولی اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی مثبت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار است. همچنین هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم کمال‌گرایی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار است. کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی دارای ویژگی‌های مشابهی مانند نگرانی درباره قضاوت دیگران در مورد دست نیافتن به نتیجه، هستند. خودناتوان‌سازی هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاصی برای عملکرد است که امکان بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد. در حقیقت فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزشیابی خود موانعی را به وجود می‌آورد تا از این طریق عزت نفس خود را حفظ کند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸؛ به نقل از ذبیح‌اللهی، یزدانی ورزنه و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۱). در تبیین رابطه معنادار کمال‌گرایی منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی، می‌توان به مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی رجوع کرد. مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی شامل «درک شخص از انتقادات والدین»، «درک شخص از انتظارات والدین»، «نگرانی افراطی درباره اشتباهات» و «تمایل به شک و تردید» است. انتظار می‌رود که شک و تردید و نگرانی از اشتباه با خودناتوان‌سازی رابطه مثبت داشته باشد و این نگرانی باعث می‌شود که افراد از خطر کردن بترسند (فراست و استکتی، ۱۹۹۷). ترس از خطر، عدم ابراز وجود یا عدم در پیش گرفتن رفتار جرأت ورزانه باعث در پیش گرفتن رفتارهای توأم با تعلل و اهمال می‌شود (فلت و هیوت، ۲۰۰۲؛ به نقل از کوک و کرنی^۱، ۲۰۰۹) که این به نوبه خود از ویژگی‌های خودناتوان‌سازی است.

همچنین، اثر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی، معنادار نیست. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های سپهریان (۱۳۹۰) و شاهرخی و نصیری (۱۳۹۳). همسو نیست. در تبیین این فرضیه می‌توان ابزارهای استفاده شده در پژوهش را بررسی کرد، درباره پرسشنامه کمال‌گرایی، همانطور که گفته شد پایایی خوبی با توجه به داده‌های پژوهش به دست آمده ولی در قسمت روایی این پرسشنامه، برای کمال‌گرایی مثبت، رابطه تعداد زیادی از سؤالات مربوط به پرسشنامه غیرمعنادار بوده، که این مطلب می‌تواند روی نتایج مربوط به کمال‌گرایی تأثیر بگذارد. همچنین درباره پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی نیز، پایایی کمی کم‌تر از ۰/۷ گزارش شده است که گمان می‌رود این اتفاق به علت وجود بعد «اهمال‌کاری در آماده

سازی مقاله» است، از آنجا که در دبیرستان‌های کشور ما اغلب فعالیتی به این عنوان وجود ندارد، احتمال دارد که دانش‌آموزان این قسمت از پرسشنامه را به خوبی پاسخ ندادند باشند و همین کار باعث کم شدن مقدار پایایی پرسشنامه شده باشد که این احتمال وجود دارد که این دو نکته یاد شده، روی رابطه‌ی کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر گذاشته باشند.

با توجه به نتایج به دست آمده، اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی، معنادار است. این نتیجه همسو با یافته‌های حاصل از پژوهش‌هایی مانند سو (۲۰۰۸) و (شیخی و همکاران، ۱۳۹۲) است. به نظر بندورا (۱۹۹۴)، اهدافی که هر فرد برای خود در نظر می‌گیرد، می‌تواند از چگونگی ارزیابی فرد از توانایی‌هایش متأثر باشد. باورهای فرد از کارآمدیشان، انواع سناریوهای مقدماتی را که هر شخص برای خود می‌سازد، تحت تأثیر قرار می‌دهد. آن‌هایی که احساس کارآمدی بالایی دارند، سناریوهای مؤفقی را متصور می‌شوند که حمایت و راهنمایی مثبتی را برای عملکرد فراهم می‌آورد ولی آن‌هایی که نسبت به کارآمدیشان مشکوک و مردد هستند، سناریوهایی از شکست را متصور ساخته‌اند و روی بسیاری از چیزها متمرکز می‌شوند که می‌توانند به خطا منجر شوند. این الگوی شناختی سازش نیافته، احتمالاً سبب می‌شود تا فرد امیدی به موفقیت نداشته و هرگونه تلاش را بی‌فایده دانسته و به تبع تمایلی به آغاز و پایداری در انجام تکلیف نداشته باشد و به اهمال‌کاری مبادرت بورزد. خودکارآمدی از این‌رو که تأثیر خود را با کوشش و پافشاری در انجام تکلیف کارگر می‌سازد، متغیر مؤثری بر اهمال‌کاری شمرده می‌شود (شانک، ۱۹۹۶).

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند که، اثر مستقیم عزت نفس روی اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نیست. والتر (۲۰۰۳)، نشان داد، دانشجویانی که اطمینان کم‌تری نسبت به توانایی‌های خود برای خوب انجام دادن کارها داشتند، تمایلات بیش‌تری برای اهمال‌کاری تحصیلی دارند (زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴). که نتیجه این پژوهش ناهمسو با این پژوهش‌ها است. این احتمال وجود دارد که عزت نفس به صورت غیرمستقیم و به واسطه برخی متغیرهای دیگر روی اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر باشد که در این زمینه نیاز به پژوهش‌های بیش‌تری در آینده است.

طبق یافته‌های پژوهش، اثر مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اهمال‌کاری معنادار است. اهمال‌کاران نسبت به غیر اهمال‌کاران در خصوص تصویر خود حساس‌تر و حمایتی‌تر هستند

و سعی می‌کنند تا از موقعیت‌هایی که احتمال بروز تصویری منفی از آن‌ها وجود دارد، اجتناب کنند. بنابراین، این افراد به جای اقدام به عملی که احتمال شکست و احمق جلوه دادن در آن وجود دارد، سعی می‌کنند تا از هرگونه اقدامی دوری جویند. این ترس از آغازگری و امتناع از تلاش می‌تواند بیان‌کننده این نکته باشد که اهمال‌کاری احتمالاً جنبه‌ای از جنبه‌های خودناتوان‌سازی است (شیخی و همکاران، ۱۳۹۲). افراد خودناتوان‌ساز برای حفظ خودکارآمدی و عزت نفس خود، به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی دست می‌زنند و به این ترتیب شروع یا ادامه کار را به تعویق می‌اندازند که به اهمال‌کاری منجر می‌شود.

با توجه به نتایج، اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر عزت نفس، معنادار است. از نظر مک فارلند (۱۹۸۸؛ به نقل از زاده محمدی، عابدی و خانجانی، ۱۳۸۷) داشتن عزت نفس بالا برای داشتن خودکارآمدی سالم و قوی ضروری است. عزت نفس در زمینه‌های تحصیلی و شغلی با موفقیت رابطه دارد و به نظر می‌رسد که در چنین زمینه‌هایی، عزت نفس همان شکل تعمیم یافته خودکارآمدی است (پاژارس، ۱۹۹۷؛ به نقل از ذبیح‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱).

طبق یافته‌های پژوهش، اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی، معنادار است. خودکارآمدی، درجه‌ای از تسلط افراد درباره توانایی آن‌ها برای انجام فعالیت‌های خاص است. افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند احساس درماندگی و ناتوانی می‌کنند و قادر نیستند که رویدادهای سخت را تحت کنترل خود درآورند، این افراد باور دارند که هر تلاشی برای موفق شدن، بیهوده و محکوم به شکست است. در چنین شرایطی اگر تلاش‌های اولیه این افراد برای غلبه بر مشکلات، غیر موثر باشد، به سرعت تسلیم می‌شوند و از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کنند و به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند (آقاشاهی، فخر رحیمی و محمودی، ۱۳۹۲) و برعکس این حالت برای افراد با خودکارآمدی بالا اتفاق می‌افتد.

همچنین، اثر مستقیم عزت نفس روی خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار نیست که این نتیجه ناهمسو با نتیجه پژوهش پالفورد و همکاران (۲۰۰۶)، است. از آنجا که پژوهش‌های دیگر وجود رابطه معنادار بین عزت نفس و خودناتوان‌سازی را نشان می‌دهد و در اینجا این نتیجه حاصل نشد، احتمال دارد که این نتیجه ناهمسو از ابزار مربوطه ناشی شود. پایایی و روایی مربوط به پرسشنامه عزت نفس بسیار خوب گزارش شد ولی درباره پرسشنامه

خودناتوان‌سازی تحصیلی، پایایی نسبتاً پایین بود و همچنین نتایج روایی تأییدی هم مطلوب نبودند. پس از بازنگری پرسشنامه و پاسخ‌هایی که دانش‌آموزان داده بودند، این احتمال داده شد که به خاطر اینکه ترجمه موجود واضح نبوده و برخی عبارات طولانی و مبهم در گویه‌های پرسشنامه وجود دارد، این ابزار به درستی سازه خودناتوان‌سازی تحصیلی را سنجش نکرده است و همچنین از آنجایی که این ابزار تنها از ۷ گویه تشکیل شده و فقط یک بعد را می‌سنجد، بعد از حذف یک سؤال غیرمعنادار، شاید ۶ سؤال باقی مانده برای سنجش این سازه کافی نبوده‌اند. بهتر است که برای پژوهش‌های آینده از پرسشنامه‌های دیگری که وجود دارد استفاده شود و نتایج با این پژوهش مقایسه شود و همچنین این پرسشنامه به صورت گویه‌های قابل فهم‌تر، دوباره ترجمه شود. همچنین این امکان وجود دارد که عزت نفس به صورت غیرمستقیم و با واسطه روی خودناتوان‌سازی تأثیر بگذارد، مثلاً ایمانی (۱۳۹۱)، در پژوهش خود نشان داد که احساس شرم و گناه در رابطه بین عزت نفس دفاعی و خودناتوان‌سازی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

در مجموع می‌توان گفت که در این پژوهش، مدلی برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی (متغیر درون‌زا) بر اساس کمال‌گرایی مثبت و منفی (متغیرهای برون‌زا) با توجه به مبنای نظری و همچنین پژوهش‌های پیشین ارائه شد شاخص‌های برازندگی برای این مدل نشان دادند که مدل ارائه شده با داده‌های پژوهش برازش بسیار متناسبی دارد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس، احمدی و محسن و کیامرثی، آذر (۱۳۸۶). بررسی ارتباط فراشناخت و کمال‌گرایی با پیامدهای روان‌شناختی در افراد معتاد به مواد مخدر، *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷۹-۷۳: (۲).
- اکبری، حلیمه خاتون (۱۳۹۰). *آزمون نقش واسطه‌گری خودناتوان‌سازی برای جرأت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مرودشت.
- آرمین، مریم، سهرابی، نادره و کاظمی، سلطانعلی (۱۳۹۰). رابطه ابعاد کمال‌گرایی والدین با عزت‌نفس و خودکارآمدی فرزندان، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲۸-۱۵: (۲).
- آقا‌شاهی، زهرا، فخررحیمی، سعید و محمودی، مهتاب (۱۳۹۲). «بررسی اضطراب امتحان، خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی استان سیستان و بلوچستان». *ششمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی کودک و نوجوان*.
- بنی‌اسدی، علی و پورشافعی، هادی (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴): ۸۱-۱۰۲.
- بی‌طرف، شب‌نم، شعیری، محمدرضا و حکیم‌جوادی، منصور (۱۳۸۹). *هراس اجتماعی، سبک‌های والدگری و کمال‌گرایی، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۷(۲۵): ۷۵-۸۲.
- تابع‌بردار، فریبا و رستگار، احمد (۱۳۹۴). مدل روابط ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶۸): ۵۴۲-۵۳۰.
- تمدنی، مجتبی، حاتمی، محمد و هاشمی‌رزینی، هادی (۱۳۸۹). خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶): ۸۵-۶۵.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۴۳): ۸۰-۶۱.
- حسین‌زاده، مهدی (۱۳۸۸). *بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، اضطراب و شیوه‌های مقابله با استرس در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مشهد*، پایان‌نامه

کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه.

حسینی، فریده سادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری باتوجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۵(۳): ۲۶۵-۲۷۳.

دولتی‌مقدم، معصومه (۱۳۹۲). *رابطه عزت‌نفس با اهمال‌کاری و خودکارآمدی در کارمندان سازمان جهاد کشاورزی شهر زاهدان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زاهدان. ذبیح‌اللهی، کاظم؛ یزدانی ورزنه، محمدجواد و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۱). «خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی». *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسی ایرانی*، ۹(۳۴): ۲۱۲-۲۰۳.

رجبی، غلامرضا و نسرین، بهلول (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ در دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. *مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان*، ۲(۸): ۴۸-۳۳. رمضان‌زاده، حسام، عرب نرمی، بتول و اقبالی هشجین، بهشته (۱۳۹۲). «بررسی ارتباط بین ابعاد کمال‌گرایی و خودکارآمدی در دانشجویان دختر شرکت‌کننده در کلاس‌های ایروبیکی و سایر دانشجویان»، *مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، ۴: ۶۹-۷۸.

زاده‌محمدی، علی، عابدی، علیرضا و خانجانی، مهدی (۱۳۸۷). بهبود عزت‌نفس و خوداثربندی در نوجوانان، *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۴): ۲۴۵-۲۵۲.

زارع، حسین، محبوبی، طاهر و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نوربوکان. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزیابی*، ۸(۳۲): ۱۱۰-۹۳.

سلیمانی، بهاره و رکابدار، قاسم (۱۳۸۹). ارتباط ابعاد کمال‌گرایی با مهارت‌های مقدماتی ریاضی دانشجویان، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۱(۳): ۱۷-۷.

شمسی، مهدی (۱۳۹۲). *مدل‌یابی تأثیر کمال‌گرایی بر اهمال‌کاری با میانجی‌گری خود تنظیمی، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی.

- شیخی، محسن، فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود (۱۳۹۲). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه، فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۹(۳۵): ۲۸۳-۲۹۵.
- فاتحی، یونس (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادات مطالعه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- فاتحی، یونس، عبدخدایی، محمدسعید و پورغلامی، فرزاد (۱۳۹۱). بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراسبند، پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۲(۶): ۳۹-۵۳.
- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران، گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی (مطالعات زنان)، ۴(۲): ۲۹-۴۵.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های تهران، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۴(۷۰): ۴۹-۸.
- ملکیان بهابادی، محسن، محسنی‌ذنوری، هاشم و کشاورز، محسن (۱۳۸۸). «کمال‌گرایی و عزت‌نفس در نخبگان علمی، ورزشی و افراد غیر نخبه در شهر تهران». دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۴۱: ۱۴۷-۱۲۷.
- میرشکاری، زینب و سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۴). «بررسی رابطه بین کمال‌گرایی با خودکارآمدی و عزت‌نفس دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر آباده طشک نیریز» اولین کنفرانس علمی پژوهشی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران.
- نیک‌نام، ماندانا (۱۳۸۸). ارتباط و مقایسه باورهای کمال‌گرایی (مثبت و منفی) با رفتارهای خودناتوان ساز در دانشجویان سال سوم دانشگاه‌های تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س).
- نیک‌نام، ماندانا، حسینیان، سیمین و یزدی، سیده‌منور (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان. مجله علوم رفتاری، ۴(۲): ۱۰۸-۱۰۳.

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

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engle wood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Engle wood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Brothen, T. and Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30: 95- 106.
- Burka, J. B. and Yuen, L. M. (1983). *Procrastination why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press. A.
- Cook, L. C. and Kearney, C. A. (2009), Parent and youth perfectionism and interlizing psychology. *Personality and Individual Differences*. 46: 325-330.
- Hawkins, C. C., Watt, H. M. G. and Sinclair, K. E. (2006). Psychometric Properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale With Australian Adolescent Girls Clarification of Multidimensionality and Perfectionist Typology. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6): 1001-1022.
- Martin, A. J. (1998). Self – handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences form a self- worth motivation perspective. *Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctoral of philosophy in psychology*, Department of education, university of western Sydney, Macarthur.
- Puylford, B., Johnson, A. and Awaida, M. (2005). A cross – cultural study of predictors of self- handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39: 727-737.
- Seo, E.H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination, *Social Behavior and Personality*, 56(6): 753-764.
- Schunk, D. H. (1996). *Attributions and development of self-regulatory competence*. Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association, New York: NY, USA.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and Cognitivebehavioral 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: 65–94.

- Stober J. and Otto K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*. 70: 295.
- Woolfolk, A. (2004). Educational psychology. Boston: Pearson.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95: 179-187.
- Yao, M. (2009). *An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self- efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values*. PhD Thesis,. The Ohio State University.

The relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping

Kosar Raooof^{*1}, Molook Khademi² and Zahra Naghsh³

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between perfectionism and academic procrastination through the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping. The sample consisted of 235 male and female students of Babolsar high schools who were selected by cluster random sampling. In order to investigate the variables, each participant completed Frost multidimensional perfectionism scale, Morgan-Jinks student self-efficacy scale, Rosenberg self-esteem scale, Schwinger & Stiensmeier-Pelster academic self-handicapping scale and Solomon & Rothblom procrastination assessment scale for students. The data were analyzed using path analysis. According to the results, goodness of fit Index demonstrated good fit for the model. The results showed that self-efficacy and self-handicapping were mediators between negative perfectionism and academic procrastination, but the direct and indirect relationship between positive perfectionism and academic procrastination was not significant. Also, positive perfectionism was related to academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping directly and direct relationships between academic self-efficacy, self-esteem, academic self-handicapping and academic procrastination were significant. There was also a significant relationship between academic self-handicapping and academic procrastination, but the relationship between self-esteem and academic procrastination and self-handicapping was not significant.

Keywords:

Academic procrastination, Academic self-handicapping, Academic self-efficacy, Self-esteem, Perfectionism

Corresponding author: MA in Educational Psychology, Alzahra University, Tehran, .1
Iran. kosarraoof@gmail.com

Associate Professor Department of Educational Psychology, Faculty of Education .2
and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

. Assistant professor, University of Tehran, Tehran, Iran .³

received:2017-02-10 accepted: 2017-10-15 .4

DOI:10.22051/jontoe.2017.14118.1684