

Predicting academic procrastination based on academic resilience, intolerance of uncertainty, positive and negative perfectionism: The mediating role of experiential avoidance

Mohammad Soltanizadeh¹  | Sara Mortazavian²  | Zohreh Latifi³ 

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran. **E-mail:** mohammad.soltanizadeh@pnu.ac.ir
2. Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran. **E-mail:** saramortazavian@gmail.com
3. **Corresponding Author**, Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran. **E-mail:** z_yalatif@pnu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Received Date:
17 May 2022

Received in Revised From:
25 February 2023

Accepted Date:
06 September 2023

Published Online:
21 December 2023

Keywords:

Experiential Avoidance, Academic Procrastination, Academic Resilience, Intolerance of Uncertainty, Perfectionism

Abstract

The purpose of this study was to predict academic procrastination based on academic resilience, intolerance of uncertainty, positive and negative perfectionism with the mediating role of experiential avoidance. The method of this research was structural equation modeling. The statistical population was about 4500 male and female students of Payame Noor University of Isfahan who were studying in the first semester of 2019-2020. The sample group consisted of 200 people who were selected by purposive sampling. Subjects completed Solomon and Ruth Bloom's Academic Procrastination Scale (1984), Samoels Academic Resiliency Questionnaire (2004), Freeston et al Uncertainty Intolerance Questionnaire (1994), Try-short et al perfectionism scale, and Bond Experience Avoidance Questionnaire (2007). In order to analyze the data, SPSS-22, and AMOS-20 softwares and to confirm the research model, structural equation modeling was used. The results showed that resilience and positive perfectionism had a significant and inverse relationship with academic procrastination and intolerance of uncertainty, experiential avoidance and negative perfectionism had a significant and positive relationship with academic procrastination ($P < 0.01$). The mediating role of empirical avoidance on the relationship between uncertainty intolerance and positive and negative perfectionism with academic procrastination was also confirmed. Practically, it is suggested that educational workshops be held by psychologists and counselors to increase academic resilience and positive perfectionism and reduce uncertainty intolerance, negative perfectionism, and experience avoidance for students.

Cite this article: Soltanizadeh, S., Mortazavian, S., & Latifi, Z. (2023). Predicting academic procrastination based on academic resilience, intolerance of uncertainty, positive and negative perfectionism: The mediating role of experiential avoidance. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(51), 49-67.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.42417.5038



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بلا تکلیفی، کمال‌گرایی مثبت و منفی: نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای

محمد سلطانی‌زاده^۱ | سارا مرتضویان^۲ | زهره لطیفی^۳

۱. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: mohammad.soltanizadeh@pnu.ac.ir

۲. کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: saramortazavian@gmail.com

۳. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: z_yalatif@pnu.ac.ir

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---|--|
| نوع مقاله: مقاله پژوهشی | هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بلا تکلیفی، کمال‌گرایی مثبت و منفی با نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای بود. طرح این پژوهش توصیفی از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری حدود ۴۵۰۰ دانشجوی دختر و پسر دانشگاه پیام نور اصفهان بود که در نیمسال اول تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. گروه نمونه شامل ۲۰۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومن و راثلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴)، پرسشنامه عدم تحمل بلا تکلیفی فریتسون و همکاران (۱۹۹۴)، مقیاس کمال‌گرایی تری شورت و همکاران (۱۹۹۵) و پرسشنامه تجربه‌ای باند (۲۰۰۷) را تکمیل کردند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-20 و جهت تأیید مدل تحقیق، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج معادلات ساختاری نشان داد تاب‌آوری و کمال‌گرایی مثبت ارتباط معنادار و معکوس با اهمال‌کاری تحصیلی و عدم تحمل بلا تکلیفی، اجتناب تجربه‌ای و کمال‌گرایی منفی ارتباط معنادار و مثبت با اهمال‌کاری تحصیلی داشته است ($P < .01$). همچنین نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای بر رابطه بین عدم تحمل بلا تکلیفی و کمال‌گرایی مثبت و منفی با اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت؛ از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی توسط روانشناسان و مشاوران جهت افزایش تاب‌آوری تحصیلی و کمال‌گرایی مثبت و کاهش عدم تحمل بلا تکلیفی، کمال‌گرایی منفی و اجتناب تجربه‌ای برای دانشجویان برگزار شود. |
| تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۷ | |
| تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۱۲/۰۶ | |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۵ | |
| تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰ | |
| واژگان کلیدی: اجتناب تجربه‌ای، اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بلا تکلیفی، کمال‌گرایی | |

استناد به این مقاله: سلطانی‌زاده، محمد؛ مرتضویان، سارا و لطیفی، زهره. (۱۴۰۲). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بلا تکلیفی، کمال‌گرایی مثبت و منفی: نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۱)، ۶۷-۴۹.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.42417.5038

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

© نویسندگان.



مقدمه

اهمال کاری برای اغلب افراد به ویژه دانشجویان واژه ای آشنا است و پیامدهای منفی آن به ویژه افکار و هیجان های منفی برای بیشتر افراد قابل درک است. اهمال کاری بدین معنا است که اگرچه فرد می داند باید فعالیتی را انجام دهد، اما انگیزه ای برای انجام آن فعالیت در بازه زمانی مورد انتظار ندارد و بدون دلیل، شروع کار را تا زمانی که احساس ناراحتی و اضطراب نمی کند به تأخیر می اندازد (اوزبرک و کورچا، ۲۰۲۱). یکی از چالش های پیش روی دانشجویان در زمینه تحصیل، اهمال کاری تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی نوع خاصی از اهمال کاری رفتاری محسوب می شود و به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی هست. از نمونه های بارز این نوع اهمال کاری، به تعویق انداختن مطالعه درس ها تا آخرین ساعت های مانده به امتحان و شتاب ناشی از آن را می توان نام برد که گریبان گیر دانش آموز و دانشجو می شود (برزآبادی فراهانی و همکاران، ۱۳۹۹). این نوع به تعویق انداختن بیش از ۷۰ درصد از دانشجویان را تحت تأثیر قرار می دهد و گزارش شده است که با عملکرد تحصیلی نامطلوب و میزان بالای استرس و اضطراب همراه است (گروشیت و هن، ۲۰۲۱). شیوع این پدیده آن قدر زیاد است که یک پنجم جمعیت بزرگسال قادر به انجام تکالیف روزانه خود نیستند (عبدی زرین و گراسیا، ۲۰۲۰). بر اساس پژوهش ها ۹۵ تا ۹۹ درصد از دانشجویان خودشان را اهمال کار می دانند (دی و همکاران، ۲۰۰۰) و بین ۳۲ تا ۴۶ درصد از دانشجویان دچار اهمال کاری مزمن هستند (کلارک و هیل، ۱۹۹۴).

اهمال کاری، به عنوان مانعی برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می شود؛ چراکه کیفیت و کمیت یادگیری را کاهش داده و درعین حال، شدت استرس و پیامدهای منفی زندگی دانشجویان را افزایش می دهد (حسین پناه و کاظمیان مقدم، ۱۴۰۰). در پژوهش ها به عوامل مختلفی از قبیل هوش هیجانی، خودکارآمدی (هن و گروشیت، ۲۰۱۴)، خودارزیابی تحصیلی، تنفر از انجام وظایف تحصیلی (پربین و همکاران، ۲۰۱۱) و تاب آوری تحصیلی (کو و چانگ، ۲۰۱۹) به عنوان پیش آیندهای اهمال کاری اشاره شده است.

پژوهش های مختلفی نشان داده اند که تاب آوری تحصیلی یکی از عوامل مرتبط با اهمال کاری تحصیلی است (برای مثال کو و چانگ، ۲۰۱۹؛ افضل و همکاران، ۱۳۹۸). تاب آوری تحصیلی به عنوان توانایی فرد برای سازگاری موفقیت آمیز با مشکلات یا حواس پرتی، استرس، توانایی ایجاد اهداف واضح و واقع بینانه، برقراری ارتباط خوب و راحت بودن با دیگران و حل مشکلات تجربه شده تعریف می شود (راچمواتی و همکاران، ۲۰۲۱). تاب آوری تحصیلی انعطاف پذیری فراگیر در مقابل مشکلات، استرس ها، ویژگی ها و شرایط چالش برانگیز دوران تحصیل بوده و سبب دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی می شود (بشرپور و عینی، ۱۴۰۰).

دانشجویانی که دارای تاب آوری بیشتری هستند به رغم مشکلات و دشواری های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی احتمال موفقیت بالاتر و سلامت جسمی، روانی و رضایت بیشتری دارند (وود و باتنگر، ۲۰۱۵)؛ بنابراین از لحاظ نظری، منطقی به نظر می رسد که افراد دارای تاب آوری بالا منابع بیشتری برای حل مسائل خود داشته باشند و به احتمال کمتری دست به

اهمال‌کاری بزنند (کو و چانگ، ۲۰۱۹). در همین راستا کو و چانگ (۲۰۱۹) در پژوهش خود وجود رابطه بین تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی را گزارش کرده‌اند. این یافته نشان داده است که دانشجویان با سطح تاب‌آوری بالاتر، فرکانس کمتری از رفتارهای اهمال‌کارانه و به تعویق انداختن را از خود نشان می‌دهند. افضل‌ی و همکاران (۱۳۹۸) طی پژوهشی دریافته‌اند که با افزایش تاب‌آوری، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش یافته و آموزش تاب‌آوری در کاهش فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی و افت تحصیلی مؤثر است. همچنین نتایج پژوهش مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی با چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) رابطه منفی و معنی‌دار داشت.

علاوه بر تاب‌آوری تحصیلی، اخیراً عدم تحمل بلاتکلیفی به عنوان یکی از متغیرهایی در نظر گرفته شده است که تأثیر بالقوه مهمی بر مشکلات رفتاری به ویژه اهمال‌کاری تحصیلی دارد (فورتوناس و توماس، ۲۰۱۶). عدم تحمل بلاتکلیفی یک گرایش به درک موقعیت‌های مبهم به‌عنوان تهدید و یک ویژگی شخصیتی است که هسته مرکزی آن باورهای منفی در مورد بلاتکلیفی و ابهام هست (وکیلی هریس و همکاران، ۱۳۹۸). در واقع، عدم تحمل بلاتکلیفی به‌عنوان ناتوانی ارادی فرد در تحمل پاسخ ناخوشایند ناشی از فقدان ادراک‌شده از اطلاعات برجسته، کلیدی یا کافی و تداوم درک نا اطمینانی تعریف می‌شود (چلیک و همکاران، ۲۰۱۲). بلاتکلیفی، پدیده‌ای رایج در زندگی روزمره است که می‌تواند میزان متفاوتی تنش در افراد مختلف ایجاد کند. افرادی که نمی‌توانند بلاتکلیفی را تحمل کنند، موقعیت‌های بلاتکلیف را تنش برانگیز، منفی و فشارزا توصیف می‌کنند و سعی می‌کنند از این موقعیت‌ها اجتناب کنند و اگر در این موقعیت‌ها قرار بگیرند، کارکردشان دچار مشکل می‌شود (شیرین و همکاران، ۱۴۰۰). به‌طور کلی عدم تحمل بلاتکلیفی، نقش بسیار مهمی در بروز اختلالات روانی دارد (کرنیلوا و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا زارعی و خسوعی (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که تحمل ابهام، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی را به صورت معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. تان (۲۰۲۱) نیز نشان داد عدم تحمل بلاتکلیفی منجر به کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود.

متغیر دیگری که در پژوهش حاضر به بررسی ارتباط آن با اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته شده است، کمال‌گرایی هست. کمال‌گرایی به منزله تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست‌نیافتنی و همچنین تلاش برای رسیدن به آنها است که با خود ارزشیابی‌های انتقادی از عملکرد فرد همراه هست (میکاعیلی و صمدی فرد، ۱۴۰۰). افرادی که ویژگی‌های کمال‌گرایی در سطح بالایی دارند، بدترین منتقدان خود هستند. از نظر این افراد به‌اندازه کافی خوب، هرگز کافی نیست. در نتیجه، در یک حلقه بی‌پایان بیش‌ازحد تلاش، گیر می‌کنند. این افراد برای بی‌عیب و نقص بودن و تنظیم معیارهایی برای بالاترین سطح عملکرد تلاش می‌کنند. خودارزیابی‌های انتقادی و نگرانی در مورد ارزیابی دیگران در این افراد مشاهده می‌شود (نیوبی و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌هایی که به بررسی ارتباط اهمال‌کاری و کمال‌گرایی پرداخته‌اند نشان می‌دهد بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری رابطه مثبت وجود دارد، به این معنا که با افزایش جنبه‌های منفی کمال‌گرایی تمایل به اهمال‌کاری و به تعویق انداختن تکالیفی که فرد در نهایت قصد تکمیل آنها را دارد افزایش می‌یابد.

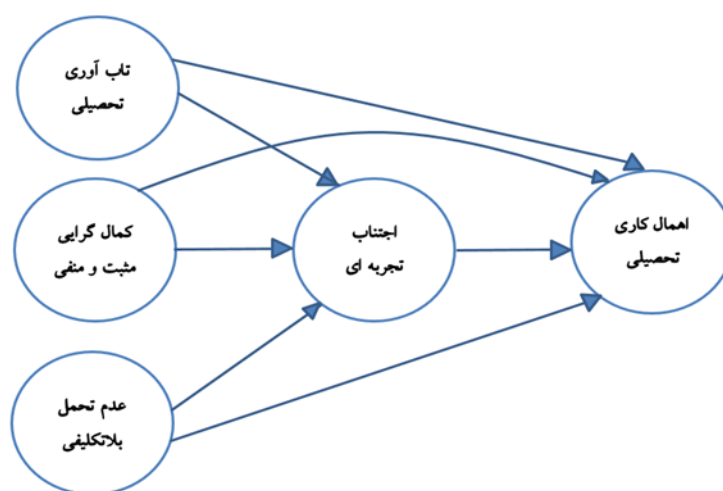
درحالی که جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی با اهمال‌کاری رابطه معناداری نداشته یا رابطه منفی را نشان داده‌اند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ سئو، ۲۰۰۸؛ سادلر و بیولی، ۱۹۹۹). نتایج پژوهش برنامه و همکاران (۲۰۱۴) نشانگر این بود که جنبه‌های مختلف کمال‌گرایی به‌طور قابل‌توجهی انواع مختلف به تعویق انداختن (آماده شدن برای امتحان، نوشتن مقاله و تکمیل تکالیف خواندن) را پیش‌بینی می‌کند. نتایج دیگر پژوهش‌ها نیز در همین زمینه نشان داده است که کمال‌گرایی بهنجار (دارای مشخصه‌های مثبت)، افزایش اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی روان رنجورانه (دارای مشخصات منفی) کاهش اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند (نوری امام زاده ئی و نیلفروشان، ۱۳۹۵؛ محمودزاده و محمدخانی، ۱۳۹۵؛ آسبی و همکاران، ۲۰۱۲).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بلا تکلیفی و کمال‌گرایی داشته باشد، اجتناب تجربه‌ای است. در سال‌های اخیر به اجتناب تجربه‌ای به‌عنوان یک عامل فراتشخیصی حائز اهمیت توجه زیادی شده است که می‌تواند نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری و تداوم بسیاری از مشکلات مربوط به سلامت روانی داشته باشد (یارالهی و شعیری، ۱۳۹۷). اجتناب تجربه‌ای عبارت است از عدم تمایل به مقابله و تماس با افکار و احساسات ناخوشایند، همراه با تلاش برای تغییر شکل، دفعات یا وقوع آن تجربیات و موقعیت‌هایی که آنها را به وجود می‌آورد (کرک و همکاران، ۲۰۲۱). اجتناب از تجربه یک مفهوم کلی است که انواعی از اجتناب‌ها را در برمی‌گیرد. اجتناب شناختی (پرت کردن حواس از نگرانی)، اجتناب هیجانی (تلاش برای سرکوب ناراحتی و غمگینی) و اجتناب رفتاری (برای مثال اجتناب از موقعیت‌هایی که باعث برانگیختگی فیزیولوژیکی و همراه با حواس بدنی ناراحت‌کننده می‌شود) نمونه‌ای از اجتناب‌ها هستند که به‌عنوان راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه در نظر گرفته می‌شوند (رشاد و همکاران، ۱۳۹۸).

اجتناب تجربه‌ای اثر تجربه‌های آزردهنده را کنترل می‌کند یا آنها را به حداقل می‌رساند و در کوتاه‌مدت باعث کاهش افسردگی و اضطراب و افزایش آرامش می‌شود ولی در بلندمدت می‌تواند در عملکرد روزانه خلل ایجاد کند و مانع دستیابی به اهداف گردد (کلسو و همکاران، ۲۰۲۰). طیف گسترده‌ای از پژوهش‌ها بیانگر آن است که این سازه زمینه‌ساز آسیب‌های روانی و جسمانی محسوب می‌شوند (هرشنبرگ و همکاران، ۲۰۱۷؛ باردین و فرگوسن، ۲۰۱۶؛ رویز، ۲۰۱۰). گانگون و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند اجتناب تجربه‌ای کمتر، میزان اهمال‌کاری را نیز کاهش می‌دهد. همچنین نتایج موروز و دانلوکی (۲۰۱۵) نشان داد کمال‌گرایان خود انتقادگر تمایل بیشتری به تجربه اجتناب تجربی دارند.

به‌طور کلی پژوهش‌ها مؤید آن است که اهمال‌کاری تحصیلی یکی از بحث‌های بسیار مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است. شیوع بالا و در حال افزایش اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانشجویان، تهدیدی برای عملکرد تحصیلی آنها به شمار می‌رود. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی در طولانی‌مدت سلامت جسمانی و روانی فرد را تحت تأثیر قرار داده و صدمات اقتصادی و اجتماعی را به همراه دارد. از این‌رو، شناسایی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی در

محیط‌های آموزشی بسیار ضروری به نظر می‌رسد تا علاوه بر ایجاد پایه‌ای برای پژوهش‌های جدید بعدی، با ارائه راهکارهایی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش انگیزه دانشجویان در پیشرفت بیشتر آنها نقش بسزایی داشته باشد؛ بنابراین با توجه به نقش روانی متغیرهای پژوهش بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی و عدم وجود پژوهشی مشابه به شکل مدل در جامعه ایرانی، پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بالاتکلیفی، کمال‌گرایی مثبت و منفی با نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای انجام شد. از این رو، مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۱ ارائه شده است



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری مورد بررسی را تمامی دانشجویان دانشگاه پیام نور اصفهان تشکیل دادند که در نیمسال اول تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. حجم تقریبی جامعه برابر با ۴۵۰۰ نفر بود. بر اساس منطق معادلات ساختاری و با توجه به تعداد متغیرهای پژوهش (کلاین، ۲۰۱۰) حجم نمونه ۲۰۰ نفر برآورد شد که با در نظر گرفتن ۲۰ درصد احتمال افت آزمودنی‌ها، نمونه به ۲۴۰ نفر از هر دو جنس (دختر و پسر) افزایش یافت. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. معیار ورود به مطالعه شامل داشتن رضایت آگاهانه و گذشت حداقل دو ترم از ورود به دانشگاه و از معیارهای خروج دانشجوی مهمان و عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه‌ها بود. جهت اجرای پژوهش در ابتدا معرفی‌نامه از معاونت پژوهشی دانشگاه پیام نور اصفهان اخذ شد. سپس با مراجعه به دانشگاه، پس از جلب اطمینان در رابطه با محرمانه ماندن اطلاعات و ارائه توضیحات کافی در رابطه باهدف پژوهش به دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، به

جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه‌ها پرداخته شد. در نهایت پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌های خام استخراج و با کمک نرم‌افزار مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزارهای گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر به شرح زیر هست:

الف) پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی ۱: این پرسشنامه توسط سولومن و راثبلوم ۲ در سال ۱۹۸۴ جهت بررسی تعلل ورزی تحصیلی ساخته شده که ۳ مؤلفه اصلی آماده شدن برای امتحان (۸ گویه)، آماده شدن تکالیف درسی (۱۱ گویه) و آماده شدن برای تکالیف پایان‌ترم (۸ گویه) را مورد بررسی قرار می‌دهد. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی شامل ۲۷ گویه است که با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از (۱=هرگز تا ۵=همیشه موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومن و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی سازه این پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی و پایایی را با روش برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ و برای ابعاد آن به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۰ به دست آوردند. در ایران نیز تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶) پایایی پرسشنامه را با روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای هر سه مؤلفه به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۸ به دست آمد.

ب) پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ۳: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط ساموئلز ۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالعه مقیاس تاب‌آوری تحصیلی در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه اصلی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی دارای ۴۰ گویه هست که از شرکت‌کنندگان خواسته شده میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از (۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافقم) درجه‌بندی کنند. سوالات ۴-۵-۶-۱۰-۱۱-۱۴-۱۵-۲۲-۲۳-۲۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در ایران پرسشنامه توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شده است که در این هنجاریابی تعداد گویه‌ها به ۲۹ گویه با سه عامل مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور/مثبت نگر تقلیل یافته است. ساموئلز (۲۰۰۴) ضریب پایایی نسخه ۴۰ سؤالی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه کرده است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس‌های ذکر شده در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مورد قبول هر سه عامل است (سلطانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۶۸ به دست آمد.

ج) پرسشنامه عدم تحمل بلا تکلیفی ۵: این پرسشنامه توسط فریستون ۶ و همکاران در سال ۱۹۹۴ برای سنجش میزان تحمل افراد در برابر موقعیت‌های مبهم طراحی شده است. پرسشنامه عدم تحمل بلا تکلیفی ۲۷ سؤال دارد که مربوط به غیرقابل قبول بودن بلا تکلیفی و ابهام است و معمولاً منجر به ناکامی، استرس و ناتوانی برای انجام عمل می‌شوند. این

- 1- Academic Procrastination Questionnaire
- 2- Solomon & Rothblum
- 3- Academic Resilience Questionnaire
- 4- Samoelz
- 5- Intolerance of Uncertainty Scale
- 6- Freeston

آزمون با یک مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای از (۱=هرگز تا ۵=همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس نمره کلی دارد و نمره بالا در این مقیاس بدین معنی است که میزان تحمل بلا تکلیفی فرد پایین است. در نسخه اولیه همسانی درونی ($a=.91$) و ضریب پایایی باز آزمایی نسبتاً خوبی بافاصله ۴ هفته ($r=.78$) به دست آمده است. بوهر و داگاس (۲۰۰۶) ضریب آلفای کرونباخ $.94$ و ضریب باز آزمایی $.78$ را برای این مقیاس محاسبه کرده‌اند. در پژوهش شادانی و قربانی (۱۳۹۸) همسانی درونی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ $.82$ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای این مقیاس $.79$ به دست آمد.

د) پرسشنامه کمال‌گرایی مثبت و منفی ۲: این پرسشنامه توسط تری شورت ۳ و همکاران (۱۹۹۵) ساخته شده است و دارای ۴۰ سؤال است که ۲۰ ماده آن کمال‌گرایی مثبت و ۲۰ ماده آن کمال‌گرایی منفی را در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از (۵=کاملاً موافقم تا ۱=کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره آزمودنی در هر یک از مقیاس‌های آزمون ۲۰ و حداکثر ۱۰۰ خواهد بود. ضریب پایایی این پرسشنامه توسط تدوین‌کنندگان به روش باز آزمایی $.86$ گزارش شده است.

بشارت (۱۳۸۳) در فرم فارسی این پرسشنامه، آلفای کرونباخ پرسش‌های هر یک از زیر مقیاس‌ها را در یک نمونه ۲۱۲ نفری از دانشجویان به ترتیب $.91$ و $.88$ برای دانشجویان دختر و $.89$ و $.86$ برای دانشجویان پسر به دست آورده است. همچنین در مطالعه حبیب زاده و کریمی (۱۳۹۹) میزان ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با $.76$ به دست آمده است که نشان‌دهنده روایی مطلوب این ابزار اندازه‌گیری است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی به ترتیب $.79$ و $.81$ به دست آمد.

ه) پرسشنامه اجتناب تجربی ۴ (پذیرش و عمل): این پرسشنامه توسط باند ۵ در سال ۲۰۰۷ جهت سنجش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، به‌ویژه در ارتباط با اجتناب تجربه‌ای و تمایل به درگیری در عمل باوجود افکار و احساس‌های ناخواسته طراحی شده است. آخرین نسخه این ابزار دارای ۱۰ سؤال هست که در یک مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از (۱=هرگز درست نیست تا ۷=همیشه درست است) نمره‌گذاری شده است. حداقل نمرات ۱۰ و حداکثر آن ۷۰ بوده و نمره پایین‌تر در این پرسشنامه نشانه بهزیستی روان‌شناختی بالاتر و نمره بالاتر نشانگر تمایل بیشتر به اجتناب تجربه‌ای را نشان می‌دهد (باند و همکاران، ۲۰۱۱). پرسشنامه اجتناب تجربه‌ای دو خرده مقیاس اجتناب از تجارب هیجانی (۷ سؤال) و کنترل روی زندگی (۳ سؤال) را می‌سنجد که از جمع نمرات آنها عامل کلی اجتناب تجربه‌ای به دست می‌آید. پایایی پرسشنامه با محاسبه آلفای کرونباخ در جامعه ایرانی $.89$ به دست آمده است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین

-
- 1- Buhr & Dugas
 - 2- Positive and Negative Perfectionism Scale
 - 3- Terry-Short
 - 4- Experimental Avoidance Questionnaire
 - 5- Bond

قاسمی و الهی (۱۳۹۸) در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۰ محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد. برای توصیف داده‌ها، از آمار توصیفی و برای تحلیل استنباطی داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری بهره گرفته شده است. در انجام آزمون‌ها، از نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-20 استفاده شد. یافته‌ها

تحلیل داده‌ها بر روی نمونه ۲۰۰ نفری متشکل از ۱۲۶ زن (۶۳/۳ درصد) و ۷۴ مرد (۳۶/۷ درصد) انجام گرفت. از نمونه در نظر گرفته شده ۱۰۳ نفر (۵۱/۸ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی بودند که بیشترین درصد را به خود اختصاص داده‌اند و کمترین افراد یعنی ۱۷ نفر (۸/۵ درصد) دارای تحصیلات دکتری بوده‌اند. ۷۵ نفر (۳۷/۷ درصد) از اعضای نمونه در گروه تحصیلی فنی مهندسی، ۶۷ نفر (۳۳/۷ درصد) در گروه تحصیلی علوم پایه و ۵۷ نفر (۲۸/۶ درصد) در گروه تحصیلی علوم انسانی به تحصیل پرداخته‌اند.

با توجه به اینکه برای رسیدن به اهداف پژوهش متغیرهای اجتناب تجربه‌ای، اهمال کاری تحصیلی، عدم تحمل بالاتکلیفی و کمال‌گرایی مثبت و منفی مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند جدول ۱ یافته‌های توصیفی این متغیرها را بر اساس مجموع نمرات افراد نمونه ارائه می‌دهد. مطابق با نتایج مندرج در جدول ۱ می‌توان گفت بیشترین انحراف استاندارد مربوط به متغیر عدم تحمل بالاتکلیفی با میانگین ۷۰/۶۳ و بعد از آن متغیر اهمال کاری با میانگین ۶۷/۳۸ بوده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| مقیاس | میانگین | انحراف استاندارد | کمینه | بیشینه |
|---------------------|---------|------------------|-------|--------|
| عدم تحمل بالاتکلیفی | ۷۰/۶۳ | ۱۷/۹۳ | ۲۹ | ۱۱۶ |
| اجتناب تجربه‌ای | ۴۹/۱۲ | ۱۰/۱۹ | ۱۸ | ۶۹ |
| تاب‌آوری تحصیلی | ۹۸/۰۲ | ۱۱/۶۲ | ۶۰ | ۱۲۷ |
| کمال‌گرایی مثبت | ۴۰/۹۷ | ۱۰/۸۲ | ۲۰ | ۹۲ |
| کمال‌گرایی منفی | ۵۷/۶۸ | ۱۰/۱۴ | ۲۸ | ۸۷ |
| اهمال کاری | ۶۷/۳۸ | ۱۷/۳۷ | ۲۸ | ۱۱۰ |

به‌منظور ایجاد نگرش کلی درباره ارتباط بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. جدول ۲ نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مطابق با نتایج حاصل شده می‌توان گفت تاب‌آوری و کمال‌گرایی مثبت ارتباط معنادار ($P < ۰/۰۱$) و معکوس با اهمال کاری تحصیلی و عدم تحمل بالاتکلیفی، اجتناب تجربه‌ای و کمال‌گرایی منفی ارتباط معنادار ($P < ۰/۰۱$) و مثبت با اهمال کاری تحصیلی داشته است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی اجتناب تجربه‌ای، تاب‌آوری، عدم تحمل بالاتکلیفی و کمال‌گرایی مثبت و منفی با اهمال کاری تحصیلی

| مقیاس | اهمال کاری |
|-------|------------|
|-------|------------|

| | |
|--------------------|------------|
| عدم تحمل بلاتکلیفی | * / ۰.۷ |
| اجتناب تجربه‌ای | ** / ۰.۳ |
| تاب‌آوری | ** / ۰.۵- |
| کمال‌گرایی مثبت | ** / ۰.۲۲- |
| کمال‌گرایی منفی | * / ۰.۸- |

علامت * به‌منزله معناداری در سطح خطای ۰/۰۵

علامت ** به‌منزله معناداری در سطح خطای ۰/۰۱

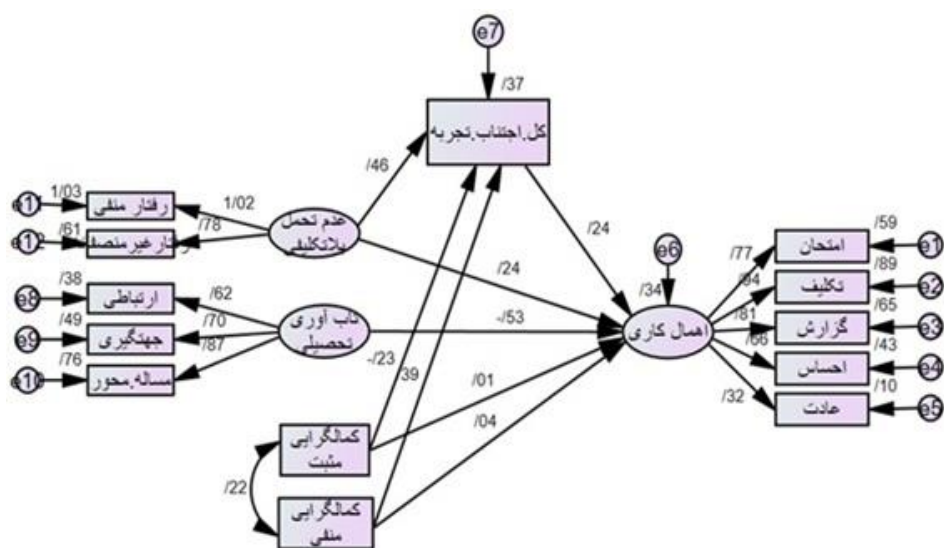
برای بررسی فرضیه پژوهش از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده است. اگر برازش مدلی که ترسیم می‌گردد، توسط شاخص‌های برازش مدل تأیید شود، از آن نمودار می‌توان برای آزمون فرضیات، در مورد وجود رابطه‌ی علی بین متغیرهای موجود در نمودار مسیر استفاده نمود. مدل طراحی شده در پژوهش حاضر توسط نرم‌افزار AMOS.20 مورد آزمون قرار گرفت و نتایج آن در شکل ۱ ارائه شده است. جدول ۱ شاخص‌های برازش مدل ترسیم شده را ارائه داده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری پیشنهاد شده نقش میانجی اجتناب تجربه‌ای بر رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی

و کمال‌گرایی مثبت و منفی با اهمال‌کاری تحصیلی

| شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری | GFI | AGFI | TLI | IFI | NFI | CFI | RMSEA |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| مدل پیشنهادی | ۰/۸۹ | ۰/۸۵ | ۰/۹۱ | ۰/۸۴ | ۰/۸۹ | ۰/۹۱ | ۰/۰۹ |

مطابق با نتایج جدول ۳ برای ارزیابی مدل در نظر گرفته شده مقادیر شاخص‌های مطلق (AGFI, GFI) نزدیک ۰/۹ به دست آمده است که مقادیر مناسبی محسوب می‌شود. شاخص‌های برازش هنجار شده تطبیقی (NFI, CFI, IFI, TLI) نیز مقادیر قابل قبولی را نشان می‌دهند و مقادیر هر یک از این شاخص‌ها نزدیک و در فاصله‌ی ۰/۹-۱ قرار گرفته است. همچنین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز ۰/۰۹ به دست آمده است که کمتر از ۰/۱ بوده و نشان از تناسب مدل برازش شده دارد. در مجموع، بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که داده‌های گردآوری شده، نزدیک به دامنه قابل قبول قرار گرفته و مدل تدوین شده را مورد تأیید و حمایت قرار می‌دهند. بنابراین با مورد تأیید قرار گرفتن برازش مدل، الگوی معرفی شده نقش میانجی اجتناب تجربه‌ای بر رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی کمال‌گرایی مثبت و منفی با اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد و فرضیه پژوهش نیز از روی مدل جواب داده می‌شود. نتایج مربوط به روابط بین متغیرها و فرضیه پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل معادلات ساختاری نقش میانجی اجتناب تجربه‌ای بر رابطه بین عدم تحمل بالاتکلیفی و کمال‌گرایی مثبت و منفی با اهمال کاری تحصیلی

جدول ۴. ضرایب کل، مستقیم و غیرمستقیم استاندارد شده نقش میانجی اجتناب تجربه‌ای بر رابطه بین عدم تحمل بالاتکلیفی کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال کاری تحصیلی

| مسیر میانجی | مسیرهای رگرسیون | اثر کل | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم |
|-----------------|---|---------|------------|---------------|
| اجتناب تجربه‌ای | تاب‌آوری تحصیلی - اهمال کاری تحصیلی | -.۰۵۳** | -.۰۵۳** | ۰/۰۰ |
| | عدم تحمل بالاتکلیفی - اهمال کاری تحصیلی | ۰/۱۴* | ۰/۳۲** | ۰/۱۸** |
| | عدم تحمل بالاتکلیفی - اجتناب تجربه‌ای | ۰/۴۷** | ۰/۴۷** | ۰/۰۰ |
| | کمال‌گرایی مثبت - اهمال کاری تحصیلی | -.۰۲۸** | -.۰۱۸** | -۰/۱۰* |
| | کمال‌گرایی مثبت - اجتناب تجربه‌ای | -.۰۲۲** | -.۰۲۲** | ۰/۰۰ |
| | کمال‌گرایی منفی - اهمال کاری تحصیلی | ۰/۱۷** | ۰/۰۱* | ۰/۱۶** |
| | کمال‌گرایی منفی - اجتناب تجربه‌ای | ۰/۳۹** | ۰/۳۹** | ۰/۰۰ |
| | اجتناب تجربه‌ای - اهمال کاری تحصیلی | ۰/۴۰** | ۰/۴۰** | ۰/۰۰ |

علامت * به منزله معناداری در سطح خطای ۰/۰۵،

علامت ** به منزله معناداری در سطح خطای ۰/۰۱

جدول ۴ نتایج مربوط به اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها را نشان می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت عدم تحمل بالاتر کیفی در سطح خطای ۰/۰۱ تأثیر مستقیم معنادار به میزان ۰/۳۲ و تأثیر غیرمستقیم و معنادار از طریق اجتناب تجربه‌ای به میزان ۰/۱۸ بر روی اهمال‌کاری تحصیلی داشته است ($P < 0/01$). کمال‌گرایی مثبت در سطح خطای ۰/۰۱ تأثیر مستقیم معنادار به میزان ۰/۱۸- و در سطح خطای ۰/۰۵ تأثیر غیرمستقیم و معنادار از طریق اجتناب تجربه‌ای به میزان ۰/۱۰- بر روی اهمال‌کاری تحصیلی داشته است ($P < 0/05, 0/01$). کمال‌گرایی منفی در سطح خطای ۰/۰۵ تأثیر مستقیم معنادار به میزان ۰/۰۱ و در سطح خطای ۰/۰۱ تأثیر غیرمستقیم و معنادار از طریق اجتناب تجربه‌ای به میزان ۰/۱۶ بر روی اهمال‌کاری تحصیلی داشته است ($P < 0/05, 0/01$); بنابراین با توجه به تأثیر معنادار هر سه متغیر عدم تحمل بالاتر کیفی، کمال‌گرایی منفی و کمال‌گرایی مثبت بر روی متغیر میانجی اجتناب تجربه‌ای ($P < 0/01$) و همچنین تأثیر معنادار متغیر میانجی اجتناب تجربه‌ای بر روی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی ($P < 0/01$) می‌توان گفت متغیر اجتناب تجربه‌ای نقش میانجی بر رابطه بین عدم تحمل بالاتر کیفی و کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی ایفا می‌کند و به این طریق فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بالاتر کیفی، کمال‌گرایی مثبت و منفی با نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای انجام شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. اولین یافته پژوهش حاضر این بود که بین تاب‌آوری تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته‌های کو و چانگ (۲۰۱۹)، افضلی و همکاران (۱۳۹۸)، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) همسو است.

در تبیین این نتایج می‌توان بیان داشت تاب‌آوری به‌عنوان توانایی فرد در مقابله مؤثر و کارآمد با استرس، فشار و مشکلات در فعالیتهای تحصیلی تعریف شده است (موهان و ویرما، ۲۰۲۰). همه یادگیرندگان در فرآیند تحصیلی خود سطوحی از عملکرد ضعیف، شکست‌ها و چالش‌ها را تجربه می‌کنند و از این‌رو تاب‌آوری تنها محدود به افرادی با شرایط نامطلوب و ضعیف نیست (افضل‌ی و اسماعیلی، ۱۳۹۸). دانشجویانی که از تاب‌آوری تحصیلی بالایی برخوردارند از اعتمادبه‌نفس، سخت‌کوشی، مهارت حل مسئله، خودباوری و سماجت بیشتری در حل تکالیف درسی خود نیز برخوردارند. بر همین اساس تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یک مؤلفه شخصیتی در موقعیت‌های سخت و دشوار زندگی، اثر رویدادهای منفی را کاهش می‌دهد و نقش بسیار مهمی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دارد (ترخان، ۱۴۰۰). همچنین، رفتار اهمال‌کارانه در نتیجه نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس ایجاد می‌شود که در افرادی که داری تاب‌آوری بالاتری هستند با مدیریت موقعیت‌های اضطرابی و استرس‌زا و کم کردن آثار این موقعیت‌ها، موجب کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش این بود که بین عدم تحمل بلاتکلیفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته‌های تان (۲۰۲۱) و زارعی و خشوعی (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد تجربه ورود به دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان با گذر از دوره نوجوانی به جوانی همراه است. همچنین آنها بار مسئولیت‌پذیری برای تصمیمات زندگی خود و شیوه زندگی و سلامتی و غیره را آغاز می‌کنند که این فرآیند نیازمند انطباق با محیط تحصیلی جدید و سازگاری با تقاضاهای دانشگاهی، اجتماعی و آموزش حرفه‌ای هست (شمسایی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ لذا موجب می‌شود دانشجویان در مواجهه با این تغییرات دچار اضطراب و نگرانی شوند. یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اضطراب و نگرانی در جمعیت‌های بالینی و غیر بالینی عدم تحمل بلاتکلیفی است (داگاس ۱ و همکاران، ۲۰۰۴). عدم تحمل بلاتکلیفی با ایجاد سوگیری در ارزیابی مشکلات و یا ایجاد احساس عدم توانایی حل مسائل و مشکلات، باعث به وجود آمدن نگرش منفی به مسائل در دانشجویان می‌شود. واضح است که این نگرش منفی در حل کردن مسائل مداخله کرده و با مواجهه ناکامی، باعث به تعویق انداختن کارها و اهمال کاری تحصیلی می‌شود. همچنین یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد بین کمال‌گرایی مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین کمال‌گرایی منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با یافته‌های برنامه و همکاران (۲۰۱۴)، نوری امام زاده ئی و نیلفروشان (۱۳۹۵)، محمود زاده و محمدخانی (۱۳۹۵) و آشی و همکاران (۲۰۱۲) همسو و با نتایج پژوهش ناز، حسن و لقمان (۲۰۲۱) نا همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افرادی که دارای کمال‌گرایی منفی یا غیر انطباقی هستند خود را با استانداردهای تعیین شده سطح بالا ولی غیرقابل دسترس و غیرواقع‌بینانه مقایسه می‌نمایند که همین امر موجب اضطراب و نگرانی بیش‌ازحد آنها در مورد اینکه مرتکب اشتباهی شوند، می‌شود. تحمل فشار زیاد از سمت محیط برای کامل بودن، احساس فشار به علت فاصله زیاد بین عملکرد شخص و استانداردها موجب می‌شود تا این افراد نتوانند تکالیف خود را به‌موقع انجام دهند و با تعویق انداختن مداوم کارها دچار اهمال کاری تحصیلی شوند.

از طرفی دیگر کمال‌گرایی مثبت یا انطباقی با استانداردهای انتخاب شده سطح بالا ولی قابل دسترس، تمایل به داشتن نظم در انجام امور و احساس رضایت از عملکرد خویش، مشخص می‌شود. هاماکچک ۲ (۱۹۷۸) بر این باور بود که افرادی که دارای کمال‌گرایی بهنجار و مثبت هستند، از تلاش و کوشش برای به دست آوردن برتری و کمال لذت می‌برند ولی درعین حال وجود محدودیت‌های شخصی را نیز می‌پذیرند. در این نوع از کمال‌گرایی شخص به انجام کارهای دشوار می‌پردازد و باهدف موفق شدن برانگیخته می‌شود اما درعین حال می‌تواند واقعیت‌های بیرونی را نیز درک کرده و محدودیت‌ها را نیز در نظر بگیرد، به بیانی دیگر به‌صورت انعطاف‌پذیر برای موفقیت و پیشرفت، تلاش می‌نماید و

1- Dugas, Schwartz & Francis

2- Hamachek,

هدف‌های چالش‌انگیز اما منطقی برای خود تعیین می‌کند. این انعطاف‌پذیری باعث می‌شود دانشجویان بتوانند وظایف تحصیلی خود را به‌موقع انجام دهند و از به تعویق انداختن تکالیف و اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری کنند. علاوه بر یافته‌های بالا و با توجه به برآورد اثرات غیرمستقیم این پژوهش، نتایج نشان داد عدم تحمل بالاتر تکلیفی و کمال‌گرایی مثبت و منفی از طریق اجتناب تجربه‌ای قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشند ولی مسیر غیرمستقیم تاب‌آوری تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار نبود. در تبیین منطقی برای این یافته می‌توان گفت افرادی که دارای عدم تحمل بالاتر تکلیفی بالایی هستند و یا اینکه کمال‌گرایی بالایی دارند در موقعیت‌های گوناگون دچار استرس و اضطراب می‌گردند. این موقعیت‌ها هر چه پیچیده‌تر و تنش‌زاتر باشد این اضطراب و اجتناب از موقعیت بیش‌تر می‌شود، به‌نحوی که فرد برای فرار از این موقعیت‌های اضطرابی از مکانیزم دفاعی گریز و اجتناب بهره می‌برد و از آن موقعیت خارج و یا انجام فعالیت و کار خود را به آینده می‌سپارد و با اهمال‌کاری کارهای خود را با تأخیر انجام می‌دهد. بدین‌جهت افرادی که دارای عدم تحمل بالاتر تکلیفی و یا کمال‌گرایی می‌باشند، در صورتی که از ویژگی اجتناب تجربه‌ای نیز در مکانیزم‌های دفاعی و شناختی خود برخوردار باشند، بیشتر از دیگران در انجام دادن کارها و فعالیت‌های خود دچار اهمال‌کاری می‌گردند.

بر همین اساس اجتناب تجربه‌ای نقش واسطه‌ای خوبی برای رابطه عدم تحمل بالاتر تکلیفی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان هست، چراکه این افراد اعتقاد دارند اجتناب به آنها کمک می‌کند تا بتوانند به‌صورت کارآمد، با موقعیت‌های ترس‌آور مقابله کنند و یا از این طریق مانع وقوع چنین حوادثی شوند. این اجتناب به‌نوبه خود به جهت‌گیری منفی به مسئله و اجتناب شناختی منجر می‌شود و خود اینها در یک چرخه معیوب باعث ابقاء نگرانی از موقعیت و در نتیجه افزایش اهمال‌کاری در بین دانشجویان می‌شود.

مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر این بوده است که جامعه آماری محدود به جمعیت غیر بالینی و دانشجویان دانشگاه پیام نور اصفهان انتخاب شده‌اند و لذا تعمیم نتایج به جامعه عمومی و بالینی باید با احتیاط صورت گیرد. محدودیت دیگر این پژوهش استفاده از روش پژوهش کمی و مبتنی بر فرم‌های خود گزارش دهی بود که با استفاده از روش‌های مشاهدات عمیق و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، علاوه بر اطلاعات کمی می‌توان به اطلاعات عمیق‌تری نیز دست‌یافت. صرف‌نظر از این محدودیت‌ها و با توجه به نتایج مهمی که از این پژوهش حاصل شده است؛ پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی اثربخشی مداخلات روان‌شناختی مؤثر در رابطه با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی موردبررسی قرار گیرد. همچنین جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی و آموزش راهبردهای مقابله‌ای کارآمد و ناکارآمد در رابطه با کمال‌گرایی مثبت و منفی، به مشاوران مدارس و روان‌شناسان تربیتی فعال در این عرصه نیز پیشنهاد می‌گردد.

- افضلی، لیلا و اسماعیلی، سمیه. (۱۳۹۸). رابطه جهت‌گیری هدفی (با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی) و درگیری تحصیلی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۲)، ۲۱۶-۲۲۶.
- افضلی، لیلا، اسماعیلی، سمیه و نقش، زهرا. (۱۳۹۸). تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۴)، ۵۱-۶۰.
- برزآبادی فراهانی، نرگس، امامی پور، سوزان و سپاه منصور، مژگان. (۱۳۹۹). رابطه مدیریت هیجان و مهارت‌های ارتباطی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱(۴۲)، ۸۹-۱۰۸.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کمال‌گرایی و حرمت خود در دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۱(۱)، ۳۰-۲۰.
- بشروپور، سجاد و عینی، ساناز. (۱۴۰۰). نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۱(۱)، ۶۴-۵۳.
- ترخان، مبینا. (۱۴۰۰). اثربخشی مداخله مبتنی بر شفقت (CFT) بر روی تاب‌آوری تحصیلی و امیدواری دانش‌آموزان پسر اهمال‌کار تحصیلی مقطع دوم متوسطه. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۸(۴)، ۱۸-۹.
- تمنایی فر، محمدرضا و قاسمی، المیرا. (۱۳۹۶). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۲۴۴-۲۲۳.
- حبیب زاده میاندوب، پردیس و کریمی، کیومرث. (۱۳۹۹). بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۵۲)، ۵۵-۳۹.
- حسین پناه، زهرا و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۰). رابطه علی هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خود راهبر از طریق میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۸(۱)، ۱۹۶-۱۷۷.
- رشاد، سهیلا، مروتی، فرامرز، زکی بی، علی و رجبی گیلان، نادر. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس مؤلفه‌های ذهن آگاهی، اجتناب تجربه‌ای و باورهای فراشناخت در میان نوجوانان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۹(۱۷۶)، ۱۰۴-۹۲.
- زارعی، لیلا و خشوعی، مهدیه سادات. (۱۴۰۱). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. *پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۳(۲۲)، ۱۱۳-۱۳۰.
- سلطانی نژاد، مهرانه، آسیایی، مینا، ادهمی، بیانه و توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۵)، ۳۵-۱۷.
- شادانی، بهار و قربان شیروودی، شهره. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان شناختی - رفتاری بر عدم تحمل بلا تکلیفی و نگرش‌های ناکارآمد زنان متقاضی طلاق. *نشریه علمی زن و فرهنگ*، ۱۱(۴۲)، ۳۲-۲۱.
- شمسایی، فرشید، یغمایی، صفورا، صادقیان، عفت و تاپاک، لیلی. (۱۳۹۷). بررسی استرس، اضطراب و افسردگی در دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی همدان. *روان پرستاری*، ۶(۳)، ۳۱-۲۶.

- شیرین، زهرا، ابوالقاسمی، شهنام، رحمانی، محمد علی و قربان شیرودی، شهره. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان روان‌پوشی کوتاه‌مدت بر درماندگی روان‌شناختی و عدم تحمل بالاتکلیفی در زنان مبتلابه مولتیپل اسکلروزیس مراجعه‌کننده به انجمن ام اس تهران. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۴(۱)، ۱-۶.
- عباسی، ایمانه، فتی، لادن، مولودی، رضا و ضرابی، حمید. (۱۳۹۱). کفایت روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه پذیرش و عمل - نسخه دوم. *فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۰)، ۸۰-۶۵.
- فروغی پردنجانی، بهروز و شریفی، علی اکبر. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خود ناهمخوانی و تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی*، ۸(۲)، ۹۲-۸۳.
- قاسمی، کبری و الهی، طاهره. (۱۳۹۸). رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اضطراب بیماری: نقش واسطه‌ای اجتناب تجربی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱۳(۳)، ۵۵-۴۷.
- محمودزاده، رقیه و محمدخانی، شهرام. (۱۳۹۵). نقش میانجی اضطراب و اجتناب شناختی در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۳(۱)، ۹۴-۷۳.
- مشتاقی، سعید و مویدفر، همام. (۱۳۹۶). نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۷۸-۶۱.
- میکاعیلی، نیلوفر و صمدی فرد، حمیدرضا. (۱۴۰۰). همبستگی سلامت جنسی با باورهای غیرمنطقی، ذهن آگاهی و کمال‌گرایی در بین زوجین. *فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت*، ۱۰(۲)، ۶۳-۵۳.
- نوری امام زاده ئی، طاهره و نیلفروشان، پریسا. (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۱)، ۴۰-۲۱.
- هاشمی، لادن، لطیفیان، مرتضی، حسین چاری، مسعود و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷(۲۱)، ۴۲-۱۹.
- وکیلی هریس، شهرام، لیوارجانی، شعله و محب، نعیمه. (۱۳۹۸). ارائه مدل آسیب‌شناختی اختلال وسواس جبری بر اساس کمال‌گرایی ناسازگار و حساسیت به تهدید در جمعیت غیر بالینی: نقش میانجی‌گری عدم تحمل بالاتکلیفی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۰(۴)، ۱۸۲-۱۶۱.
- یارالهی، نعمت اله و شعیری، محمد رضا. (۱۳۹۷). بررسی نقش اجتناب تجربه‌ای در پیش‌بینی سلامت عمومی در جمعیت غیر بالینی. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۵(۳)، ۱۱-۱.

References

- Abdi Zarrin, S & Gracia, E. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43.
- 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.

- Bardeen, J. R., & Fergus, T. A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress, and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(1), 1-6.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 222-236.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.
- Celik, D., Alpay, E. H., Celebi, B., & Turkali, A. (2021). Intolerance of uncertainty, rumination, post-traumatic stress symptoms and aggression during COVID-19: a serial mediation model. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1953790.
- Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Dugas, M. J., Schwartz, A., & Francis, K. (2004). Brief report: Intolerance of uncertainty, worry, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28(6), 835-842.
- Fourtounas, A., & Thomas, S. J. (2016). Cognitive factors predicting checking, procrastination, and other maladaptive behaviors: Prospective versus Inhibitory Intolerance of Uncertainty. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 9, 30-35.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802.
- Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 97-102.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology*, 40(5), 2490-2498.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.

- Hershenberg, R., Mavandadi, S., Wright, E., & Thase, M. E. (2017). Anhedonia in the daily lives of depressed veterans: A pilot report on experiential avoidance as a moderator of emotional reactivity. *Journal of Affective Disorders*, 208, 414-417.
- Kelso, K. C., Kashdan, T. B., Imamoğlu, A., & Ashraf, A. (2020). Meaning in life buffers the impact of experiential avoidance on anxiety. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 192-198.
- Kirk, A., Broman-Fulks, J. J., & Arch, J. J. (2021). A Taxometric Analysis of Experiential Avoidance. *Behavior Therapy*, 52(1), 208-220.
- Kline, R. B. (2010). Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research. In B. Thompson & R. F. Subotnik (Eds.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (pp. 147–169). American Psychological Association.
- Ko, C. Y. A., & Chang, Y. (2019). Investigating the relationships among resilience, social anxiety, and procrastination in a sample of college students. *Psychological Reports*, 122(1), 231-245.
- Kornilova, T. V., Chumakova, M. A., & Izmailova, A. M. (2015, July). *Implicit theories of intelligence and personality, attitudes towards uncertainty, and academic achievement in college students: A cross-cultural study*. International Academic Conference on Social Sciences (p. 183).
- Mohan, V., & Verma, M. (2020). *Self-Regulated Learning Strategies in Relation to Academic Resilience*. [Working papers](#) 2020-36-06, Voice of Research.
- Moroz, M., & Dunkley, D. M. (2015). Self-critical perfectionism and depressive symptoms: Low self-esteem and experiential avoidance as mediators. *Personality and Individual Differences*, 87, 174-179.
- Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences*, 8(1), 13-20.
- Newby, J., Pitura, V. A., Penney, A. M., Klein, R. G., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2017). Neuroticism and perfectionism as predictors of social anxiety. *Personality and Individual Differences*, 106, 263-267.
- Öksüz, Y., & Güven, E. (2014). The relationship between psychological resilience and procrastination levels of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3189-3193.
- ÖZBERK, E. H., & KURTÇA, T. T. (2021). Profiles of Academic Procrastination in Higher Education: A Cross-Cultural Study Using Latent Profile Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 150-160.
- Perrin, C. J., Miller, N., Haberlin, A. T., Ivy, J. W., Meindl, J. N., & Neef, N. A. (2011). Measuring and reducing college students' procrastination. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 463-474.
- Pinquart, M. (2009). Moderating effects of dispositional resilience on associations between hassles and psychological distress. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 53-60.

- Rachmawati, I., Multisari, W., Triyono, T., Simon, I. M., & da Costa, A. (2021). Prevalence of Academic Resilience of Social Science Students in Facing the Industry 5.0 Era. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 676-683.
- Ruiz, F. J. (2010). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component, and outcome studies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 125-162.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Samolz, Y. (2004). Qualification Questionnaire resiliency. *Journal of Psychiatry*, 18(3), 254-263.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 753-764.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Tan, D. C. (2021). *Academic hardiness among Malaysians university students: academic hardiness, academic locus of control, tolerance of ambiguity, students' engagement, and automatic negative thoughts* (Doctoral dissertation, UTAR).
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668.
- Wood, S. K., & Bhatnagar, S. (2015). Resilience to the effects of social stress: Evidence from clinical and preclinical studies on the role of coping strategies. *Neurobiology of Stress*, 1, 164-173.