



اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی: نقش کمال گرایی و باورهای هوشی

زهرا دهقان اردکانی (نویسنده مسوول)^۱

۱- کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، مربی، دانشگاه آزاد، سپیدان
اداره آموزش و پرورش شهرستان سپیدان، آموزشگاه دخترانه دانش

z.dehghan2018@yahoo.com
09173120645

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و باورهای هوشی در دانش‌آموزان انجام گردیده است. این تحقیق با توجه به هدف کاربردی با طرح توصیفی-همبستگی است. در این تحقیق اهمال‌کاری به عنوان متغیر ملاک محسوب می‌شود و دو متغیر کمال‌گرایی و باورهای هوشی متغیرهای پیش‌بین بودند. جامعه آماری، کلیه دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شهرستان سپیدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ و برابر با ۷۶۳ نفر بود؛ که نمونه‌ای به حجم ۲۵۰ نفر از طریق فرمول کوکران به شیوه روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه تعلق‌ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم، مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی هویت و فلت و مقیاس باورهای ضمنی هوش دونک و لگت بوده است. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل ضریب همبستگی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۵ حاکی از آن بود، رابطه بین کمال‌گرایی (کل) و مولفه‌های آن (کمال‌گرایی دیگرمدار و جامعه‌مدار) و هوش افزایشی با اهمال‌کاری تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود، اما بین کمال‌گرایی خویش‌مدار و هوش ذاتی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود داشت ($P < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون همزمان نیز نشان داد، دو متغیر باورهای هوشی و کمال‌گرایی به ترتیب ۲۱/۷ و ۱۹/۳ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را به طور معنی‌داری از لحاظ آماری تبیین کردند. یافته‌ها بیانگر این موضوع هستند که کمال‌گرایی و باورهای هوشی جزء عواملی هستند که می‌تواند در اهمال‌کاری تحصیلی نقش بسزایی داشته باشد.

واژگان کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، باورهای هوشی



۱- مقدمه

در فرآیند یاددهی- یادگیری متغیرهای زیادی بر رشد صحیح دانش آموزان تأثیر می گذارد. دانش آموزان زمانی که احساس می کنند کسب دانش مشکل است، مشکلاتی را در حوزه علمی تجربه می کنند. یکی از این مشکلات در دانش آموزان، اهمال کاری است (کادزیکوفسکا-ورزوسک^۱، ۲۰۲۰؛ کیم و سئو^۲، ۲۰۱۵). اهمال کاری به رفتار غیرانطباقی اشاره دارد که در آن افراد به طور داوطلبانه یک برنامه از پیش تعیین شده را بدون دلیل روشن به تعویق می اندازند (جوهانسون و همکاران^۳، ۲۰۲۳). اهمال کاری می تواند دائمی یا موقت باشد و به عنوان دلیلی برای به تاخیر انداختن خروجی رفتاری، شناختی و تصمیم گیری یا انجام یک عمل تعریف شود (سونگ و همکاران^۴، ۲۰۲۲). به طور مشابه، استیل^۵ (۲۰۰۷) اهمال کاری را به تعویق انداختن یک یا چند فعالیت هم در آغاز و هم در توسعه یا تکمیل آن ها تعریف می کند که انجام سایر فعالیت ها با اهمیت کمتر یا حتی غیرضروری مانع از اتمام به موقع آن ها می شود. نویسندگان دیگر نیز اهمال کاری را به عنوان فرآیندی تعریف می کنند که نمی توان یک کار خاص را به موقع انجام داد یا فرد احساس می کند نمی تواند آن را به نحو مطلوب به پایان برساند که باعث می شود آزمودنی احساس ناراحتی و تمایل به احساس غرق شدن را تجربه کند (پالاسیوس گارای و همکاران^۶، ۲۰۲۰).

اهمال کاری تحصیلی^۷ شکلی از تعلل در موقعیت های مدرسه است که با انجام تکالیف درسی مرتبط است (هوانگ و همکاران^۸، ۲۰۲۳). در آموزش اهمال کاری تحصیلی نقضی در تصمیم گیری و حل تعارض هایی است که برای دانش آموزان هنگام تصمیم گیری برای برآوردن الزامات محیط یا تکمیل تکالیف تحصیلی ایجاد می شود (آیالا و همکاران^۹، ۲۰۲۰). این ایده هم در ابتدای کار و هم در نتیجه تصمیمات اتخاذ شده یا مرتبط با تخصیص ضعیف زمان (مارکینا-لوجان و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۶) با مشکلات اضطرابی در دانش آموزان مرتبط است. سولمون و روتبلام^{۱۱} (۱۹۸۴) بر این باورند اهمال کاری تحصیلی زمانی اتفاق می افتد که فرد تکالیف غیرضروری خود را به تاخیر می اندازد تا جایی که پریشانی ذهنی تجربه شود. بر این اساس اهمال کاری تحصیلی تصمیمی آگاهانه برای به تعویق انداختن وظایفی است که باید در بازه زمانی تعیین شده تکمیل شوند؛ هرچند که چنین تاخیری ممکن است اثرات مخربی داشته باشد (گوستاوسون و میاک^{۱۲}، ۲۰۱۷). سایر محققان نیز اهمال کاری تحصیلی را به تعویق انداختن غیرضروری فعالیت های مرتبط با مطالعه مانند انجام تکالیف، خواندن متون یا مطالعه برای امتحانات به دلیل فقدان یا عدم عملکرد خودتنظیمی و تمایل رفتاری به آن چه برای رسیدن به هدف ضروری است، تعریف می کنند (جیلرا و سی تیچیرا^{۱۳}، ۲۰۱۷). اهمال کاری همیشه پیامدهای منفی بر زندگی آموزشی، شغلی و شخصی افراد دارد. بر اساس مطالعه آمارنات و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۳) به تعویق انداختن کار با انواع اثرات منفی، به ویژه در میان نوجوانان مرتبط است. اهمال کاری تحصیلی می تواند منجر به عدم دستیابی به اهداف تحصیلی به موقع و در نتیجه پیشرفت پریشانی عاطفی در افراد و همچنین منجر به پیامدهای رفتاری ناکارآمد شود که فرد را در برخورد مؤثر با محیط اطراف خود دچار مشکل می کند (تائو و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۱).

با توجه به شیوع و پیامدهای مضر اهمال کاری تحصیلی، محققان به طور مداوم رابطه بین ویژگی های شخصیتی و اهمال کاری را برای شناسایی افرادی که ممکن است کم و بیش تمایل به انجام این رفتار را داشته باشند بررسی کرده اند (منگ و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۳). اخیراً پژوهشگران به طور گسترده ای فرایندهای روانی کلیدی را که نقش مهمی در آسیب پذیری و پیشرفت علائم این اختلال مؤثر است را بررسی کرده اند که یکی از این

1. Kadzikowska-Wrzosek
2. Kim & Seo
3. Johansson & et al
4. Song & et al
5. Steel
6. Palacios-Garay & et al
7. Academic procrastination
8. Huang & et al
9. Ayala & et al
10. Marquina-Luj
11. Solomon & Milgram
12. Gustavson & Miyake
13. Geara & Teixeira
14. Amarnath et al
15. Tao et al
16. Meng & et al



فرایندها، کمال‌گرایی^۱ است. کمال‌گرایی یک ویژگی روانشناختی و فردی با اهمال‌کاری مرتبط است (اشتاینرت و همکاران، ۲۰۲۱) که به عنوان یکی از عوامل مهم در عملکرد تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای اهمال‌کاری است (کلاسان‌روی و بتیلیر^۲، ۲۰۱۷؛ برنام و همکاران^۳، ۲۰۱۴؛ راکیس و دون^۴، ۲۰۱۴). کمال‌گرایی به عنوان یک ویژگی شخصیتی با داشتن اهداف سطح بالا، ارزشیابی سخت و انتقادگری مفرط و تلاش‌های کمال‌گرایانه مانند داشتن معیارهای شخصی بالا، وضع معیارهای دقیق برای عملکرد و تلاش برای عالی بودن در تعریف می‌شود. در واقع، کمال‌گرایی یک گرایش به عنوان نیاز شدید برای پیشرفت به صورت معیارهای شخصی بالا و غیرواقعی بینانه آشکار می‌گردد (بلت^۵، ۱۹۹۵، به نقل از یاو^۶، ۲۰۰۹). همچنین کمال‌گرایی از تعیین ارزش‌ها یا استانداردهای بالاتر توسط یک فرد برای انجام کاری که به طور انتقادی توسط فرد ارزیابی می‌شود، تعریف می‌شود (فورست و همکاران^۷، ۱۹۹۰؛ والتون و همکاران^۸، ۲۰۲۰). آدلر^{۱۰} اولین کسی بود که نظریه کمال‌گرایی را توصیف کرد. او استدلال می‌کرد استانداردهای شخصی بالا همیشه مشکل‌ساز نیستند. کمال‌گرایی یک توانایی ذاتی است و به دلیل تمایل انسان‌ها عادی تلقی می‌شود. با این حال او تفاوت بین کمال‌گرایی سالم را که شامل اهداف قابل دستیابی است و کمال‌گرایی ناسازگار که به نظم و سواس گونه و ترس از نقد منجر می‌شود، استدلال می‌کند (جان^{۱۱}، ۲۰۱۸). به گفته انجمن روانشناسی کانادا، کمال‌گرایی یک ویژگی شخصیتی است که با مشکلات بین فردی، عاطفی و موفقیت بیشتر مرتبط است. این یک بیماری محسوب نمی‌شود؛ اما یک عامل حساسیت است که می‌تواند مشکلاتی را در زندگی بزرگسالان ایجاد کند (انجمن روانشناسی کانادا^{۱۲}، ۲۰۰۹).

هویت و فلت (۱۹۹۱) کمال‌گرایی را به عنوان سازه‌ای چند بعدی در نظر گرفته‌اند که با تلاش برای بی‌عیب و نقص بودن همراه است و اغلب شامل انتقاد از عیوب است. این تمایل به تعیین استانداردهای غیرمنطقی بالا برای خود و دیگران، انتقاد بیش از حد از خود و نگرانی بیش از حد در مورد اشتباه کردن با آسیب‌پذیری روانی مرتبط است (دانکلی و بلنکشتاین^{۱۳}، ۲۰۰۰؛ کیامرثی و ابوالقاسمی، ۲۰۱۴) و شامل سه ابعاد کمال‌گرایی خویش‌مدار^{۱۴} (نیروی انگیزشی برای تعیین استانداردهای بالا برای خود و ارزیابی رفتار فرد بر اساس این استانداردهای بالا است. در این بعد افراد تمایل به معیارهای سخت‌گیرانه و غیرواقعی بینانه برای خود و بر نقص و شکست‌های خود در عملکردشان دارند). در کمال‌گرایی دیگرمدار^{۱۵} (استانداردهای عالی و ایده‌آلیستی برای دیگران تعیین می‌شود و سپس فرد آن‌ها را با توجه به این استانداردها به شدت ارزیابی می‌کند. همچنین سرزنش و احساس خصومت علیه افراد دیگر ممکن است از جانب دیگران باشد که این انتظارات را برآورده نمی‌کنند. همه‌ی این‌ها شامل داشتن انتظارات بالا و غیرواقعی از افراد دیگر است) و در نهایت کمال‌گرایی جامعه‌مدار^{۱۶} (دستیابی به انتظارات و اهداف تعیین شده برای آن‌ها توسط افراد دیگر شناخته می‌شود. فرد باید انتظارات دیگران را برآورده کند. این آگاهی انتظاراتی است که جامعه از شما دارد؛ زیرا شما یک کمال‌گرا هستید و ملزم به رعایت معیارها و انتظارات تجویز شده از سوی جامعه و کسب تایید آن هستید (فلت و هویت، ۲۰۱۵؛ عظیم اشرف و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۳). اهمیت کمال‌گرایی به عنوان یک مؤلفه اساسی در زندگی روزمره افراد و تأثیر آن بر اهمال‌کاری در بسیاری از مطالعات مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش‌های متعددی در رابطه با موضوع پژوهش حاضر انجام شده است که در ادامه به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

نیکوگفتار و حاج کاظمی (۱۴۰۱) در مطالعات خود با عنوان «نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در رابطه میان اضطراب حالت-صفت و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان» به این نتیجه رسیدند که کاهش اضطراب و کمال‌گرایی منفی و ارتقاء خودکارآمدی و کمال‌گرایی مثبت

1. Perfectionism
2. Steinert & et al
3. Closson & Boutilier
4. Brannon & et al
5. Rakes & Dunn
6. Belt
7. Yao
8. Frost & et al
9. Walton & et al
10. Adler
11. John
12. Canadian Psychological Association.
13. Dunkley & Blankstein
14. Self- Oriented Perfectionism (SOP)
15. Other- Oriented Perfectionism (OOP)
16. Socially-Prescribed Perfectionism (SPP)
17. Azeem Ashraf & et al



می‌توانند در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان مؤثر باشند.

رئوف و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان « رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه گری متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی » را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان دادند که بین کمال‌گرایی منفی و اهمال کاری تحصیلی به واسطه‌ی خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی، رابطه‌ی غیر مستقیم معناداری وجود دارد، اما رابطه‌ی مستقیم و غیرمستقیم کمال‌گرایی مثبت و اهمال کاری تحصیلی معنادار نیست.

یوسفی دوگوری و عمویور (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان « رابطه هوش هیجانی، کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی » نشان دادند، بین مولفه‌های کمال‌گرایی خویشتن‌مدار و کمال‌گرایی کل با اهمال کاری رابطه وجود دارد. همچنین بین هوش هیجانی با اهمال کاری رابطه معنی‌داری وجود نداشت.

بشارت و فرهنگد (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان « رابطه ابعاد کمال‌گرایی با اهمال کاری » نشان دادند که کمال‌گرایی خودمحور را می‌توان به عنوان پیش‌بین منفی و کمال‌گرایی دیگرمحور و جامعه محور را می‌توان به عنوان پیش‌بین مثبت اهمال کاری قلمداد کرد.

جوانشیر مرزیه (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان « رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی و همچنین تعیین نقش پیش‌بینی کنندگی کمال‌گرایی بر اهمال کاری تحصیلی » دریافتند بین کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و کمال‌گرایی می‌تواند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین کمال‌گرایی منفی (جامعه مدار) نسبت به کمال‌گرایی مثبت (خودمدار) قدرت پیش‌بینی قوی‌تری دارد. محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵) در مطالعات خود با عنوان « بررسی نقش واسطه‌ای نشخوار فکری به عنوان یک مولفه شناختی در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال کاری » نشان دادند که کمال‌گرایی و نشخوار فکری پیش‌بینی کننده‌های خوبی برای اهمال کاری محسوب می‌شوند. همچنین بر اساس یافته‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط علی معنادار و مثبت بین کمال‌گرایی، نشخوار فکری و اهمال کاری وجود دارد و نقش میانجی نشخوار فکری در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال کاری تایید شد.

نتایج مطالعات ندافی و کوروش نیا (۱۳۹۵) با عنوان « رابطه باورهای غیرمنطقی و کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی » حاکی از آن بود، باور غیرمنطقی درماندگی در برابر تغییر قادر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی به طور مثبت و معنادار و توقع تایید از دیگران به طور منفی و معنادار قادر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی می‌باشند. همچنین کمال‌گرایی مثبت قادر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی به طور منفی و معنادار و کمال‌گرایی منفی قادر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی به طور مثبت و معنادار می‌باشند.

نتایج مطالعات شاه‌رخ و نصری (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان « ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان » حاکی از آن بود، که بین کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی و همچنین بین اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و در مجموع این دو متغیر توانستند اهمال کاری تحصیلی را تبیین کنند.

المو و دول^۱ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان « ارتباط بین اهمال کاری، آسیب‌پذیری روان‌شناختی و کمال‌گرایی سه بزرگ (کمال‌گرایی سخت، خودانتقادی، و خودشیفتگی) » نشان دادند که هر سه بعد کمال‌گرایی (سخت، خودانتقادی و خودشیفتگی) با آسیب‌پذیری روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری دارند. به همین ترتیب، اهمال کاری با آسیب‌پذیری روان‌شناختی همبستگی مثبت و معناداری داشت.

عظیم اشرف و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای با عنوان « تأثیر خودکارآمدی و کمال‌گرایی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان و تفاوت‌های جنسیتی آن در پاکستان » نشان دادند که هر سه متغیر خودکارآمدی، کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان وجود دارد. کمال‌گرایی تأثیر معنی‌داری بر اهمال کاری تحصیلی نشان داد. با این حال، خودکارآمدی تأثیر معنی‌داری بر اهمال کاری تحصیلی نشان نداد.

هوانگ و همکاران^۲ (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان « ارتباط بین کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری در مقطع کارشناسی، اثرات واسطه‌ای خودکارآمدی و نقش تعدیل کننده تاب‌آوری » نتیجه گرفتند، کمال‌گرایی انطباقی و کمال‌گرایی ناسازگار به ترتیب به طور منفی و مثبت اهمال کاری تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند.



یوسوپوف^۱ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان « رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری: بررسی صفت و مفهوم‌سازی‌های شناختی، و نقش‌های میانجی ترس از شکست و تعمیم بیش از حد شکست » دریافت بین کمال‌گرایی و اضطراب با تعلل تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین مسیرهای بین کمال‌گرا و به تعویق انداختن نیز نشان داد که ترس از شکست، تمایل به شکست را پیش‌بینی می‌کند.

یافته‌های عبدالهی و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان « رابطه کمال‌گرایی و سرسختی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی » حاکی از آن بود، بین کمال‌گرایی شخصی و سرسختی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی دارد، در حالی که نگرانی‌های ارزشی کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت دارند.

کلاسون و بوتیلر^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان « کمال‌گرایی، درگیری تحصیلی و تعلل در کارشناسی: نقش تعدیل‌کننده وضعیت دانشجوی « نشان دادند، به طور خاص، ارتباط مثبت بین کمال‌گرایی خودمحور و درگیری تحصیلی برای دانشجویان غیر ممتاز نسبت به دانشجویان ممتاز قوی‌تر بود. علاوه بر این، ارتباط منفی بین کمال‌گرایی تجویز شده اجتماعی و درگیری تحصیلی برای دانشجویان ممتاز قابل توجه بود؛ اما برای دانشجویان غیر ممتاز قابل توجه نبود.

سریوز و مولنار و هیرسچ^۳ (۲۰۱۷) در متاآنالیزی با عنوان « به روزرسانی فراتحلیل و مفهومی در مورد ارتباط بین اهمال‌کاری و کمال‌گرایی چند بعدی » نشان دادند، که از منظر چندبعدی، تعلل در صفات به طور مثبت و منفی با ابعاد کمال‌گرایی مرتبه بالاتر مرتبط است و همچنین ارزش چشم‌انداز خودتنظیمی را برای درک پویایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری مشخصه این صفات برجسته می‌کند.

بوسان و کیرال^۴ (۲۰۱۶) در مطالعات خود با عنوان « ارتباط بین اهمال‌کاری شخصیت، کمال‌گرایی و منبع کنترل » دریافتند، بین شخصیت پنج‌گانه، کمال‌گرایی، منبع کنترل و عزت نفس با اهمال‌کاری رابطه معنی‌داری وجود داشت، همچنین ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی و موافق بودن رابطه معکوس با رفتار تعلل و اهمال دارند.

سویاسا و ویز^۵ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان « میانجی‌گری درک شده از شیوه‌های فرزندپروری - روابط اضطراب امتحان: اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار » نشان دادند، اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار همزمان رابطه مثبت بین پدر استبدادی ادراک شده و اضطراب آزمون عاطفی و شناختی را واسطه می‌کند؛ اما تنها کمال‌گرایی ناسازگار رابطه مثبت بین مادری استبدادی درک شده و اضطراب آزمون عاطفی و شناختی را واسطه می‌کند. برعکس، اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار به طور همزمان رابطه معکوس بین والدین معتبر ادراک شده (در مادران و پدران را جداگانه) و اضطراب‌های آزمون عاطفی و شناختی ایجاد می‌کند.

برنام و همکاران^۶ (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان « آیا کمال‌گرایی انطباقی و انگیزه تعیین شده توسط خود، اهمال در تحصیل را کاهش می‌دهد؟ » انجام دادند. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که جنبه‌های مختلف کمال‌گرایی به طور قابل توجهی انواع مختلف به تعویق انداختن (آماده سازی امتحان، نوشتن مقالات و انجام تکالیف خواندن) را پیش‌بینی می‌کند. به طور مشخص دانش‌آموزانی که در توانایی خود در موفقیت شک داشتند، اشتباهات را نشانه‌ای از عدم موفقیت می‌دانستند و استانداردهای شخصی بالایی را تعیین نمی‌کردند. به علاوه، دانش‌آموزانی که در انگیزه خود از نظم و اراده بیشتری برخوردار بودند، کمتر به تعویق می‌افتند

یکی از عوامل انگیزشی و شناختی که با فعالیت‌های تحصیلی و اهمال‌کاری فراگیران مرتبط است؛ باورهای هوشی^۷ است؛ که یک ارزیابی مهم فراگیران در مورد ماهیت هوشی و توانایی خود و باورهای متفاوتی در مورد ثبات یا انعطاف‌پذیری ویژگی‌های انسان مانند توانایی هوشی، شخصیت و اخلاق است (یگر و دوئک^۸، ۲۰۱۹). دوئک (۲۰۱۲، ۲۰۰۰) معتقد است باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند؛ در واقع این باورهای ما هستند که دنیای اطرافمان را سازمان می‌دهند، منجر به شناخت بیشتر محیط اجتماعی و محیط اطرافمان می‌شوند، به تجربه‌هایمان معنا می‌بخشند و به طور کلی نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند و رفتارهای فرد را قابل پیش‌بینی می‌سازند. براین اساس باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار موفقیت‌آمیز هستند و بوسیله برخی پساایندهای نزدیک، تأثیرات

1. Yosopov
2. Closson & Boutilier
3. Sirois, Molnar & Hirsch
4. Boysan & Kiral
5. Soysa & Weiss
6. Burnam & et al
7. Intelligence beliefs
8. Dweck & Yeager



پایداری را بر موفقیت اعمال می کنند؛ از این رو، می توان در رویکرد شناختی- اجتماعی نقطه‌ی مقابل آن را اهمال کاری تحصیلی تبیین نمود (نقل از مشتاقی و مویدفر، ۱۳۹۵).

درک جامع از باورهای افراد درباره هوش موجب ادغام این بخش از دانش با دیگر جنبه‌های رشد شناختی- اجتماعی می شود (فانهم، ۲۰۱۴). باورهای افراد در مورد ماهیت هوش در نظریه ضمنی هوش مطرح می گردد (دوئک و الگیت^۲، ۱۹۸۸). نظریه ضمنی هوش به ما این امکان را می دهد تا دلایل تلاش برخی افراد را درک کنیم. این که افراد چگونه پتانسیل خود را توسعه می دهند در حالی که بقیه این کار را نمی کنند. همچنین دلیل اینکه برخی افراد مقاومت می کنند، هوش را به چالش می کشند، به تلاش ادامه می دهند، به راحتی تسلیم نمی شوند و حتی در مواجهه با رویدادهای تهدیدآمیز یا منفی (مانند شکست) بیشتر تلاش می کنند، در حالی که برخی دیگر مبارزه نمی کنند و شکست می خورند، چیست؟ اگرچه این افراد توانایی‌های مشابهی دارند (پادیر و سیدیک وانگولو^۳، ۲۰۲۳). در این نظریه، باورهای افراد در مورد هوش، باورهای افزایشی^۴ به هوش و باور ذاتی به هوش^۵ هستند. به اعتقاد دوئک (۱۹۹۵) باور هوشی ذاتی بیان می کند که هوش کیفیتی ثابت، اساساً فطری، ملموس و نسبتاً غیرقابل افزایش است که با تجربه و زمان قابل تغییر نیستند. افراد این گروه در هنگام مواجهه با چالش‌ها به راحتی تسلیم می شوند؛ لذا باورهای هوشی چارچوب انگیزی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می کند؛ در مقابل باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است و می تواند در طول زمان بهبود یابد. افراد دارای باورهای هوشی افزایشی بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌هایشان تلاش می کنند، لذا هوش از طریق تلاش و یادگیری بهبود می یابد (به نقل از رضایی و سلیمان پور عمران، ۱۳۹۵). به گفته دوئک و مستر^۶ (۲۰۰۹) باورها در مورد هوش پیامدها و تاثیرات بسیار مهمی برای دانش‌آموزان از جمله اهداف مدرسه، سودمندی تلاش آن‌ها، روشی که آن‌ها شکست‌های خود را توضیح می دهند و تاکتیک‌هایی که بعد از شکست احتمالی یا مقابله با آن استفاده می کنند، ارائه می دهد. به علاوه باور دانش‌آموزان در مورد ثابت و ذاتی بودن هوش و نقش تلاش و توانایی در شکست با انتخاب هدف، اسنادهای شکست، میل به یادگیری، میزان مقاومت در تکالیف دشوار و نقش تلاش در عملکرد آینده آن‌ها ارتباط دارد. تحقیقات چندانی در ارتباط با باورهای ضمنی توانایی هوشی و اهمال کاری گزارش نشده است؛ ولی تحقیقات مرتبطی می توان یافت که می تواند پایه‌ی نظری مناسبی در این مورد باشد که به تعدادی از آن‌ها اشاره می شود:

درخشان و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «رابطه باورهای هوشی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی» نشان دادند، باور افزایشی هوش تاثیر مثبت بر ابعاد شناخت اجتماعی دارد؛ ولی باور ذاتی هوش تاثیر معناداری بر این ابعاد ندارد. همچنین، ابعاد شناخت اجتماعی تاثیر منفی بر اهمال کاری تحصیلی داشتند.

امیر حسینی، شیرافکن و رجب‌پور (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس متغیرهای مدیریت زمان، باورهای هوشی و عزت نفس» نتیجه گرفتند، بین اهمال کاری تحصیلی با باورهای هوشی ذاتی رابطه معنی‌داری وجود ندارد؛ اما با باورهای هوشی افزایشی و عزت نفس رابطه معکوس دارد.

مشتاقی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «رابطه علی بین باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی» نشان داد، باورهای افزایشی هوش، اهداف پیشرفت تسلط‌گرا و عملکردگرا به طور معنی‌داری بر اهمال کاری اثر مستقیم دارد. به علاوه باورهای هوش افزایشی بر روی اهمال کاری تحصیلی از طریق هدف تسلط‌گرا نیز معنادار بود؛ اما رابطه مستقیم باورهای هوشی ذاتی با اهمال کاری مورد تایید قرار نگرفت.

یافته‌های مطالعات کشاورزینیا و مشتاقی (۱۳۹۷) با عنوان «تعیین رابطه بین باورهای هوشی، کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی» نشان دادند، رشد باور افزایشی به هوش و بالا بردن انگیزش درونی دانشجویان با ترغیب و تعدیل کمال‌گرایی در دانشجویان می‌تواند زمینه بروز اهمال کاری تحصیلی را کاهش دهد.

نتایج مطالعات نوری امام‌زاده‌ئی و نیل‌فروشان (۱۳۹۵) با عنوان «نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی» حاکی از آن بود سبک مقابله‌ای مساله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار، کمال‌گرایی بهنجار و کمال‌گرایی روان‌رنجورانه به ترتیب بیشترین تاثیر را در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی داشتند.

1. Furnham
2. Leggett
3. Padir & Siddik Vangolu
4. Incrementalbelief
5. Fixedbelief
6. Master



مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان « نقش مولفه های نظریه شناختی-اجتماعی دوئک (باورهای هوشی و اهداف پیشرفت) در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان » دریافتند که بین اهمال کاری تحصیلی با باورهای ذاتی به هوش و اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب رابطه مثبت و معنادار و بین اهمال کاری با باورهای افزایشی به هوش و اهداف تسلط-گرایش رابطه منفی و معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که اهداف تسلط-گرایش و عملکرد) می تواند اهمال کاری تحصیلی را در دانشجویان پیش بینی می کند.

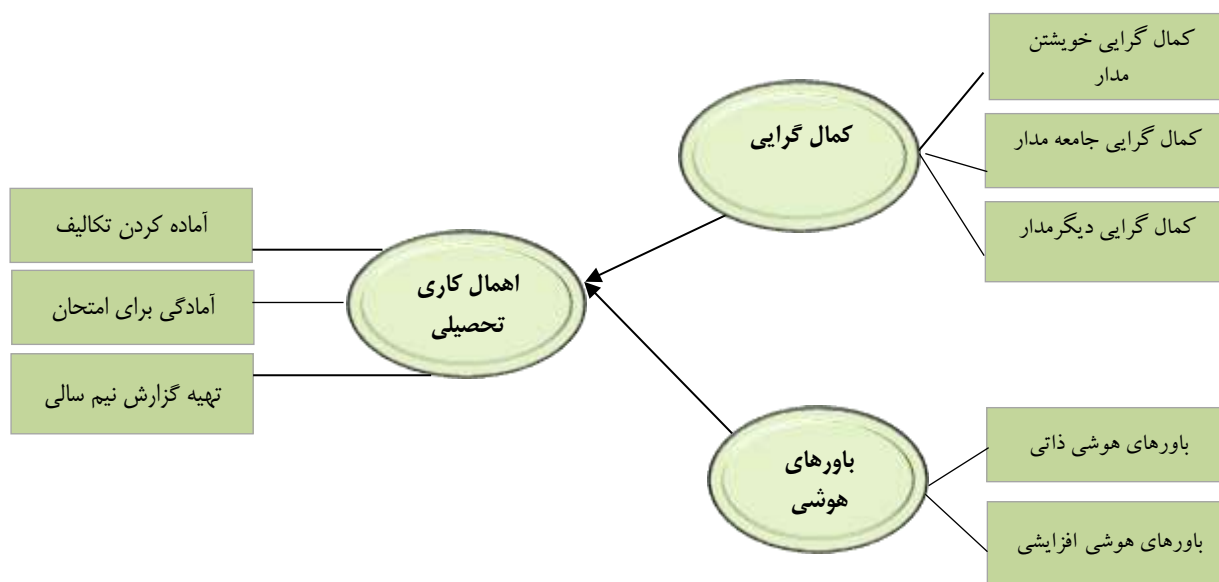
ولی زاده و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان « رابطه ساختاری بین کمال گرایی، خودکارآمدی، جهت گیری هدفی و علاقه به رشته با اهمال کاری تحصیلی » نشان دادند، متغیر خودکارآمدی و متغیر جهت گیری هدفی مهارت مدار گرایشی دارای رابطه مستقیم و غیرمستقیم منفی با اهمال کاری تحصیلی بوده است. متغیر علاقه به رشته، و سازماندهی بطور مستقیم و منفی، نیز بعنوان متغیر واسطه ای با اهمال کاری تحصیلی رابطه داشت و متغیر تردید در کارها نیز بطور مستقیم و مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه داشت.

هاول و بورو (۲۰۰۹) در پژوهش های خود با عنوان « باورهای هوشی افزایشی و اهمال کاری » نتیجه گرفتند، رابطه منفی معنی داری بین باورهای هوشی افزایشی و اهمال کاری وجود دارد و اهمال کاری به صورت مثبت با نظریه های ضمنی توانایی قطعی و به صورت منفی با نظریه های ضمنی توانایی افزایشی در ارتباط است.

با توجه به اینکه هر نظام تربیتی به جهت حصول بهترین شرایط و نتایج و رفع کمبودها و موانع در سراسر فرایندهای آموزشی و پرورشی و استفاده بهینه از درون داده ها، از طریق پژوهش ها و تحقیقات مناسب، همواره مورد ارزیابی متخصصان قرار می گیرد، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این مساله است که چه رابطه ای بین کمال گرایی، باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی وجود دارد؟ و این دو متغیر (کمال گرایی و باورهای هوشی) چه نقشی در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دارند؟

۱-۲- مدل مفهومی پژوهش

بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش مدل مفهومی به صورت زیر ارائه می گردد:



شکل (۱-۲): مدل مفهومی پژوهش



۲-۲- فرضیه‌های پژوهش

۱. بین کمال‌گرایی و ابعاد آن (خویشتن‌مدار، دیگرمدار، جامعه‌مدار) با اهمال‌کاری تحصیلی در دختران دوره دوم متوسطه رابطه معنی‌داری وجود دارد.
۲. بین باورهای هوشی و ابعاد آن (ذاتی، افزایشی) با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختران دوره دوم متوسطه رابطه معنی‌داری وجود دارد.
۳. مولفه‌های کمال‌گرایی به طور معنی‌داری می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را در دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه پیش‌بینی نمایند.
۴. مولفه‌های باورهای هوشی به طور معنی‌داری می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را در دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه پیش‌بینی نمایند.

۲- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات، تحقیقی توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این مطالعه را تمام دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه پایه‌های (دهم، یازدهم و دوازدهم) مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های شهرستان سپیدان با دامنه‌ی سنی (۱۸-۱۵) سال در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل داده است که تعداد آن‌ها بر اساس آمار گرفته شده از آموزش و پرورش ۷۶۳ نفر بوده است. حجم نمونه آماری در این جمعیت بر اساس فرمول کوکران با احتساب خطای ۵ درصد ۲۵۷ دانش‌آموز تعیین شد. از مجموع ۲۵۷ نمونه، ۷ نمونه به دلیل عدم پاسخگویی مناسب به سؤالات از نمونه حذف و در نهایت مجموع حجم در پایان به ۲۵۰ نمونه رسید. نمونه مورد نظر به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی بر اساس پایه‌های تحصیلی و نسبت محاسبه شده از هر یک از طبقات، متناسب با حجم آماری در هر یک از پایه‌های تحصیلی معین شد؛ بدین صورت که در مرحله اول تعداد کل دختران دانش‌آموز در سه پایه مشخص شد (پایه نهم ۲۶۱ نفر؛ پایه دهم ۲۵۳ نفر و پایه دهم ۲۴۸ نفر) و هر پایه به عنوان یک طبقه در نظر گرفته شد. در مرحله دوم نسبت حجم نمونه (۲۵۰) به حجم کل جامعه آماری (۷۶۲) مقدار ۰/۳۳ محاسبه شد. بر این اساس تعداد افراد هر پایه را که باید به عنوان نمونه انتخاب شوند، با ضرب کردن نسبت بدست آمده در هر پایه مشخص شد. که تعداد دانش‌آموزان (پایه نهم ۸۵ نفر، پایه دهم، ۸۳ نفر و پایه یازدهم ۸۲ نفر) بدست آمد. در مرحله سوم با توجه به سهمیه مشخص شده افراد در هر پایه تحصیلی، از هر طبقه دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. بدین صورت بر اساس حجم گروه‌ها در جامعه از هر یک گروه‌ها در نمونه نماینده وجود داشت. این پژوهش با رعایت کلیه موازین اخلاقی پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات و با دستورالعمل‌های خاص بر روی تک تک افراد نمونه پژوهش اجرا شد. معیارهای ورود به این پژوهش عبارت از دختران مشغول به تحصیل در یکی از سه پایه دوره دوم متوسطه بوده است.

به منظور جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش از سه ابزار به شرح ذیل استفاده شد.

پرسشنامه تعلق‌ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم^۱ (Pass): این مقیاس، توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی در سه حوزه آماده‌کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیمسال، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. انتخاب گزینه (۱) به معنای این است که موضوع یا سوال به هیچ وجه در مورد آن‌ها مصداق ندارد و اگر گزینه (۵) را انتخاب کنند، بدین معناست که آن موضوع یا سوال به طور کامل در مورد آن‌ها مصداق دارد. افزون بر ۲۱ سوال مذکور ۶ سوال برای سنجش دو ویژگی (عاطفه) احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن (سوالات ۷-۱۸-۲۶) و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری (سوالات ۸-۱۹-۲۷) در نظر گرفته شده است، که در محاسبه میزان اهمال‌کاری محسوب نمی‌شوند. همچنین بنا بر پیشنهاد سازنده مقیاس در محاسبه روایی و پایایی نیز این ۶ سوال محاسبه نمی‌شوند. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، این ۶ سوال منظور نشدند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیر منطقی ایس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). در مورد روایی این پرسشنامه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را به دست آورده است. در تحقیقی، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سوالی، از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی، استفاده کردند که مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین، مقدار عددی شاخص X2 در آزمون کرویت بارلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود که



نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش اهمال کاری کل ۰/۷۵ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب است.

مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی (MPS): مقیاس خودگزارش‌دهی کمال‌گرایی هویت و فلت (۱۹۹۱) ۳۰ سوال است که ۱۰ ماده اول آن کمال‌گرایی خویشتن‌دار، ۱۰ ماده دیگرمدار و ۱۰ ماده آخر کمال‌گرایی جامعه‌مدار است. آزمودنی موافقت خود را بر یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ تا ۵ نشان می‌دهد. نمرات بالاتر نشان دهنده‌ی کمال‌گرایی بیشتر است. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های سه گانه به ترتیب ۱۰ و ۵۰ است. این پرسشنامه نمره‌گذاری منفی ندارد. فلت و هویت (۱۹۹۱) در پژوهش‌های خود بر روی یک نمونه ۳۶۳ نفری هماهنگی درونی مقیاس را به ترتیب برای کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار ۰/۸۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۱ گزارش کرده است. هاشمی و لطیفیان (۱۳۸۸) ضریب آلفای کرونباخ برای زیر این مقیاس‌های بین ۰/۷۴ و ۰/۸۹ گزارش کرده اند و ضریب آلفا برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار ۰/۸۰، کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۳ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۷۲ بوده است که نشانه همسانی درونی بالای مقیاس است. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای مولفه‌های خویشتن‌دار ۰/۷۳، دیگرمدار ۰/۷۵، جامعه‌مدار ۰/۷۶ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب است.

مقیاس باورهای ضمنی هوشی دونک و لگت^۱ (۱۹۸۸): مقیاس باورهای هوشی، پرسشنامه توسط دونک و لگت (۱۹۸۸)، ترجمه بابایی، (۱۳۷۷) ساخته است. این پرسشنامه دارای ۱۴ سوال و ۲ مولفه می‌باشد که ۷ گویه آن مربوط به باور ذاتی هوش و ۷ گویه دیگر مربوط به باور افزایشی هوش است و بر اساس طیف چهار گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) به سنجش باورهای هوشی می‌پردازد. در مطالعات هسلین، لاتام و اندوال^۲ (۲۰۰۵) ضریب آلفا باورهای ضمنی هوش ۰/۹۴ به دست آمده است. همچنین، پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ در پژوهش بدری گرگری و خانی (۱۳۹۳) ۰/۸۰ برای باور ذاتی هوش و ۰/۹۳ برای باور افزایشی هوش به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای مولفه‌های هوش ذاتی ۰/۷۵، هوش افزایشی ۰/۷۶ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب است.

۳- یافته‌ها

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. فراوانی و درصد مربوط به پایه‌های تحصیلی در جدول شماره ۱.۱ ارائه شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب پایه تحصیلی

پایه	فراوانی	درصد
دهم	۸۵	۳۴/۰
یازدهم	۸۳	۳۳/۲
دوازدهم	۸۲	۳۲/۸
کل	۲۵۰	۱۰۰

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. در این مطالعه ۲۵۰ دانش‌آموز دختر متوسطه مورد پژوهش قرار گرفتند؛ پایه دهم (۸۵)، یازدهم (۸۳)، دوازدهم (۸۲) نفر بودند. از این تعداد بیشترین فراوانی به دختران پایه دهم با فراوانی ۳۴/۰ درصد و کمترین فراوانی مربوط به دختران پایه یازدهم با فراوانی ۳۲/۲ درصد تعلق داشت. همچنین میانگین سنی در پژوهش ۱۶ سال بوده است. یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) در جدول شماره ۲.۲ نشان داده شده است.

1. Dewick and Lagen scale of implicit beliefs of intelligence
 2. Heslin, Latham & VandeWalle



جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	میانۀ	کجی	کشیدگی
کمال گرایی خویشتن مدار	۳۳/۴	۱۵/۱	۰/۴۱۱	-۰/۲۱۷
کمال گرایی دیگرمدار	۲۸/۸	۱۴/۲	۰/۳۴۲	-۰/۴۱۲
کمال گرایی جامعه مدار	۲۵/۰	۱۲/۱۲	۰/۲۹۳	-۰/۳۱۰
هوش ذاتی	۱۹/۴	۹/۶	۰/۲۵۰	-۰/۳۱۹
هوش افزایشی	۲۳/۱	۱۱/۶	۰/۲۸۱	-۰/۴۱۱
اهمال کاری تحصیلی	۲۷/۲	۱۳/۷	۰/۳۶۱	-۰/۱۱۳

نتایج میانگین و انحراف معیار در جدول شماره ۲. نشان می‌دهد، از بین تمام متغیرها کمترین میانگین مربوط به کمال گرایی جامعه مدار با میانگین و انحراف معیار $۱۲/۱۲ \pm ۲۵/۰$ و بیشترین مربوط به کمال گرایی خویشتن مدار با میانگین و انحراف معیار $۱۵/۱ \pm ۳۳/۴$ می‌باشد. از بین خرده مقیاس‌های باورهای هوشی نیز کمترین و بیشترین میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیر هوش ذاتی $۹/۶ \pm ۱۹/۴$ و هوش افزایشی $۱۱/۶ \pm ۲۳/۱$ بوده است. همچنین چنانچه چولگی در بازده -۲ و $+۲$ قرار گیرد، می‌توان ادعا کرد که این توزیع نرمال است. همان گونه که مشاهده می‌شود، مقادیر جدول شامل قاعده مذکور است؛ لذا داده‌های پژوهش دارای توزیع نرمال است. جهت بررسی فرضیه‌های (وجود رابطه‌ی بین کمال گرایی، باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی) ابتدا ضریب همبستگی پیرسون میان این متغیرها اندازه‌گیری شد. نتایج حاصل از این ضریب همبستگی در جدول شماره ۳. ارائه شده است.

جدول ۳. تحلیل همبستگی بین مولفه‌های باورهای هوشی، کمال گرایی با اهمال کاری

متغیرها	مولفه‌ها	ضرایب همبستگی	سطح معناداری
باورهای هوشی	هوش ذاتی	۰/۳۸۵**	$P < ۰/۰۱$
	هوش افزایشی	-۰/۴۴۱**	$P < ۰/۰۱$
کمال گرایی	کمال گرایی (کل)	۰/۴۰۷**	$P < ۰/۰۱$
	کمال گرایی خودمدار	-۰/۴۶۸**	$P < ۰/۰۱$
	کمال گرایی دیگرمدار	۰/۳۹۲**	$P < ۰/۰۱$
	کمال گرایی جامعه مدار	۰/۳۶۱**	$P < ۰/۰۱$

*معنی‌داری در سطح $P < ۰/۰۵$; ** معنی‌داری در سطح $P < ۰/۰۱$

جدول شماره ۳. نشان می‌دهد بین هوش ذاتی ($۰/۳۸۵$, $r = ۰/۳۸۵$, $p < ۰/۰۱$) و هوش افزایشی ($-۰/۴۴۱$, $r = -۰/۴۴۱$, $p < ۰/۰۱$) با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین کمال گرایی (کل) ($۰/۴۰۷$, $r = ۰/۴۰۷$, $p < ۰/۰۱$)، کمال گرایی خویشتن مدار ($-۰/۴۶۸$, $r = -۰/۴۶۸$, $p < ۰/۰۱$)، کمال گرایی دیگرمدار ($۰/۳۹۲$, $r = ۰/۳۹۲$, $p < ۰/۰۱$)، کمال گرایی جامعه مدار ($۰/۳۶۱$, $r = ۰/۳۶۱$, $p < ۰/۰۱$) با اهمال کاری رابطه معنی‌دار وجود دارد. به منظور پاسخ‌گویی به این سوال که باورهای هوشی، کمال گرایی (متغیرهای پیش‌بین) توان پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی (متغیر ملاک) را دارند، از روش تحلیل رگرسیون همزمان استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون همزمان در جدول ۴ ارائه شده است.



جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس باورهای هوشی و کمال‌گرایی

معنی داری	T	ضریب رگرسیون (β)	ضریب رگرسیون غیراستاندارد	ضریب تعیین (R ²)	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ملاک	پیش‌بین
۰/۰۱	-۳/۵۷	-۰/۴۲۶	-۰/۴۱۷	۰/۲۱۷		اهمال کاری	باورهای هوشی
	-۵/۲۸	-۰/۳۷۶	-۰/۴۵۲	۰/۱۹۳	۰/۵۲۰	تحصیلی	کمال‌گرایی

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، برای پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی توسط کمال‌گرایی و باورهای هوشی از آزمون تحلیل رگرسیون به روش همزمان استفاده شد. سطح معناداری محاسبه شده در آزمون F کمتر از (P < ۰/۰۵) است که نشان دهنده ارتباط معنادار متغیر پیش‌بین و ملاک است؛ لذا مدل رگرسیون معنادار است. همبستگی (R) به دست آمده بین کمال‌گرایی و باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی معادل ۰/۵۲۰ است. از طرفی ضریب (R²) مقدار واریانس از متغیر ملاک است که به وسیله مؤلفه‌های متغیر پیش‌بین تبیین می‌شود. نتایج ضریب تعیین جدول نشان می‌دهد، که دو متغیر باورهای هوشی و کمال‌گرایی به ترتیب ۲۱/۷ و ۱۹/۳ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی را به طور معنی‌داری از لحاظ آماری تبیین کردند. همچنین، ضریب (Beta) به دست آمده توسط متغیرهای باورهای هوشی و کمال‌گرایی به ترتیب معادل -۰/۴۲۶ و -۰/۳۷۶ است؛ بدین معنی که متغیر باورهای هوشی -۰/۴۲۶ و متغیر کمال‌گرایی -۰/۳۷۶ درصد سهم در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان داشته‌اند، بنابراین متغیر باورهای هوشی با میزان بتای بیشتر سهم بیشتری در پیش‌بینی اهمال کاری داشته است.

۴- نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی از طریق کمال‌گرایی و باورهای هوشی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام گردید. نتیجه حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین کمال‌گرایی (کل) با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش کمال‌گرایی (کل)، اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر افزایش می‌یابد و بالعکس. از طرفی اهمال کاری تحصیلی از طریق کمال‌گرایی قابل پیش‌بینی است. نتایج پژوهش در این فرضیه از جهاتی با بخشی از یافته‌های پیشین از جمله نیکوگفتار و حاج کاظمی (۱۳۹۱)؛ محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵)؛ کشاورزیا و مشتاقی (۱۳۹۸)؛ بشارت و فرهمند (۱۳۹۷)؛ ندافی و کوروش‌نیا (۱۳۹۵)؛ جوانشیر مرزیه (۱۳۹۵)؛ شاهرخی و نصری (۱۳۹۳)؛ ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)؛ المو و دول (۲۰۲۳)؛ عظیم اشرف و همکاران (۲۰۲۳)؛ یوسوف (۲۰۲۰)؛ عبدالهی و همکاران (۲۰۲۰)؛ برنام و همکاران (۲۰۱۴) تطابق و همخوان است. در تبیین رابطه بین کمال‌گرایی (کل) و اهمال کاری تحصیلی می‌توان چنین بیان کرد، اهمال کاری به اجتناب از انجام فعالیت، محول کردن انجام کارها به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تاخیر در انجام فعالیت است (اساسی، فتح آبادی و حیدری، ۱۳۹۰). تمایل اهمال‌کاران در به تعویق انداختن وظایفی که به نظر آن‌ها ناخوشایند، دشوار یا پیچیده است و درگیر شدن در اعمال برنامه‌ریزی نشده با ناراحتی و احساسات ناخوشایند همراه است (گرونشل و همکاران، ۲۰۱۳). به دلیل مدیریت کوتاه‌مدت خلق و خوی تکانه‌ای، اکثریت اهمال‌کنندگان احساس گناه، ترس و تحقیر را هم قبل و هم بعد از یک حادثه به تعویق انداختن تجربه می‌کنند (بلانت و پیکیل، ۲۰۰۰). از آنجایی که کمال‌گرایان شکاف بزرگتری بین اینکه چه کسی هستند و چگونه دوست دارند باشند، می‌بینند، به احتمال زیاد فشار زیادی برای کامل بودن احساس می‌کنند، با شک و تردید به خود دست و پنجه نرم می‌کنند و ترس قابل توجهی از اشتباه کردن دارند (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۷). به علاوه نگرانی‌های خودارزشمندی و ترس پیرامون پذیرش، دلایل اصلی کمال‌گرایی هستند (هویت و فلت، ۱۹۹۱). از این رو تعلل‌کنندگان با تکانشگری، عدم کنترل خود و ترس از شکست دست و پنجه نرم می‌کنند. این‌ها همچنین مسائلی هستند که عمیقاً در عملکرد شناختی و عاطفی یک فرد کمال‌گرا جای دارند (المو و دول، ۲۰۲۳). به علاوه کمال‌گراها از آنجایی که احساس ارزشمندی خود را بر این مبنا قرار می‌دهند که آیا خود را موفق یا ناموفق می‌دانند، بیشتر از افراد معمولی احساس شکست می‌کنند و تمایل به اغراق در کاستی‌های عملکرد جزئی دارند (المو و دول، ۲۰۲۳). از طرفی کمال‌گراها به طور اجباری و وقفه‌ناپذیر، برای رسیدن به اهداف دست‌نیافتنی تلاش و تقلا می‌کنند و ارزش خود را با میزان بهره‌وری و دستاوردهای خود

1. Grunschel & et al
2. Blunt & Pychyl
3. Smith & et al



اندازه گیری می کنند. کسی که خودش را برای رسیدن به اهداف غیر واقعی، تحت فشار قرار می دهد، به ناچار خود را در معرض دام ناامیدی نیز قرار می دهد. وقتی کمال گراها در رسیدن به استانداردهای خود شکست می خورند، تمایل به انتقاد خشن از خود دارند. در نتیجه کمال گراها مجموعه ای از افکار همراه با خودخوری دارند که آن ها را وادار به اهدافی می کند که از نظر عملی غیرواقعی گرایانه هستند. به همین علت آن ها ممکن است در شروع کار دچار اهمال شوند. به طور مشابه، دلگادو، راثول و پالوس (۲۰۰۷) اهمال کاری را به عنوان یک تصمیم عمدی می دانند که منجر به تعویق انداختن یک کار غیر ضروری و ناتمام گذاشتن آن یا جایگزین آن با فعالیت دیگری می شود و با حداقل اولویت با پیامدهای منفی یا مضرات احتمالی این رفتار مربوط است. دستیابی به نتایج عالی و بدون نقص و ناراضی از دست نیافتن به معیارهای بالا و غیرواقعی در افراد با کمال گرایی باعث می شود، فرد احساس نیاز بیشتری برای انجام تکالیف به شکل مطلوب داشته باشد و برای فرار از انجام آن ها طفره برود. بر این اساس می توان گفت که کمال گرایی و اهمال کاری هر دو دارای برخی تحریف های شناختی و ترس فلج کننده از شکست هستند (فلت و همکاران، ۱۹۹۵). نتایج چندین پژوهش انجام شده برای نمونه (راکس و دان، ۲۰۱۴؛ کاپان، ۲۰۱۰؛ یو، ۲۰۰۹) حاکی از آن است که اهمال کاری بر کمال گرایی تاثیرگذار است. بعضی از پژوهش هایی نیز برای مثال (فراست و همکاران، ۱۹۹۰؛ پارک و کان، ۱۹۹۸؛ سادلر و بولی، ۱۹۹۹) نیز عدم ارتباط بین اهمال کاری و کمال گرایی خودمدار را تایید کرده اند.

دیگر یافته پژوهش نشان داد، بین کمال گرایی خویشن مدار با اهمال کاری رابطه منفی معنی داری وجود دارد، بدین معنی که با افزایش کمال گرایی خویشن مدار، اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان کاهش می یابد و بالعکس. نتایج پژوهش در این فرضیه از جهاتی با بخشی از یافته های پیشین از جمله یوسفی دوگوری و عموپور (۱۳۹۸)؛ کشاورز نیا و مشتاقی (۱۳۹۸)؛ بشارت و فرهنگد (۱۳۹۷)؛ ندافی و کوروش نیا (۱۳۹۵)؛ محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵)؛ جوانشیر مرزیه (۱۳۹۵)؛ شاهرخی و نصری (۱۳۹۳)؛ المو و دول (۲۰۲۳)، عظیم اشرف و همکاران (۲۰۲۳) همخوان است. در تبیین این یافته می توان چنین بیان کرد، کمال گرایی خویشن مدار یک بعد درون شخصی است که با یک انگیزه قوی برای بی نقص بودن، تنظیم استانداردهای شخصی غیر واقع بینانه و تلاش برای آن ها، تمرکز بر معایب و تعمیم استانداردهای شخصی توصیف می شود. ترس از شکست یکی از عوامل عمده اهمال کاری در افراد است. برخلاف عقیده رایج افرادی که ترس از شکست و موفقیت دارند، به جای اینکه سخت و بیشتر تلاش کنند، برای اجتناب از این احساس که معیارهای لازم خود را برآورده نشده، بیشتر امور خود را به تاخیر می اندازند. از آن جایی که کمال گرایان خویشن مدار بوسیله تمایل خودجوش برای برآورده ساختن معیارها برانگیخته می شوند و به نوعی دارای انگیزش درونی برای عمل هستند و اهدافی متناسب با توانایی ها و قابلیت های خود انتخاب می کنند، کمتر دچار ترس از شکست می شوند و در نتیجه اهمال کاری و تعلل کمتری را گزارش می کنند. همچنین کمال گرایان خویشن مدار از احساس خودکارآمدی بیشتری برخوردارند، بدین معنی که نسبت به موفقیت خود اطمینان بیشتری دارند و این باعث می شود که تکالیف خود را کمتر به تاخیر بیاورند. در نتیجه کمال گرایان خویشن مدار به جای به تعویق انداختن امور تلاش بیشتری در جهت تکمیل آن ها دارند. با در نظر گرفتن چنین مطلبی کمال گرایان خویشن مدار مفهوم انگیزش درونی و گرایش به موقعیت های پیشرفت را در خود دارند. سو (۲۰۰۸) نشان داد دانش آموزان با کمال گرایی خویشن مدار کمتر از دانش آموزان دیگر تکالیف خود را به تعویق می اندازند. بنابراین منطقی به نظر می رسد هر رابطه ای بین اهمال کاری و کمال گرایی خویشن مدار جهت منفی را نشان دهد.

دیگر یافته پژوهش نشان داد، بین متغیر کمال گرایی دیگرمدار با اهمال کاری رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر با افزایش کمال گرایی دیگرمدار، اهمال کاری تحصیلی افزایش می یابد و بالعکس. نتایج پژوهش در این فرضیه از جهاتی با بخشی از یافته های پیشین از جمله کشاورز نیا و مشتاقی (۱۳۹۸)؛ بشارت و فرهنگد (۱۳۹۷)؛ ندافی و کوروش نیا (۱۳۹۵)؛ محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵)؛ جوانشیرمرزیه (۱۳۹۵)؛ شاهرخی و نصری (۱۳۹۳)؛ المو و دول (۲۰۲۳)، عظیم اشرف و همکاران (۲۰۲۳) همخوان است. در تبیین این یافته می توان چنین بیان کرد، این نوع از افراد کمال گرا، نه تنها خودشان بلکه دیگران را نیز آزار می دهند. کمال گرایان دیگرمدار به دلیل حرمت خود پایین، عدم رضایت از خود، معیارهایی که به صورت غیر واقع بینانه بالا هستند و سطوح بالای اضطراب و استرس در معرض اهمال کاری قرار دارند. به علاوه، کمال گرایان دیگرمدار باورهایی از قبیل اهمیت موفقیت و برابر دانستن ارزش خود با عملکرد در تکلیف را دارا هستند. این دسته از افراد از ترس اینکه مبادا ارزش خودشان لطمه وارد نشود و از ترس استرس و اضطراب تا از کاری مطمئن نشوند به سراغ آن نمی روند و این خود دلیلی است در به تاخیر انداختن امور و تکالیفشان؛ از طرفی این اضطراب سوخت لازم را در جهت سوق دادن کمال گرایان دیگرمدار به سوی اهمال کاری را فراهم می کند. کمال گرایان دیگرمدار اگر یک

1. Capan
2. Park & Kan
3. Saddler & Buley



موقعیت تهدید کننده نظیر تکلیف و امتحان و منابع آن‌ها (از سوی دیگران) را احساس کنند، استرس و اضطراب و فرار از موقعیت را نشان می‌دهند. بدین ترتیب احساس ناتوانی در رسیدن به این معیارها با واکنش اهمال کاری همراه است. با پذیرفتن این مدل، افرادی که از ترس از شکست در مورد انجام تکالیف مشخص رنج می‌برند، به هنگام انجام این اعمال احساس استرس و اضطراب و در مقابل به تأخیر انداختن آن‌ها تا جای ممکن احساس آسودگی می‌کنند؛ زیرا که اجتناب از تکلیف و به تأخیر انداختن آن تقویت منفی نیرومندی است و اضطراب را کاهش می‌دهد. در نتیجه کمال‌گرایی دیگرمحور می‌تواند فرد را مستعد اهمال کاری کند. از طرفی افرادی که دچار اهمال کاری هستند از انجام به موقع تکالیف درسی سرباز می‌زنند و با قرار گرفتن در شرایط استرس‌زا در روز امتحان، کاهش عملکرد را تجربه می‌کنند. همچنین شک و تردید افراطی علاوه بر این که موجب ناتوانی در تمایز قائل شدن بین اجزای مهم و غیرمهم تکلیف و موجب ناتوانی در اولویت‌بندی کردن در عملکرد چند تکلیفی می‌شود؛ منجر به ویرایش بیش از حد تکلیف و مرور پیوسته آن، صرف زمان زیاد و از دست رفتن موعد مقرر می‌گردد. این موضوع بیشتر در کمال‌گرایان دیگرمدار احساس می‌شود. کمال‌گرایان دیگرمدار به دلیل عزت نفس و خودکارآمدی، خود را در مقابل دیگران در معرض خطر می‌بینند و اضطراب بالایی را متحمل می‌شوند. بنابراین آنان ممکن است برای این که اضطراب خود را به تأخیر بیندازند دچار اهمال کاری شوند. لذا منطقی به نظر می‌رسد هر رابطه‌ای بین اهمال کاری و کمال‌گرایی دیگرمحور جهت مثبت را نشان دهد.

دیگر یافته پژوهش نشان داد، بین متغیر کمال‌گرایی جامعه‌مدار با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش کمال‌گرایی جامعه‌مدار، اهمال کاری تحصیلی افزایش می‌یابد و بالعکس. نتایج پژوهش در این فرضیه از جهاتی با بخشی از یافته‌های پیشین از جمله کشاورزیا و مشتاقی (۱۳۹۸)؛ بشارت و فرهنگند (۱۳۹۷)؛ ندافی و کوروش‌نیا (۱۳۹۵)؛ محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵)؛ جوانشیر مرزیه (۱۳۹۵)؛ شاهرخی و نصری (۱۳۹۳)؛ المو و دول (۲۰۲۳)، عظیم اشرف و همکاران (۲۰۲۳) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد، کمال‌گرایی جامعه‌مدار ریشه درد در جامعه است؛ به این معنا که ارزش‌های جامعه القا می‌کند که همه افراد باید به بهترین‌ها برسند. همان‌طور که کمال‌گرایی جامعه‌مدار دربرگیرنده خودانتقادی و نگرانی در مورد ارزشیابی جامعه در مورد خود است، در این صورت می‌تواند با اهمال کاری رابطه داشته باشد. اهمال کاری به عنوان روشی برای اجتناب از انتقاد قریب‌الوقوع از جانب خود یا دیگران درباره عملکرد خویش با به تعویق انداختن تکلیفی که باید تکمیل شود تعریف شده است. بنابراین، چنان‌چه فردی تلاش در برآوردن استانداردهای بالایی جامعه را دارد، احتمالاً برای اجتناب از احساس شرم و گناهی که ممکن است به دلیل ناامید کردن، جامعه به به او القا کند، از تکلیف اجتناب می‌کند. در واقع کمال‌گرایان جامعه‌محور درجه بالایی از اهمال کاری و استعداد برای شرمساری را بروز می‌دهند و در نتیجه کمال‌گرایی جامعه‌محور به عنوان ابعاد منفی کمال‌گرایی می‌تواند فرد را مستعد اهمال کاری کنند.

آخرین فرضیه در باب رابطه بین باورهای هوشی و اهمال کاری تحصیلی نتایج نشان داد، بین هوش ذاتی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش هوش ذاتی، اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و بالعکس. نتایج پژوهش در این فرضیه از جهاتی با بخشی از یافته‌های پیشین از جمله درخشان و همکاران (۱۴۰۱)؛ امیر حسینی، شیرافکن و رجب‌پور (۱۳۹۹)؛ مشتاقی (۱۳۹۷)؛ هاوول و بورو (۲۰۰۹) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد، یادگیرندگانی که دارای هوش ذاتی هستند، بر دستیابی به عملکرد خوب و مفید تمرکز می‌کنند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش و کوشش می‌کنند. افراد دارای باور به هوش ذاتی معتقد هستند که صفات شخصی آن‌ها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر و خدادادی است؛ لذا تکلیف و اهداف خود را انتخاب و بر آن نظارت می‌کنند. به عبارتی تلاش به تنهایی شرط موفقیت به حساب نمی‌آید؛ بلکه توانایی نیز برای کارآمدی هوش لازم است. با چنین رشدی، قاعده جبرناپذیری بین توانایی و تلاش برقرار می‌گردد و کمبود از طریق توانایی جبران می‌شود. دوئک (۲۰۰۰؛ ۱۹۸۶) بیان می‌کند، دانش‌آموزانی که باورهای ثابت هوش دارند رفتارهای خود ناتوان‌سازی بیشتری دارند؛ زیرا معتقدند قبل از شروع مطالعه باید توانایی‌های بالایی برای انجام یک کار دشوار داشته باشند، حتی ممکن است بدون تلاش تسلیم شوند. به دلیل ذهنیت ثابتی که دارند، اغلب موارد جدید را از دست می‌دهند و معمولاً شکست‌های خود را نشانه‌ی عدم کفایت، کمبودها و کاستی‌ها شخصی می‌دانند؛ اما دانش‌آموزان که باورهای هوشی افزایشی دارند، رفتار خود ناتوان‌سازی کمتری را در تحصیل خویش اتخاذ می‌کنند. این افراد بیشتر بر روی اهداف عملکردی متمرکز هستند و تکالیفی را ترجیح می‌دهند که کمتر دچار اشتباه شوند؛ از این‌رو شکست‌ها را به عنوان فرصت‌های یادگیری برای تسلط بر روی تکالیف می‌دانند. آن‌ها همچنین معتقدند هوش را می‌توان بهبود بخشید و مشکلات یا شکست‌ها را به عنوان شکست درونی نمی‌کنند. زیرا تمرکز آن‌ها بر تسلط یادگیری دانش است. بنابراین منطقی به نظر می‌رسد هر رابطه‌ای بین اهمال کاری و هوش ذاتی جهت مثبت را نشان دهد.



دیگر یافته‌ی پژوهش نشان داد بین هوش افزایشی با اهمال کاری رابطه منفی و معنی داری وجود دارد و بالعکس. به عبارت دیگر، با افزایش هوش افزایشی، اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان کاهش می‌یابد و بالعکس. نتایج پژوهش در این فرضیه از جهاتی با بخشی از یافته‌های پیشین از جمله درخشان و همکاران (۱۴۰۱)؛ مشتاقی (۱۳۹۷)؛ هاو و بورو (۲۰۰۹) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد، دانش آموزانی که معتقدند توانایی هوشی آن‌ها انعطاف پذیر بوده و حالت افزایشی دارد، به احتمال کمتری تکالیف کلاسی، پروژه‌ها و مطالعات خود را تا روز امتحان به تاخیر بیندازند و می‌توان گفت آن‌ها کارها و تکالیف خود را به آینده موکول نمی‌کنند و به موقع بر روی آن‌ها کار می‌کنند. لذا هنگام برخورد با دشواری‌ها و حل آن تلاش می‌کنند و سعی می‌کنند با شرایط سازگار شوند. این افراد بر شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش بیشتری به خرج می‌دهند در نتیجه تکالیفی را ترجیح می‌دهند که سخت و جدید باشد و کمتر دچار تعلل و اهمال می‌شوند. این ارتباط منعکس کننده نظریه دوئک (۱۹۹۹) است که عنوان می‌کند باورهای هوشی افزایشی با رفتارهای سازگارانه چون انجام دادن تکالیف چالش انگیز، تلاش و پشتکار و پایداری در هنگام انجام دادن تکالیف و مدیریت عاطفی مرتبط است؛ چون اهمال کاری یک رفتار نابهنجار است و باورهای هوشی نیز در حالت افزایشی حالت بهنجار دارد. به علاوه دانش آموزانی که هوش آن‌ها انعطاف پذیر است، با احتمال کمتری دچار اهمال کاری می‌شوند؛ زیرا آن‌ها به هوش خود اطمینان دارند و در نتیجه کمتر تکالیف خود را به تاخیر می‌اندازند و یا به آینده موکول می‌کنند. لذا افرادی که به توانمندی هوشی خود اعتقاد داشته و باور دارند، در مدیریت بحران عملکرد بهتری داشته و بهتر می‌توانند حوادث و اتفاقات را مدیریت کنند. هر اندازه که دانش آموزان هوش را قابل کنترل بدانند احتمال بیشتری دارد که بر روی تکالیف مشکل تمرکز کرده و در میزان شکست، پافشاری و مقاومت بیشتری نشان دهند. از این رو می‌توان گفت مقابله با اهمال کاری مستلزم انضباط فردی، نظم و تلاش است تا فرد بتواند به اهداف خود نایل آید؛ زیرا مشخص کردن هدف‌ها به فرایند تصمیم‌گیری و غلبه بر اهمال کاری کمک شایانی می‌کند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش کمال‌گرایی یک عامل تهدید کننده در رشد روانی به شمار می‌رود. انسان به طور طبیعی خواستار خوبی و کمال است و این تمایل به کمال‌گرایی و انسان تقریباً کامل و بی‌عیب و نقص به خودی خود ایرادی ندارد. ایراد آنجاست که مقوله کمال‌گرایی به صورت نابهنجاری درآید؛ چرا که ابعاد ناسالم کمال‌گرایی با کمبود اعتماد به نفس، اهمال کاری تحصیلی و آسیب‌های کمی در دانش آموزان ارتباط دارد. از طرفی باور دانش آموزان در مورد ثابت و ذاتی بودن هوش نقش مهمی در شکست و موفقیت آن‌ها دارد. هر اندازه که دانش آموزان هوش را قابل کنترل بدانند احتمال بیشتری دارد که بر روی تکالیف مشکل تمرکز کرده و در میزان شکست، پافشاری و مقاومت بیشتری نشان دهند. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت مقابله با اهمال کاری مستلزم انضباط فردی، نظم و تلاش است؛ تا فرد بتواند به اهداف خود نایل آید. مشخص کردن هدف‌های به فرایند تصمیم‌گیری و غلبه بر اهمال کاری کمک شایانی می‌کند.

در پژوهش حاضر ارتباط متغیرهای کمال‌گرایی و باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی مدنظر بود، در صورتی که متغیرهای دیگری نیز مانند سن، وضعیت اجتماعی، وضعیت تاهل و... می‌توانند با اهمال کاری تحصیلی در ارتباط باشند؛ لذا پیشنهاد می‌شود؛ در پژوهش‌های آینده مورد بررسی قرار گیرند. همچنین پیشنهاد می‌شود بررسی‌های دیگر در سایر مناطق انجام شود تا با اطمینان بیشتری نسبت به تعمیم نتایج پرداخته شود. علاوه بر آن در مطالعات آینده از گروه‌های نمونه متنوع‌تری مانند سن و جنس با توجه به در نظر گرفتن تفاوت‌های فرهنگی استفاده شود. محدود بودن آزمودنی‌ها به دانش آموزان دختر دبیرستانی در یک منطقه جغرافیایی و اینکه داده‌ها از طریق گروه‌های کلاسی جمع‌آوری شد از محدودیت‌های این پژوهش است. لذا در تعمیم یافته‌های این مطالعه به دیگر زیست و بوم‌های متفاوت باید تأمل نمود.

۵- منابع و مراجع

- اساسی، حسین؛ فتح آبادی، جلیل؛ حیدری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی نقش میانجی ابعاد کمال‌گرایی در رابطه بین ابعاد فرزندپروری و اهمال کاری تحصیلی، **نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۵(۱۵)، ۷۹-۵۹.
- امیر حسینی، زهرا؛ شیرافکن، علی؛ رجب‌پور، مجتبی. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس متغیرهای مدیریت زمان، باورهای هوشی و عزت نفس، **فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی**، ۲۱(۱)، ۱۱۷-۱۲۸.
- بدری گرگری، رحیم؛ خانی، منیژه. (۱۳۹۳). رابطه نظریه‌های ضمنی هوش و باورهای معرفت‌شناختی با هدف‌گرایی دانش‌آموزان، **نشریه رویکردهای نوین آموزش**، ۹(۱)، ۵۳-۷۴.
- بشارت، محمدعلی؛ فرهمند، هادی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و اهمال کاری، **نشریه رویش روان‌شناسی**، ۷(۲)، ۷۹-۹۶.



- جوانشیر مرزیه (۱۳۹۵). **رابطه بین کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی و هم‌چنین تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی کمال‌گرایی بر اهمال کاری تحصیلی**، سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، خرداد ماه، خراسان رضوی. جوکار، بهرام؛ دلاورپور، آمنه. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، **اندیشه‌های نوین تربیتی**، (۴) ۳، ۸۰-۶۱. درخشان معراج، مکتبی غلامحسین، علی زاده محسن، عبدی شاهبوند صمد. (۱۴۰۱). بررسی رابطه باورهای هوشی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی، **دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، ۱۵ (۲)، ۱۰۰-۱۱۰.
- رضایی، فرشته؛ سلیمان‌پور عمران، محبوبه. (۱۳۹۵). کاربرد نظریه اسناد و باورهای هوشی در تعلیم و تربیت مدرسه‌ای، **ماهنامه شباک**، ۱۱۲(۲)، ۵۷-۶۶.
- رئوف، کوثر؛ خادمی اشکذری، ملوک؛ نقش، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه‌ی کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی، **نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۱۵(۵۱)، ۲۰۷-۲۳۶.
- شاهرخی، مسلم؛ صادق، نصری. (۱۳۹۳). ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان، **نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۲، ۲۵-۳۲.
- کشاوری‌نیا، نرگس؛ مشتاقی، سعید. (۱۳۹۷). **تعیین رابطه بین باورهای هوشی، کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی**، نخستین همایش ملی پژوهش‌های کاربردی در مدیریت، روانشناسی و علوم تربیتی، اسفند ماه، ساوه.
- محمودزاده، رقیه؛ محمدخانی، شهرام. (۱۳۹۵). بررسی نقش واسطه‌ای نشخوار فکری به عنوان یک مولفه شناختی در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال کاری، **نشریه روانشناسی بالینی و شخصیت**، ۲۶، ۱۲۵-۱۳۴.
- مشتاقی، سعید؛ مویدفر، همام. (۱۳۹۴). نقش باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان، **مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز**، ۷(۱)، ۲۸-۳۶.
- مشتاقی، سعید. (۱۳۹۷). تحلیل مسیر رابطه باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، **فصلنامه مهارت‌های روانشناسی تربیت**، ۹(۱)، ۱-۱۵.
- ندافی، لیلا؛ کورش‌نیا، مریم. (۱۳۹۵). رابطه باورهای غیرمنطقی و کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی. **مجله اصول بهداشت روانی**، ۱۸(ویژه نامه سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی)، ۱۸، ۵۳۱-۵۴۰.
- نوری امام‌زاده‌ئی، طاهره؛ نیل‌فروشان، پریسا. (۱۳۹۵). نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی اهمال کاری، **رویکردهای رویکردهای نوین آموزشی**، ۱۱(۱) (پیاپی ۲۳)، ۲۱-۴۰.
- نیکوگفتار، منصوره؛ حاج کاظمی، زینب. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در رابطه میان اضطراب حالت صفت و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان، **نشریه مطالعات روانشناسی تربیتی**، ۱۹(۴۵)، ۱۲۳-۱۴۱.
- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمد مهدی؛ کجباف، محمد باقر. (۱۳۹۵). رابطه ساختاری بین کمال‌گرایی، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی و علاقه به رشته با اهمال کاری تحصیلی، **نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۱۲(۲)، ۱۰-۲۹.
- هاشمی، لادن؛ لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دولتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س)، **مجله مطالعات روانشناختی**، ۵(۳)، ۹۹-۱۱۲.
- یوسفی دوگوری، صغری؛ عمورپور، مسعود. (۱۳۹۸). رابطه هوش هیجانی، کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، **نشریه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش**، ۱۲، ۴۱-۵۳.

- Abdollahi, A., Maleki Farab, N., Panahipour, S., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a moderator between evaluative concerns perfectionism and academic procrastination in students. **The Journal of Genetic Psychology**, 181(5), pp. 365-374.
- Amarnath, A., Ozmen, S., Struijs, S. Y., de Wit, L., & Cuijpers, P. (2023). Effectiveness of a guided internet-based intervention for procrastination among university students – A randomized controlled trial study protocol. **Internet Interventions**, 32. pp.100612.



- Anggoro, A. (2021). The relationship between academic procrastination and stress level of medical students. **Scientia Psychiatrica**, 4(2), pp. 369-372.
- Avishai Cohen, H., & Zerach, G. (2021). Associations between Posttraumatic Stress Symptoms, Anxiety Sensitivity, Socially Prescribed Perfectionism, and Severity of Somatic Symptoms among Individuals with Fibromyalgia. **Pain Med.** 22, pp. 363-371.
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernandez, M., & Campos, M. (2020). Academic procrastination: Theories, elements and models. **Muro de la Investigaci on**, 20 (2), pp. 40-52.
- Azeem Ashraf, M., Sahar, N., Kamran, M., & Alam, J. (2023). impact of self-efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan, **Behavioral Sciences**, 13(7), pp. 1-13.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects, **Personality and Individual Differences**, 28(1), pp.153-167.
- Boysan, M., & Kiral, E. (2016). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. **British Journal of Guidance & Counselling**, 45(3), pp. 284-296.
- 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, pp.165-172.
- Canadian Psychological Association. (2009). **Psychology Works” Fact Sheet: Perfectionism**; Canada Corporation: Ottawa, ON, Canada.
- Chen, C., Yan, T., & Lin, C. (2013). Perfectionism, self-esteem, and ac-ademic procrastination among Chinese University students. **Psychological Development and Education**, 29(4), pp. 368-377
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. **Learning and Individual Differences**, 57, pp. 157-162.
- Delgado, P., Raúl, J., & Palos, P. A. (2007). Desempeno ~ acad’emico y conductas de riesgo en adolescents. **Revista de educacion y desarrollo**, 7(1), pp. 5-16.
- Dunkley, D. M., & Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. **Cognitive Therapy and Research**, 24(6), pp. 713–730.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95(2). pp.256-273.
- Dweck, C. S. (2000). **Self-theories**: Their role in motivation, personality, and development. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), **Handbook of theories of social psychology** (pp. 43-61). Sage Publications Ltd.
- Dweck, C.S., Master, A. (2009). **Self-theories and motivation: students’ beliefs about intelligence**. In **Handbook of Motivation at School, 1st ed.** (Eds CS Dweck, A Master), pp. 137-154. New York, NY, Routledge.
- Dweck, C.S., & Yeager, D.S. (2019). Mindsets: A view from two eras. **Perspect Psychol Sci**, 14, pp.481-496.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. **Am Psychol**, 41, pp. 1040-1048.
- Elemo, A, S., & Dule, A. (2023). Investigating the link between procrastination, Big Three perfectionism and psychological vulnerability in academic staff, **Personality and Individual Differences**, 213, pp. 112286.
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2002). **Perfectionism: Theory, Research, and Treatment**; American Psychological Association: Washington, DC, USA.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2015). **Measures of perfectionism**. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Eds.), **Measures of personality and social psychological constructs** (pp. 595-618). London, United Kingdom: Academic Pres.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. **Cognitive Therapy and Research**, 14, pp. 449-468.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. **Cognit. Ther. Res.** 14, pp. 449-468.



- Furnham, A. (2014). Increasing your intelligence: Entity and incremental beliefs about the multiple “intelligences”. **Learning and Individual Differences**, 32, pp. 163-167.
- Geara, G. B., & Teixeira, M. A. P. (2017). Questionario de procrastinação acadêmica–Consequências negativas: Propriedades psicométricas e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, 16(1), pp.59-69.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. **European Journal of Psychology of Education**, 28(3), pp.841-861.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. **Learning and Individual Differences**, 54, pp.160 - 172.
- Heslin, P.A., Latham, G.P., & Vande Walle, D. (2005). The effect of implicit person theory on performance appraisals. **Journal of Applied Psychology**, 90(5), pp. 842.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. **Learning and Individual Differences**, 19(1), pp. 151-154.
- Huang, H., Ding, Y., Liang, Y., & et al. (2023). The association between perfectionism and academic procrastination among undergraduate nursing students: The role of self-efficacy and resilience, **Empirical Research Quantitative**, 10, pp. 6758-6768.
- Huang, H., Ding, Y., Liang, Y., Zhang, Y., Peng, Q., Wan, X., & Chen, C. (2022). The mediating effects of coping style and resilience on the relationship between parenting style and academic procrastination among Chinese undergraduate nursing students: A cross-sectional study. **BMC Nursing**, 21(1), pp. 351.
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Cote, P., Sundberg, T., Onell, C., Rudman, A., & Skillgate, E. (2023). Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. **JAMA Network Open**, 6(1), pp. e2249346.
- John, K. (2018). **Holding The Baby: Leadership that Inspires and Contains Ambition and Anxiety**. In Democratizing Leadership in the Early Years; Routledge: New York, NY, USA, pp. 38-86.
- Kadzikowska-Wrzosek, R. (2020). Insufficient sleep among adolescents: The role of bedtime procrastination, chronotype and autonomous vs. controlled motivational regulations. **Current Psychology**, 39, pp. 1031–1040.
- Kiamarsi, & et al. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological vulnerability in students, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 114(21), 857-862.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. **Personality and Individual Differences**, 82, pp. 26–33.
- Yosopov, L. (2020). The Relationship between Perfectionism and Procrastination: Examining Trait and Cognitive Conceptualizations, and the Mediating Roles of Fear of Failure and Overgeneralization of Failure, **Electronic Thesis and Dissertation Repository**. pp. 7267.
- Marquina-Lujan, R. J., & Gomez-Vargas, L., Salas-Herrera, C., Santibanez-Gihua, S., & Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. **Revista peruana de obstetricia y enfermería**, 12(1). pp. 36-60.
- Meng, X., Pan, Y., & Chaoping Li, C.H. (2023). Portraits of procrastinators: A meta-analysis of personality and procrastination, **Personality and Individual Differences**, 218, pp.112490.
- Mohammad, A.W., & Igdifan, A.-S.I. (2021). Perfectionism among Talented Students and its Relationship to their Self-Esteem. **Cypriot J. Educ. Sci.** 16, pp. 2752-2768.
- Padır, M. A., & Siddık Vangolu, M. (2023). Implicit Theory of Intelligence: Growth Mindset, **Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry**, 15(3), pp.451-457.
- Palacios-Garay, J., Belito Hilario, F., Bernal Peña, P. G., & Capcha Carrillo, T. (2020). Procrastinación y esters en el engagement académico en universitarios. **Revista Multi-Ensayos**, pp. 45-53.
- Rakes, G., & Dunn, K. (2014). The Influence of Perfectionism on Procrastination in Online Graduate Education Students. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), Proceedings of SITE 2014-**Society for Information Technology & Teacher Education International Conference** (pp. 799-803). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).



- Salguero-Pazos, M.R., & Reyes-de-Cozar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review, **International Journal of Educational Research**, 121, pp.8-10.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a Mediator in the Relationship between self-oriented Perfectionism and Academic Procrastination. **Social Behavior and Personality**, pp.36(6),753-764.
- Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2017). A Meta-analytic and Conceptual Update on the Associations Between Procrastination and Multidimensional Perfectionism. **European Journal of Personality**, 31(2), pp. 137-159.
- Song, Z., Gull, N., Asghar, M., Sarfraz, M., Shi, R.; Rafique, M.A. (2022). Polytonicity, time perspective, and procrastination behavior at the workplace: An empirical study. **An. Psicol./Ann. Psychol.** 38(2), pp. 355-364.
- Soyza, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. **Learning and Individual Differences**, 34, pp.77-85.
- Tao, X., Gull, N., Akram, Z., Asghar, M., & Zhang, J. (2021). Does polytonicity undermine procrastination behavior through ICTs? Insights from multi-level modeling. **Front. Psychol.** 12, pp.733574
- Walton, G.E., Hibbard, D.R., Coughlin, C., & Coyl-Shepherd, D.D. (2020). Parenting, Personality, and Culture as Predictors of Perfectionism. **Curr. Psychol.** 39, pp. 681-693.
- Yao, M. (2009). **An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self- efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values**. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.