



Original Article

The Relationship between Perfectionism and Mindfulness with Students' Academic Procrastination: The Mediating Role of Self-Esteem

Anahita Farrokhnia^{1*}, MSc; Masood Bagheri¹, PhD; Ghasem Askarizadeh¹, PhD

¹Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Article Information

Article History:

Received: January 03, 2024

Accepted: June 16, 2024

*Corresponding Author:

Anahita Farrokhnia, PhD;
Master of General psychology, Faculty
of Literature and Humanities, Shahid
Bahonar University of Kerman,
Kerman, Iran

Email: anahita.farrokhnia@ens.uk.ac.ir

Abstract

Introduction: Academic procrastination is a prevalent challenge within educational systems, constituting a pervasive and detrimental factor that adversely affects students' academic performance. This study aimed to investigate the indirect effect of perfectionism and mindfulness on academic procrastination, mediated by self-esteem.

Methods: This applied, descriptive-correlational study was conducted on a statistical population of all medical students at Kerman University of Medical Sciences (Kerman, Iran) during the 2022-2023 academic year (n=5,391). Using the Krejcie and Morgan table, a sample size of 350 participants was determined. Sampling was performed via a convenience method across various faculties and academic levels. Data were collected using Tehran's Multidimensional Perfectionism Scale, the Five-Facet Mindfulness Questionnaire, the Rosenberg's Self-Esteem Scale, and Solomon and Rothblum's Academic Procrastination Questionnaire. Data were analyzed using Pearson correlation and path analysis, in SPSS software (version 26) and LISREL software (version 8.8).

Results: The findings indicated that self-oriented perfectionism had a significant positive indirect effect on academic procrastination through self-esteem (P=0.01), while other-oriented perfectionism demonstrated a significant negative indirect effect (P=0.01). However, socially-prescribed perfectionism did not exhibit a significant indirect effect on academic procrastination mediated by self-esteem. Furthermore, mindfulness was found to have a significant negative indirect effect on academic procrastination through the mediation of self-esteem (P=0.01).

Conclusion: Enhancing levels of self-esteem and mindfulness, along with fostering the adaptive aspects of perfectionism, could reduce academic procrastination. By focusing on these cognitive and personality structures, practitioners could implement necessary measures for the prevention and treatment of academic procrastination.

Keywords: Perfectionism, Mindfulness, Procrastination, Self-esteem, Students

Please cite this article as:

Farrokhnia A, Bagheri M, Askarizadeh G. The Relationship between Perfectionism and Mindfulness with Students' Academic Procrastination: The Mediating Role of Self-Esteem. Sadra Med. Sci. J. 2025; 13(3): doi: 451-467. doi: 10.30476/smsj.2025.101198.1481.



مجله علوم پزشکی صدرا

<https://smsj.sums.ac.ir/>



مقاله پژوهشی

رابطه کمال‌گرایی و ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای عزت نفس

آناهیتا فرخ‌نیا^{۱*}، مسعود باقری^۱، قاسم عسکری‌زاده^۱

^۱گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

چکیده

مقدمه: از چالش‌های نظام آموزشی و از مؤلفه‌های منفی، فراگیر و تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانشجویان اهمال‌کاری تحصیلی است. این پژوهش با هدف بررسی اثر غیر مستقیم کمال‌گرایی و ذهن‌آگاهی از طریق عزت نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی انجام گرفت.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش حاضر با توجه به هدف، کاربردی و با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ (۵۳۹۱ نفر) در دانشگاه علوم پزشکی کرمان بود و حجم نمونه از طریق جدول کرج سی و مورگان، ۳۵۰ نفر برآورد شد؛ نمونه‌گیری به صورت در دسترس از دانشکده‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی انجام شد؛ جهت جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران، پرسش‌نامه پنج مؤلفه‌ای ذهن‌آگاهی، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثیلوم استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار SPSS26 و Lisrel ۸ انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که کمال‌گرایی خودمحور به‌طور مثبت و غیر مستقیم و کمال‌گرایی دیگرمحور به‌طور منفی و غیر مستقیم و از طریق عزت نفس ($P=0/01$) اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کردند، اما کمال‌گرایی جامعه‌محور به‌واسطه عزت نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم و معنی‌دار ($P=0/01$) نداشت. همچنین، ذهن‌آگاهی به‌طور غیر مستقیم و منفی ($P=0/01$) قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بود.

نتیجه‌گیری: ارتقای سطح عزت نفس و ذهن‌آگاهی همراه با پرورش وجوه سازگار ابعاد کمال‌گرایی می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد. همچنین، متخصصان با تمرکز بر این سازه‌های شناختی و شخصیتی می‌توانند اقدامات لازم را جهت پیشگیری و درمان اهمال‌کاری تحصیلی انجام دهند.

کلمات کلیدی: کمال‌گرایی، ذهن‌آگاهی، اهمال‌کاری، عزت‌نفس، دانشجویان

اطلاعات مقاله

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷

نویسنده مسئول:

آناهیتا فرخ‌نیا.

کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم

انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

پست الکترونیکی: anahita.farrokhnia@ensukacir

لطفاً این مقاله را به این صورت استناد کنید:

فرخ‌نیا، آ. باقری، م. عسکری‌زاده. ق. رابطه کمال‌گرایی و ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای عزت نفس. مجله علوم پزشکی صدرا. دوره ۱۳، شماره ۳، تابستان ۱۴۰۴، ۴۶۷-۴۵۱.

مقدمه

پیشگیری و درمان آن حائز اهمیت است (۸). به‌طور کلی در مطالعات انجام‌شده، اهمال‌کاری در حوزه‌های فردی و شخصیتی، انگیزشی، شناختی، بالینی و درمانی بررسی شده است (۹). پیشینه پژوهش در سال‌های اخیر نشان می‌دهد که پژوهش‌های متعددی در حوزه اهمال‌کاری تحصیلی که به پیش‌بینی‌های اهمال‌کاری تحصیلی از جمله کمال‌گرایی، ذهن‌آگاهی و عزت‌نفس پرداخته‌اند، اختصاص یافته است (۱۰).

کمال‌گرایی^۲ از جمله صفات شخصیتی و فردی است که در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته و ادعا شده است که کمال‌گرایان به دلیل اجتناب از خطا و رسیدن به نتایج کامل، بیشتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند (۱۱). هویت و فلت^۳ (۱۹۹۱) برای این سازه سه بعد قائل هستند: کمال‌گرایی خودمحور^۴، جامعه‌محور^۵ و دیگرمحور^۶. این سه بعد از نظر منبع و اهداف متفاوت هستند. کمال‌گرایی خودمحور شامل کوشش فرد برای دستیابی به خویشتن کامل، با معیارهای غیرواقعی بالا است. در کمال‌گرایی دیگرمحور، تمرکز فرد به جای خود، بر رفتار دیگران است و از دید وی رفتار آنان باید کامل و دور از هر اشتباهی باشد. در کمال‌گرایی جامعه‌محور، فرد باور دارد که دیگران (والدین، جامعه و...) معیارها و انتظارات افراطی برای او در نظر گرفته‌اند و او خود را ملزم به برآورده ساختن این انتظارات می‌داند (۱۲). به‌گونه‌ای که کمال‌گرایی خودمحور با انگیزش درونی و منبع کنترل درونی رابطه مثبت و معنی‌دار و کمال‌گرایی جامعه‌محور با انگیزش بیرونی و منبع کنترل بیرونی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد (۱۳، ۱۴). اغلب پژوهش‌ها کمال‌گرایی خودمحور را بعد سازگار و کمال‌گرایی دیگرمحور و جامعه‌محور را بعد ناسازگار کمال‌گرایی در نظر گرفته‌اند که با صفات شخصیتی منفی و پیامدهای نامطلوب همراه است (۱۵). از این منظر، نتایج عموم پژوهش‌ها حاکی از رابطه منفی و معنی‌دار کمال‌گرایی مثبت با اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه مثبت و معنی‌دار میان کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی است (۱۶)؛ اما در ارتباط با رابطه ابعاد کمال‌گرایی (خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور) با اهمال‌کاری تحصیلی نتایج متفاوتی گزارش شده است. تا جایی که محققان بیان می‌کنند که این رابطه همیشگی و مداوم نیست و به همین دلیل متغیرهای

ارتقای پیشرفت تحصیلی دانشجویان همواره یکی از موضوعات مهم نظام آموزشی و دغدغه اصلی روان‌شناسان بوده است. در این راستا، شناخت موانع و چالش‌های فراروی دانش‌آموزان و دانشجویان در کانون توجه قرار گرفته است. یکی از چالش‌هایی که توجه پژوهشگران را به خود معطوف کرده است، اهمال‌کاری تحصیلی^۱ است. مطالعات نشان می‌دهند که اهمال‌کاری، ۷۰ درصد افرادی را که تحصیلات آموزشی و دانشگاهی دارند، تحت تأثیر قرار می‌دهد (۱). اهمال‌کاری تحصیلی به معنی تمایل غیرمنطقی برای تأخیر در شروع یا کامل کردن یک تکلیف است که با وجود قصد انجام آن تکلیف، فرد نمی‌تواند انگیزه کافی برای انجام آن را در خود ایجاد کند (۲). برخی محققان اهمال‌کاری و به تبع آن اهمال‌کاری تحصیلی را یک خصیصه شخصیتی در نظر می‌گیرند که در موقعیت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی وجود دارد و با وظیفه‌شناسی پایین که شامل خصوصیتی چون بی‌ارادگی، عدم استمرار، تنبلی، عدم توجه، ضعف، غفلت و لذت‌طلبی است، ارتباط معنی‌دار دارد (۳). برخی دیگر نیز آن را وابسته به موقعیت و رفتاری پویا می‌دانند که در طول زمان و بر اساس کنش‌وری تکلیف و بافت آن، دچار تغییر می‌شود (۴).

اهمال‌کاری تحصیلی با پیامدهای منفی همچون عملکرد تحصیلی ضعیف، ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، ابعاد منفی سلامت روان، افسردگی و اضطراب، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت، روان‌نژندی، احساس درماندگی و ناکارآمدی در رویارویی فرد با محیط اطرافش و حتی تمایل به خودکشی (۵)، رابطه دارد. میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در جمعیت دانشجویی ایران بالا گزارش شده است. برای مثال، در پژوهشی که حیات و همکاران (۷) روی دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه شیراز انجام دادند، میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی ۲۹/۲۵ درصد (تقریباً همیشه یا همیشه اهمال‌کار) محاسبه شد و ۴۷/۹ درصد از دانشجویان بیان کردند که اهمال‌کاری تحصیلی در سطح متوسط باعث ایجاد مشکلات زیادی برای آن‌ها شده است (۷). با توجه به شیوع بالای اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای نامطلوب آن در میان دانشجویان، بالأخص دانشجویان علوم پزشکی که نقش مهمی در نظام سلامت ایفا خواهند کرد (۷)، توجه به عوامل پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی جهت

2. Perfectionism

3. Hewitt & Flett

4. Self-oriented perfectionism

5. Socially-prescribed perfectionism

6. Other-oriented perfectionism

1. Academic procrastination

میانجی یا تعدیل‌کننده میان این دو متغیر باید بررسی شود (۱۷). برای مثال بر طبق نتایج پژوهش گوش و روی^۷ (۱۸) تمامی ابعاد کمال‌گرایی (خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور) رابطه مثبت و معنی‌دار با اهمال‌کاری تحصیلی دارند؛ اما نتایج برخی پژوهش‌ها بیانگر این است که هرکدام از سه بعد کمال‌گرایی (خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور) بسته به اینکه در چه شرایط محیطی و با چه سازه‌های روانی همراه شوند، می‌توانند پیامدهای مثبت یا منفی داشته باشند (۱۹، ۲۰). برای مثال نتایج پژوهش چو و لی^۸ (۱۹) بیانگر این است که کمال‌گرایی خودمحور با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی، مستقیم و معنی‌دار دارد؛ این پژوهشگران بیان می‌کنند کمال‌گرایی خودمحور بر اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شکست اثر غیر مستقیم، مثبت و معنی‌دار دارد؛ به عبارت دیگر، کسانی که گرایش به کمال‌گرایی خودمحور دارند در تنظیم‌کردن خود برای ادامه دادن تلاش‌ها و به‌دست‌آوردن موفقیت و رسیدن به اهداف موفق‌ترند؛ اما اگر کمال‌گرایی خودمحور تحت اضطراب بالا یا ترس از شکست باشد، موجب افزایش اهمال‌کاری در دانشجویان پزشکی می‌شود (۱۹). باین وجود نتایج پژوهش چو^۹ و همکاران (۱۷) بیانگر این است که کمال‌گرایی خودمحور و جامعه‌محور رابطه معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی ندارند؛ اما به‌واسطه سبک‌های مقابله‌ای بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم می‌گذارند.

همچنین، یوسفی‌دوگوری و عموپور (۲۱) بیان می‌کنند که کمال‌گرایی خودمحور رابطه مثبت، مستقیم و معنی‌دار و کمال‌گرایی دیگرمحور رابطه منفی، مستقیم و معنی‌دار با اهمال‌کاری تحصیلی دارند؛ اما کمال‌گرایی جامعه‌محور رابطه معنی‌داری با اهمال‌کاری تحصیلی ندارد. در ارتباط با پیامدهای کمال‌گرایی جامعه‌محور پژوهشگران معتقدند، تفاوت‌های فرهنگی که از منابع بین فردی کمال‌گرایی جامعه‌محور است در چگونگی ادراک افراد از انتظارات جامعه (مثبت یا منفی) و پیامدهای کمال‌گرایی جامعه‌محور تأثیرگذار است (۲۲).

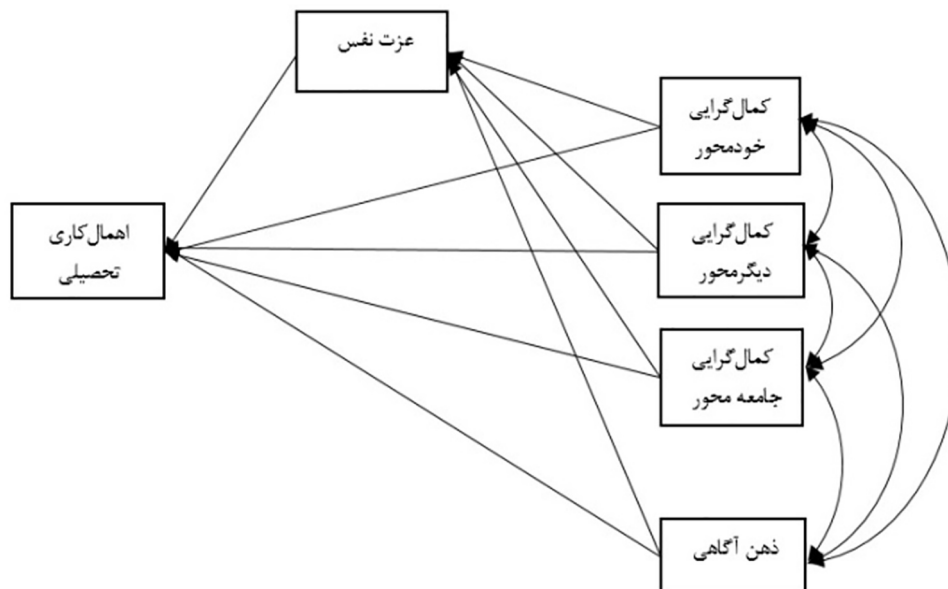
از جمله سازه‌های شناختی که در سال‌های اخیر در پژوهش‌های مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته، ذهن‌آگاهی است که از مفاهیم نسبتاً جدید روان‌شناسی است و با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد

و در ایجاد سلامت روان و کاهش استرس و فشار روانی مؤثر است (۲۳). چراکه در سبب‌شناسی اهمال‌کاری تحصیلی، بعضی پژوهشگران اهمال‌کاری را نقص در خود تنظیم‌گری زودگذر می‌دانند (۲۴). بدین معنا که اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان راهبردی زودگذر برای مقابله با اضطراب ناشی از انجام یک کار یا تکلیف توسط دانشجو به کار گرفته می‌شود تا با به تعویق انداختن امور تحصیلی از بروز تجارب و هیجان‌های منفی، ناخوشایند یا رفتارهایی که برانگیزاننده استرس و اضطراب هستند، جلوگیری نماید. این در حالی است که یکی از کارکردهای مهم ذهن‌آگاهی کاهش استرس و اضطراب با تمرکز بر تجربه‌های لحظه حاضر است (۲۵). درواقع، ذهن‌آگاهی با افزایش توجه بر افکار و احساسات و کاهش هیجان‌های منفی و بهبود سلامت روانی و جسمانی، خودتنظیمی هیجانی را ارتقا می‌بخشد (۲۶) و در نتیجه می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد (۲۵). ذهن‌آگاهی، آگاهی غیر قضاوتی و غیر واکنشی نسبت به تجربه‌های حال حاضر تعریف می‌شود که شامل هیجان‌ها، شناخت‌ها، احساس‌های بدنی و محرک‌های بیرونی از جمله دیدنی‌ها، شنیدنی‌ها و چشیدنی‌ها است (۲۷). این توجه هدفمند سبب می‌شود که فرد به‌جای رد و انکار تجارب ناخوشایند، آن‌ها را همان‌طور که هستند، بپذیرد و نسبت به هیجان‌ها و واکنش‌های خود، آگاه باشد و این آگاهی را به تمام زندگی تعمیم دهد (۲۸). پژوهش‌های مختلف وجود رابطه منفی میان ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی را گزارش کرده‌اند (۲۹، ۳۰).

از دیگر مؤلفه‌های شخصیتی تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی عزت نفس است. عزت نفس^{۱۰} از جمله نیازهای روانی مهم انسان است که به صورت درجه ارزشمندی که شخص نسبت به خود احساس می‌کند و می‌تواند وابسته به دیگران یا مستقل از آنان باشد، تعریف می‌شود (۳۱). عزت نفس هسته مرکزی ساختارهای روان‌شناختی فرد را می‌سازد و وی را در برابر اضطراب محافظت نموده و آسایش خاطر او را فراهم می‌آورد. درواقع عزت نفس به‌عنوان نمادی از سلامت روان در ارتباطات اجتماعی، انسان را در مقابل اضطراب حمایت می‌کند و درنهایت منجر به افزایش سلامت روان و عملکرد مفید فرد می‌شود (۳۲). از این منظر، عزت نفس تعیین‌کننده نحوه برخورد افراد با مسائل مختلف در شرایط استرس‌زا و ارزیابی شناختی آن‌ها از رویدادها و اتفاقات است (۳۳).

7. Ghosh R& Roy
8. Cho & Lee
9. Chua

10. Self-esteem



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

دانشجویان علوم پزشکی و به‌دلیل ماهیت پراسترس محیط کار و آموزش آن‌ها، توجه به این چالش و علل سبب‌ساز آن برای ارائه راهکارهای پیشگیرانه و درمان اهمال‌کاری تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از سوی دیگر با توجه به اینکه در سال‌های اخیر از میان سازه‌های شخصیتی که با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط هستند، کمال‌گرایی و عزت‌نفس بسیار مورد توجه قرار گرفته‌اند (۱۸، ۱۹، ۳۵) و همچنین ذهن‌آگاهی نیز در مطالعات اخیر به‌عنوان پیش‌بین شناختی اهمال‌کاری تحصیلی معرفی شده است (۳۰)، این پژوهش به بررسی پیش‌بین‌های شناختی و شخصیتی اهمال‌کاری تحصیلی در قالب مدلی می‌پردازد که تاکنون بررسی نشده‌اند؛ بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر کمال‌گرایی و ذهن‌آگاهی به‌واسطه عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانشجویان علوم پزشکی شهر کرمان انجام گرفت. (شکل ۱) مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد. فرضیه‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

- کمال‌گرایی خودمحور از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.
- کمال‌گرایی دیگرمحور از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.
- کمال‌گرایی جامعه‌محور از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.
- ذهن‌آگاهی از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.
- کمال‌گرایی و ذهن‌آگاهی از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.

پژوهش‌های مختلف اهمال‌کاری تحصیلی را نوعی راهبرد محافظتی در نظر می‌گیرند که افراد به‌دلیل داشتن ترس از شکست و برای مراقبت از عزت‌نفس آسیب‌پذیر خود به آن روی می‌آورند (۳۴). همچنین، پژوهش‌ها نشان از رابطه معکوس بارز میان عزت‌نفس و اهمال‌کاری تحصیلی دارند (۳۵، ۳۶). از سوی دیگر، عزت‌نفس از جمله سازه‌های روانی است که توسط کمال‌گرایی و ذهن‌آگاهی پیش‌بینی می‌شود (۳۷، ۳۸). برای مثال، نتایج پژوهش کانگ^{۱۱} و همکاران (۳۷) بیانگر این است که کمال‌گرایی خودمحور رابطه مثبت و معنی‌دار، و کمال‌گرایی جامعه‌محور و دیگرمحور رابطه منفی و معنی‌دار با عزت‌نفس دارند. همچنین، این پژوهشگران با اشاره به مطالعه استویر^{۱۲} (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که رابطه میان کمال‌گرایی دیگرمحور و عزت‌نفس بسته به ویژگی‌های خودشیفتگی فرد می‌تواند مثبت یا منفی باشد (۳۷). از سوی دیگر، عزت‌نفس را می‌توان آگاهی و دانش نسبت به نقاط قوت و ویژگی‌های مثبت درونی تعریف کرد. این آگاهی و توصیف مثبت از خود را می‌توان از طریق ذهن‌آگاهی افزایش داد، به‌گونه‌ای که افراد با متمرکز کردن توجه روی تجربه‌های حال به‌جای گسترش افکار منفی که به خودشان مرتبط است، ذهن‌آگاهی را تمرین می‌کنند و با کاهش گرایش به افکار و احساسات منفی از عزت‌نفس خود محافظت می‌نمایند (۳۳). رابطه مثبت و معنی‌دار میان ذهن‌آگاهی و عزت‌نفس در پژوهش‌های مختلف گزارش شده است (۳۳، ۳۹).

همان‌طور که اشاره شد، به‌دلیل بالا بودن میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانشجویان به‌ویژه

11. Kang
12. Stoober

به‌دلیل رعایت اختصار از ذکر فرضیه‌های فرعی خودداری می‌شود؛ اما در بیان یافته‌ها و بحث به آن‌ها پرداخته خواهد شد.

مواد و روش‌ها

روش پژوهش حاضر با توجه به هدف، کاربردی و با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی - همبستگی بود.

جامعه آماری

جامعه آماری این مطالعه شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ دانشگاه علوم پزشکی کرمان بود که بر اساس آمار اعلام‌شده توسط معاونت درمان دانشگاه ۵۳۹۱ نفر بودند.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی و در دسترس استفاده شد. حجم نمونه از طریق جدول کرج سی و مورگان^{۱۳}، ۳۵۰ نفر برآورد گردید؛ اما با توجه به امکان ریزش شرکت‌کنندگان، حجم نمونه ۱۰ درصد بیشتر و ۳۸۵ نفر در نظر گرفته شد. دانشجویان در مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به فرم چاپی پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، جنسیت، سن، دوره تحصیلی، رشته تحصیلی، وضعیت تأهل و همچنین وجود اختلال روانی در پرسش‌نامه‌ها بخش ویژه‌ای داشت. پس از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص و داده‌های پرت، اطلاعات مربوط به ۳۴۴ نفر از مشارکت‌کنندگان وارد تحلیل نهایی شدند.

معیارهای ورود و خروج

ملاک‌های ورود به پژوهش اشتغال به تحصیل در دانشگاه علوم پزشکی کرمان و تمایل به شرکت در پژوهش و معیار خروج از مطالعه ارائه پرسش‌نامه ناقص و معیوب بود.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

• **مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران (TMPS)**^{۱۴}: این مقیاس (۱۲) بر اساس مقیاس‌های قبلی (فلت و هویت (۲۰۰۲)، فلت و هویت (۱۹۹۱)،

13. Krejcie and Morgan

14. Tehran Multidimensional Perfectionism Scale

فروست^{۱۵} و دیگران (۱۹۹۰) توسط بشارت (۱۲) به فارسی ساخته شده است. این مقیاس ۳۰ گویه دارد و سه بعد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور را می‌سنجد. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت^{۱۶} ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز یا بسیار به‌ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) میزان موافقت یا مخالفت خود را برای هر یک از عبارات بیان کند. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در این مقیاس‌های سه‌گانه آزمون به ترتیب ۱۰ و ۵۰ است. ضرایب آلفای کرونباخ^{۱۷} برای ابعاد کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور در نمونه‌ای متشکل از پانصد دانشجوی دانشگاه تهران، به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۸۱ محاسبه شد که نشان از همسانی درونی خوب این مقیاس دارد، همچنین ضرایب همبستگی بین نمره‌های ۷۸ نفر از آزمودنی‌ها در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته برای سنجش پایایی بازآزمایی محاسبه شد. این ضرایب برای کمال‌گرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ در سطح ($P < ۰/۰۰۱$) گزارش شده است که نشانه اعتبار بازآزمایی رضایت‌بخش این مقیاس است. روایی هم‌زمان مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی تهران از طریق اجرای هم‌زمان پرسش‌نامه مشکلات بین شخصی، سلامت روانی و زیرمقیاس‌های نوروزگرایی و برون‌گرایی مقیاس شخصیتی NEOPI-R^{۱۸} در مورد آزمودنی‌ها محاسبه شد. نتایج، روایی هم‌زمان این مقیاس را تأیید می‌کنند (۱۲). همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی تهران از ساختار عاملی تأییدی استفاده شد. روایی سازه کمال‌گرایی خودمحور ($AGFI=۰/۷۴$ ، $RMSEA=۰/۰۹۶$ ، $GFI=۰/۸۱$)، دیگرمحور ($AGFI=۰/۷۶$ ، $RMSEA=۰/۰۸۱$ ، $GFI=۰/۹۲$) و جامعه‌محور ($AGFI=۰/۷۶$ ، $RMSEA=۰/۰۷۳$) با توجه به مقادیر قابل قبول شاخص‌های برازش مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، از روش آلفای کرونباخ جهت تعیین پایایی این مقیاس استفاده گردید که مقدار آن در پژوهش حاضر برای کمال‌گرایی خودمحور ۰/۸۶، کمال‌گرایی دیگرمحور ۰/۸۹ و کمال‌گرایی جامعه‌محور ۰/۷۶ به دست آمد.

• **پرسش‌نامه پنج عاملی ذهن‌آگاهی (FFMQ)**^{۲۲}: این پرسش‌نامه خودسنجی، ۳۹ گویه دارد

15. Frost

16. Likert scale

17. Cronbach's alpha

18. NEO-Personality Inventory-Revised

19. Root Mean Square Error of Approximation

20. Goodness of Fit Index

21. Adjusted Goodness of Fit Index

22. Five Factor Mindfulness Questionnaire

که توسط بائر^{۲۳} و همکاران در سال ۲۰۰۶ با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی ساخته شده است. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز یا بسیار به‌ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) میزان موافقت یا مخالفت خود را برای هر یک از عبارات بیان کند. دامنه نمرات در این پرسش‌نامه ۱۹۵-۳۹ است. بائر و همکاران تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه‌ای از دانشجویان انجام دادند و عامل‌های به‌دست‌آمده این چنین نامگذاری گردید: مشاهده (پرداختن به تجربه‌های درونی و بیرونی مانند افکار، هیجان‌ها و حواس فیزیکی)، عمل توأم با هشیاری (توجه و آگاهی از لحظه حاضر به جای حواس‌پرتی و فکر کردن درباره افکار گذشته و آینده)، عدم قضاوت (اتخاذ رویکرد غیر قضاوتی نسبت به افکار و احساسات)، توصیف (توانایی شخص در نام‌گذاری کلامی تجارب درونی) و غیر واکنشی بودن (به تجارب درونی گفته می‌شود که فرصت ورود و خروج به افکار و هیجان‌ها به حیطه افکار بیرون و جنگ و کشمکش با آن‌ها را می‌دهد). از جمع نمرات هر مؤلفه یک نمره کل به دست می‌آید و هرچه این نمره بالاتر باشد، ذهن‌آگاهی فرد بالاتر است. یافته‌های بائر و همکاران (۴۰) نشان می‌دهد که پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای کل ۰/۹۳ و برای مؤلفه‌ها بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۳ در نوسان بوده است. بائر و همکاران (۴۰) برای بررسی اعتبار سازه‌ای و همگرا، پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی را با سازه‌هایی نظیر هوش هیجانی، گشودگی، برون‌گرایی، روان‌رنجوری، نشانه‌های روان‌شناختی، سرکوب فکر، اشکال در تنظیم هیجان، الکسی تایمی، اجتناب تجربی سنجیدند. نتایج بررسی آن‌ها نشان از وجود روایی سازه‌ای و همگرای این پرسش‌نامه دارد (۴۰). در مطالعه‌ای که سجادیان (۴۱) روی ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه در ایران انجام داد، ضریب همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۱ و برای مؤلفه‌های آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۴ گزارش شده است (۴۱). برای بررسی روایی پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی بائر از ساختار عاملی تأییدی استفاده شد. روایی سازه با توجه به مقادیر قابل قبول شاخص‌های برازش ($RMSEA=0/056$, $GFI=0/93$, $AGFI=0/81$) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین از روش آلفای کرونباخ جهت تعیین پایایی این پرسش‌نامه استفاده گردید که مقدار آن در پژوهش حاضر برای کل ۰/۷۸ به دست آمد؛ بنابراین روایی و پایایی این ابزار قابل قبول است.

• مقیاس عزت نفس روزنبرگ (RSE)^{۲۴}: روزنبرگ

این پرسش‌نامه را در سال ۱۹۹۵ برای سنجش عزت نفس ساخت که یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری عزت نفس است. این مقیاس متشکل از ده گویه است که میزان رضایت از زندگی و داشتن احساس خوب در فرد را می‌سنجد. ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در پژوهش‌های مختلف بسیار مناسب گزارش شده است و به همین دلیل محبوبیت زیادی در میان پژوهشگران دارد (۳۱). ده گویه این مقیاس در فرم ایرانی به صورت موافقم و مخالفم نمره‌گذاری می‌شوند؛ پاسخ موافق به هر یک از عبارات ۱ تا ۵ نمره (۱) و پاسخ مخالف به این گویه‌ها نمره (-۱)، همچنین پاسخ موافق به هر یک از عبارات ۱-۵ نمره (-۱) و پاسخ مخالف به این گویه‌ها نمره (۱) را دریافت می‌کند. مجموع نمره‌های آن در فاصله بین ۱۰- (کمترین عزت نفس) و ۱۰+ (بیشترین عزت نفس) است. نمرات بالاتر در این مقیاس بیانگر میزان بالای عزت نفس است. روزنبرگ باز پدیدآوری مقیاس را ۰/۹ و مقیاس‌پذیری آن را ۰/۷ گزارش کرده است (۳۱). در پژوهش رجبی و بهلول (۴۲)، ضریب همسانی درونی این مقیاس روی یک نمونه از دانشجویان ۰/۸۴ در کل نمونه، ۰/۸۰ در دانشجویان دختر و ۰/۸۷ در دانشجویان پسر گزارش شد. همچنین بین این مقیاس و پرسش‌نامه وسواس مرگ رابطه معنادار و منفی دیده شد که حاکی از روایی واگرایی این مقیاس است (۴۲). برای بررسی روایی مقیاس عزت نفس روزنبرگ از ساختار عاملی تأییدی استفاده شد. روایی سازه با توجه به مقادیر قابل قبول شاخص‌های برازش ($RMSEA=0/068$, $GFI=0/92$, $AGFI=0/87$) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین از روش آلفای کرونباخ جهت تعیین پایایی این مقیاس استفاده گردید که مقدار آن در پژوهش حاضر ۰/۸۲ به دست آمد؛ بنابراین روایی و پایایی این ابزار قابل قبول است.

• مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (PASS)^{۲۵}:

سولومون و راثبلوم^{۲۶} در سال ۱۹۸۴ میلادی این مقیاس را تحت عنوان اهمال‌کاری تحصیلی ساخته‌اند (۴۳) و حسین‌چاری و دهقانی (۴۴) برای اولین بار از این مقیاس در ایران استفاده کرده‌اند. این مقیاس ۲۷ گویه دارد و ۳ مؤلفه شامل: آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم (۸ گویه) را پوشش می‌دهد. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱

24. Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSE)

25. Procrastination Assessment Scale Student

26. Solomon & Rothblum

23. Baer

تجزیه و تحلیل داده‌ها

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از روش همبستگی ضریب همبستگی پیرسون با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و به‌منظور تعیین برازش مدل و انجام تحلیل مسیر از نرم‌افزار Lisrel، نسخه ۸ استفاده شد.

یافته‌ها

ویژگی‌های دموگرافیک جامعه پس از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص و داده‌های پرت، اطلاعات مربوط به ۳۴۴ نفر از مشارکت‌کنندگان وارد تحلیل نهایی پژوهش شدند. از این تعداد ۲۲۳ نفر (۶۴/۸ درصد) زن و تعداد ۱۲۱ نفر (۳۵/۲ درصد) مرد، شاغل به تحصیل در دانشگاه علوم پزشکی کرمان در دوره‌های مختلف تحصیلی: ۱ نفر (۰/۳ درصد) در دوره کاردانی، تعداد ۷۲ نفر (۲۰/۹ درصد) در دوره کارشناسی، تعداد ۱۹ نفر (۵/۵ درصد) در دوره کارشناسی ارشد و تعداد ۲۵۲ نفر در دوره دکتری (۷۳/۳ درصد) بودند. همچنین از این تعداد ۳۱۳ نفر (۹۱ درصد) مجرد و تعداد ۱۳ نفر (۹ درصد) متأهل بودند.

در (جدول ۱)، شاخص‌های آمار توصیفی برای متغیرهای پژوهش ارائه شده است. نتایج این جدول نشان می‌دهد که شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها در دامنه ± 2 قرار دارد و مطلوب بودن وضعیت متغیرها برای انجام آزمون‌های پارامتری تأیید می‌شود.

به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر از نرم‌افزار Lisrel استفاده شد. قبل از تحلیل داده‌ها و بررسی فرضیه‌های پژوهش و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش، مفروضه‌های زیربنایی تحلیل مسیر را برآورده می‌کنند، مفروضه‌های اصلی تحلیل مسیر شامل وجود رابطه خطی و عدم وجود رابطه هم‌خطی چندگانه، نرمال بودن باقی‌مانده‌ها و همگنی واریانس‌های خطا مورد بررسی قرار گرفتند.

بر اساس (جدول ۲) که ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را گزارش می‌دهد، بین عزت نفس ($r = -0.36$)، ذهن‌آگاهی ($r = -0.30$)، کمال‌گرایی دیگرمحور ($r = -0.24$) در سطح ($P < 0.01$) و کمال‌گرایی جامعه‌محور ($r = -0.15$) در سطح ($P < 0.05$) با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد؛ اما میان کمال‌گرایی خودمحور و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

هرگز یا بسیار به‌ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) میزان موافقت یا مخالفت خود را برای هر یک از عبارات بیان کند. همچنین، در این مقیاس گویه‌های «۲-۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵» به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. از مجموع نمره‌های هر یک از مؤلفه‌ها نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی به دست می‌آید که نمره بالاتر نشان‌دهنده اهمال‌کاری بیشتر است. پایایی این مقیاس در پژوهش سولومون و راثبلوم (۴۳) تأیید شده و آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۶۴ بوده است. علاوه بر این، سولومون و راثبلوم اعتبار این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب سازگاری درونی ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (۴۳). در پژوهش جوکار و دلاورپور (۴۵) روایی این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی شده و نتایج تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس^{۲۷} مؤید روایی سازه‌ای این مقیاس بوده است. مقدار ضریب KMO^{28} توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کرویت بارتلت^{۲۹} برابر با ۲۱۵۸/۳۸ ($P < 0.001$) بوده و ضریب پایایی آلفای کرونباخ در پژوهش مذکور ۰/۹۱ گزارش شده است. برای بررسی روایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی در پژوهش حاضر از ساختار عاملی تأییدی استفاده شد. روایی سازه با توجه به مقادیر قابل‌قبول شاخص‌های برازش ($AGFI = 0.78$, $GFI = 0.92$, $RMSEA = 0.085$) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، از روش آلفای کرونباخ جهت تعیین پایایی این مقیاس استفاده گردید که مقدار آن در پژوهش حاضر ۰/۸۸ به دست آمد؛ بنابراین، روایی و پایایی این ابزار قابل قبول است.

ملاحظات اخلاقی

• در این پژوهش پاسخگویی به پرسش‌نامه‌ها بدون نام انجام گرفت و به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که داده‌های به‌دست‌آمده از هر نفر، محرمانه باقی خواهد ماند و تحلیل‌ها به‌صورت گروهی انجام خواهد شد. همچنین، آزمودنی‌ها آگاه شدند که شرکت در پژوهش کاملاً اختیاری است و حق ترک پژوهش در هر زمانی برای آن‌ها محفوظ است.

• این مقاله برگرفته از پایان‌نامه مقطع ارشد خانم آناهیتا فرخ‌نیا در رشته روان‌شناسی عمومی دانشگاه شهید باهنر کرمان است و از دانشگاه نامبرده نامه تأییدیه اخلاق به شماره E.A.01.01.08.25 دریافت نموده است.

27. Varimax rotation

28. Kaiser-Meyer-Olkin

29. Bartlett's coefficient of sphericity

جدول ۱. مقادیر شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	کجی	کشدگی
کمال‌گرایی خودمحور	۵۱/۲۷	۶/۰۹	۲۸	۶۷	-۰/۳۳	۰/۱۳
کمال‌گرایی دیگرمحور	۳۵/۲۶	۳/۸۰	۲۳	۵۰	۰/۰۹	۱/۰۳
کمال‌گرایی جامعه‌محور	۱۲/۰۸	۲/۲۸	۶	۲۰	۰/۲۴	۰/۲۰
ذهن‌آگاهی	۱۲۱/۳۱	۱۲/۷۶	۷۶	۱۶۶	۰/۰۸	۱/۱۹
عزت‌نفس	۱۴/۱۳	۲/۰۴	۱۰	۲۰	-۰/۰۹	۰/۰۵
اهمال‌کاری تحصیلی	۸۳/۶۷	۱۴/۰۷	۵۲	۱۳۴	۰/۴۷	۰/۲۵

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ اهمال‌کاری تحصیلی	۱					
۲ ذهن‌آگاهی	-۰/۳۰**	۱				
۳ کمال‌گرایی خودمحور	-۰/۰۶	۰/۲۹**	۱			
۴ کمال‌گرایی دیگرمحور	-۰/۲۴**	۰/۴۱**	۰/۴۸**	۱		
۵ کمال‌گرایی جامعه‌محور	-۰/۱۵*	۰/۳۵**	۰/۳۵**	۰/۵۳**	۱	
۶ عزت‌نفس	-۰/۳۶**	۰/۲۱**	۰/۴۲**	۰/۶۷**	۰/۶۶**	۱

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$

در این میان بیشترین همبستگی بین متغیرهای عزت‌نفس و کمال‌گرایی جامعه‌محور ($P < 0.01$ ، $r = 0.67$) است؛ در نتیجه عدم وجود رابطه هم‌خطی چندگانه^{۳۰} بین متغیرهای پژوهش با متغیرهای ملاک رعایت شده است؛ زیرا هیچ‌یک از متغیرها با هم همبستگی بیش از ۰/۸۰ ندارند؛ بنابراین، با توجه به اینکه در اکثر متغیرها همبستگی بین ۰/۳۰ و ۰/۸۰ محاسبه شده، مفروضه خطی بودن و عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرها رعایت شده است. همچنین، واریانس‌های خطا از الگوی خاصی پیروی نمی‌کنند و مفروضه همگنی واریانس باقیمانده‌ها (خطاها) صحیح است. توزیع‌ها نیز به نرمال بسیار نزدیک هستند. در نتیجه، مفروضه نرمال بودن باقی‌مانده‌ها نیز رعایت شده است؛ بنابراین، امکان تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از طریق مدل و تحلیل مسیر فراهم است.

در ابتدا اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است. بر طبق یافته‌های مندرج در جدول ۳، کمال‌گرایی خودمحور اثر مثبت و معنی‌دار ($P < 0.01$ ، $\beta = 0.02$) و کمال‌گرایی دیگر محور اثر منفی و معنی‌دار ($P < 0.01$ ، $\beta = -0.22$) بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد؛ اما کمال‌گرایی جامعه‌محور بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر

30. Multi-collinearity

مستقیم و معنی‌دار ($P < 0.01$ ، $\beta = -0.07$) ندارد. همچنین ذهن‌آگاهی ($P < 0.01$ ، $\beta = -0.28$) و عزت‌نفس ($P < 0.01$ ، $\beta = -0.28$) بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی، مستقیم و معنی‌دار دارند. یافته‌های گزارش شده در جدول سه حاکی از آن است که کمال‌گرایی خودمحور اثر منفی و معنی‌دار ($P < 0.01$ ، $\beta = -0.14$) و کمال‌گرایی دیگر محور اثر مثبت و معنی‌دار ($P < 0.01$ ، $\beta = 0.14$) بر عزت‌نفس دارند؛ اما کمال‌گرایی جامعه‌محور بر عزت‌نفس اثر مستقیم و معنی‌دار ($P < 0.01$ ، $\beta = 0.05$) ندارد. همچنین ذهن‌آگاهی بر عزت‌نفس اثر مثبت، مستقیم و معنی‌دار ($P < 0.01$ ، $\beta = 0.16$) دارد.

سپس بررسی فرضیه‌های پژوهش و همچنین برآورد و تعیین معنی‌داری مسیر غیر مستقیم با استفاده از تحلیل مسیر انجام شد که نتایج آن در (جدول ۴) گزارش شده است. بر طبق مندرجات این جدول، کمال‌گرایی خودمحور از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم، مثبت و معنی‌دار ($P < 0.05$ ، $\beta = 0.04$) دارد؛ بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود.

کمال‌گرایی دیگرمحور از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم، منفی و معنی‌دار ($P < 0.05$ ، $\beta = -0.04$) دارد، لذا فرضیه دوم تأیید می‌شود.

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش

روابط مستقیم متغیرها	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد (β)	خطای استاندارد	T آماره (Tvalue)
کمال‌گرایی خودمحور	۰/۴۱	۰/۲۰	۰/۰۸	۳/۱۲**
کمال‌گرایی دیگرمحور	-۰/۵۰	-۰/۲۲	۰/۰۵	-۳/۲۴**
کمال‌گرایی جامعه‌محور	-۰/۰۶	-۰/۰۷	۰/۰۴	-۰/۹۷
ذهن‌آگاهی	-۰/۳۰	-۰/۲۸	۰/۰۳	-۴/۵۳**
عزت نفس	-۰/۱۹	-۰/۲۸	۰/۰۶	-۴/۸۰**
کمال‌گرایی خودمحور	-۰/۰۸	-۰/۱۴	۰/۰۸	-۲/۲۰**
کمال‌گرایی دیگرمحور	۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۰۵	۲/۲۳**
کمال‌گرایی جامعه‌محور	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۲۱
ذهن‌آگاهی	۰/۰۴	۰/۱۶	۰/۰۵	۲/۳۶**

$P < ۰/۰۱$ **: $P < ۰/۰۵$ *

جدول ۴. اثرات استاندارد شده غیر مستقیم

وابسته/ میانجی/ مستقل	اثر غیر مستقیم	اثر کل	T آماره (Tvalue)
کمال‌گرایی خودمحور/عزت نفس/ اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۴	۰/۲۴	۴/۳۵**
کمال‌گرایی دیگرمحور/عزت نفس/ اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۴	-۰/۲۶	-۵/۰۸**
کمال‌گرایی جامعه‌محور/عزت نفس/ اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۱	-۰/۰۸	-۱/۴۹
ذهن‌آگاهی/عزت نفس/ اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۴	-۰/۳۲	-۶/۲۹**

$P < ۰/۰۱$ **: $P < ۰/۰۵$ *

$GFI=۰/۹۷$ ، $AGFI=۰/۹۳$ ، $NFI^۳=۰/۹۶$ ، $IFI^۳=۰/۹۸$ ، $CFI^۴=۰/۹۶$ ، $NNFI^۵=۰/۹۸$ تأییدی بر برازندگی مناسب مدل است؛ در نتیجه، فرضیه پنجم نیز تأیید می‌شود.

همچنین طبق مدل نهایی پژوهش در (شکل ۲)، ضرایب مسیر معنادار بودن تمام مسیرهای مستقیم مربوط به مدل به جز مسیر کمال‌گرایی جامعه‌محور به عزت نفس و به اهمال‌کاری تحصیلی را تأیید می‌کند.

بحث

این پژوهش باهدف بررسی اثر کمال‌گرایی و ذهن‌آگاهی از طریق عزت نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد. بررسی فرضیه اول پژوهش نتایج نشان داد که کمال‌گرایی

کمال‌گرایی جامعه‌محور از طریق عزت نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم و معنی‌دار ($\beta=-۰/۰۱$ ، $P>۰/۰۵$) ندارد و در نتیجه فرضیه سوم تأیید نمی‌شود.

همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی از طریق عزت نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم، منفی و معنی‌دار ($\beta=-۰/۰۴$ ، $P<۰/۰۵$) دارد؛ در نتیجه فرضیه چهارم تأیید می‌شود.

در بررسی فرضیه پنجم پژوهش برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی شاخص‌های برازندگی مدل از جمله χ^2 دو، حاصل تقسیم مجذور χ^2 بر درجه آزادی، ریشه میانگین توان دوم خطای ضریب، شاخص خوبی برازش مدل، مقدار شاخص برازش افزایشی، شاخص برازش هنجار شده، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده، شاخص برازش هنجار نشده و شاخص برازندگی تطبیقی مدل ($RMSEA=۰/۰۷۸$ ، $X^2/df^۳۲=۲/۴۶$ ، $X^2_{31}=۲/۴۶$)

31. Chi-square

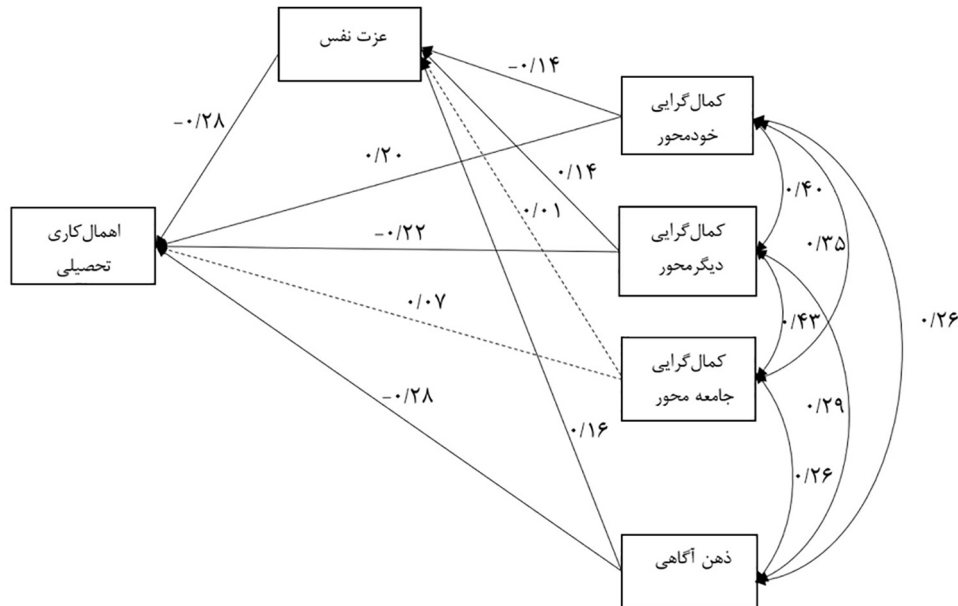
32. Chi-square to the degrees of freedom ratio

33. Incremental Fit Index

34. Normed Fit Index

35. Non-normed fit index

36. Comparative Fit Index



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

لازم برای اهمال‌کاری را فراهم می‌کند (۳۷). پژوهشی اثبات کرده است که قرار گرفتن در شرایط رقابتی و استرس‌زا همچون محیط‌های آموزشی و درمانی در فرد کمال‌گرای خودمحور منجر به فعال‌شدن هیجان‌های منفی می‌شود (۳۷). در این حالت، فرد استانداردهای وضع‌شده توسط خودش را غیرقابل‌دسترس می‌بیند؛ در نتیجه، با افزایش ترس از شکست، دچار شک و تردید نسبت به توانایی‌های خود می‌شود و در چنین شرایطی عزت‌نفس فرد کاهش می‌یابد (۳۷). عدم اطمینانی که این افراد به خود دارند موجب می‌شود که ترس از شکست را به‌طور غیرواقعی بینانه‌ای تصور و تجربه کنند. در نتیجه، برای اجتناب از چنین تجربه‌ای و محافظت از عزت‌نفس آسیب‌پذیر خود، به راهبردهای زودگذر از جمله اهمال‌کاری تحصیلی روی می‌آورند (۳۴). درواقع کمال‌گرایی خودمحور با کاهش عزت‌نفس، اهمال‌کاری تحصیلی را افزایش می‌دهد.

یافته‌ها در مرحله بررسی فرضیه دوم پژوهش، نشان داد که کمال‌گرایی دیگرمحور از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. به عبارتی، کمال‌گرایی دیگرمحور علاوه بر اثر مستقیم، منفی و معنی‌دار بر اهمال‌کاری تحصیلی، اثر غیرمستقیم نیز دارد. این بدان معنا است که این یافته با آنچه در پژوهش یوسفی‌دوگوری و عموپور (۲۱) بیان شده است، همسو و با آنچه در پژوهش چو و لی (۱۹) در مورد رابطه کمال‌گرایی دیگرمحور و اهمال‌کاری تحصیلی گزارش شده، ناهمسو است. همچنین، این یافته با یافته‌های پژوهش‌های دیگر از جمله پژوهش گوش و روی (۱۸) و کانگ و همکاران (۳۷)

خودمحور به واسطه عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. به عبارتی کمال‌گرایی خودمحور علاوه بر اثر مستقیم، مثبت و معنی‌دار بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم نیز دارد. این یافته با آنچه گوش و روی (۱۸) و یوسفی‌دوگوری و عموپور (۲۱) در مورد رابطه میان کمال‌گرایی خودمحور و اهمال‌کاری تحصیلی گزارش کرده‌اند، همسو است و با آنچه در پژوهش‌های پیشین از جمله پژوهش یانگ^{۳۷} و همکاران (۳۶)، و کانگ و همکاران (۳۷) در مورد رابطه کمال‌گرایی خودمحور با عزت‌نفس گزارش شده است، مغایرت دارد. کمال‌گرایی خودمحور که طبق تعریف کوشش فرد برای دستیابی به خویشتن کامل با معیارهای غیرواقعی بالا است (۱۲)، در اغلب پژوهش‌ها از جمله پژوهش چو و لی (۱۹) از ابعاد مثبت و سازگار کمال‌گرایی در نظر گرفته می‌شود که با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارد؛ زیرا افراد با ویژگی کمال‌گرایی خودمحور عموماً نگاهی خوش‌بینانه‌تر به توانایی‌های خود در به‌دست‌آوردن استانداردهای بالا دارند که این موجب خودتنظیمی بالاتر آن‌ها برای ادامه تلاش‌ها و فرصتی برای به‌دست‌آوردن موفقیت و رسیدن به اهداف می‌شود (۱۹). از این منظر، یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پیشین از جمله پژوهش چو و لی (۱۹) و چو و همکاران (۱۷) مغایرت دارد؛ اما یافته پژوهش حاضر را می‌توان با اشاره به نتایج پژوهش‌هایی که بیان می‌کنند اگر کمال‌گرایی خودمحور تحت اضطراب بالا یا ترس از شکست باشد، موجب افزایش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود، تبیین کرد. درواقع، اضطراب سوخت

37. Yang

در مورد رابطه کمال‌گرایی دیگرمحور و عزت نفس مغایرت دارد. با توجه به اینکه در عموم پژوهش‌ها کمال‌گرایی دیگرمحور بعد ناسازگار کمال‌گرایی در نظر گرفته می‌شود و با پیامدهای منفی و نامطلوب از جمله اهمال‌کاری و کاهش عزت نفس همراه است (۱۵)، این ناهم‌سویی توجیه می‌شود؛ اما برای توضیح یافته پژوهش حاضر می‌توان به تأثیر شرایط محیطی مانند قرار گرفتن در یک گروه و تأثیرگذاری معیارها و استانداردهای فرد کمال‌گرای دیگرمحور بر اعضای آن گروه اشاره کرد که احتمال بروز وجوه مثبت این بعد از کمال‌گرایی را بالا می‌برد.

پژوهش‌های دیگری نیز بر دوسوگرایی کمال‌گرایی دیگرمحور مبنی بر داشتن ابعاد سازگار و ناسازگار دلالت دارند. برای مثال بیرچ^{۳۸} و همکاران (۲۰) بیان می‌کنند که کمال‌گرایی دیگرمحور با شکوفایی و خودشیفتگی غیر آسیب‌پذیر، رابطه مثبت دارد. نیازهای خودشیفتگی (بزرگ‌نمایی، تسلط و برتری) در صورتی که شاهد تأثیر معیارها و استانداردهای خود بر دیگران باشند، به‌خصوص اگر احساس کنند که بخشی از یک گروه موفق هستند، ارضا می‌شود. از طرف دیگر، افرادی با کمال‌گرایی دیگرمحور بالا، اگر مسئولیتی درباره موفق شدن دیگران یا تأثیر بر عملکرد آن‌ها داشته باشند؛ احساس موفقیت را تجربه می‌کنند و در نتیجه کمتر تحت تأثیر ترس از شکست قرار دارند و عزت نفس آن‌ها افزایش می‌یابد (۲۰)؛ بنابراین این افراد کمتر در چرخه‌های ناکامی و اضطراب و ترس از قضاوت دیگران قرار می‌گیرند و کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. در واقع، کمال‌گرایی دیگرمحور به همراه عزت نفس بالا منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود.

در بررسی فرضیه سوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که کمال‌گرایی جامعه‌محور از طریق عزت نفس نمی‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش رابطه مستقیم و معنی‌دار میان کمال‌گرایی جامعه‌محور و عزت نفس و همچنین میان کمال‌گرایی جامعه‌محور و اهمال‌کاری تحصیلی وجود ندارد. این بدان معنا است که این یافته با آنچه پژوهش یوسفی دوگوری و عموپور (۲۱) و چوآ و همکاران (۱۷) در مورد رابطه کمال‌گرایی جامعه‌محور با اهمال‌کاری تحصیلی گزارش کرده‌اند، همسو است و با آنچه یافته‌های پژوهش‌های دیگر از جمله پژوهش گوش و روی (۱۸) و کانگ و همکاران (۴۳) در مورد رابطه مثبت و معنی‌دار میان کمال‌گرایی

جامعه‌محور با عزت نفس بیان می‌کنند، مغایرت دارد. اما معنی‌دار نشدن اثر مستقیم کمال‌گرایی جامعه‌محور بر اهمال‌کاری تحصیلی و عزت نفس را می‌توان با توجه به منابع بین فردی کمال‌گرایی جامعه‌محور تبیین کرد. تعریف کمال‌گرایی جامعه‌محور این است که دیگران (خانواده، جامعه و...) از فرد انتظارات افراطی و غیرواقع‌بینانه‌ای دارند که بر فرد تحمیل می‌شود (۱۲)، پس کمال‌گرایی جامعه‌محور را می‌توان بعد ناسازگار کمال‌گرایی در نظر گرفت که با پیامدهای منفی و نامطلوب همراه است (۱۵)؛ چراکه این افراد به دلیل ترس از اشتباه و نگرانی از ارزیابی و قضاوت دیگران سطوح بالای اضطراب را تجربه می‌کنند و در نتیجه، دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. به همین دلیل، عموم پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کمال‌گرایی جامعه‌محور رابطه مثبت با اهمال‌کاری تحصیلی دارد (۱۸). همچنین، مطالعات نشان می‌دهد که این «دیگران مهم» منابع بین فردی کمال‌گرایی جامعه‌محور هستند که در جمعیت دانشجویی عموماً شامل انتظارات والدین، خواهان و برادران، دوستان، همسالان، استادان و معلمان، فرهنگ و شریکان عاطفی هستند (۲۲). نتایج پژوهش پرا و چنگ^{۳۹} (۲۲) نشان از اهمیت بستر و تفاوت‌های فرهنگی در کمال‌گرایان جامعه‌محور در چگونگی بروز پیامدهای مثبت یا منفی آن دارد. به‌گونه‌ای که دانشجویان بعضی فرهنگ‌ها نسبت به انتظاراتی که از سوی دیگران یا فرهنگ موردنظر به آن‌ها تحمیل می‌شود، حساسیت بالاتری دارند و در نتیجه نشانه‌های اضطراب در آن‌ها بیشتر دیده می‌شود یا ادراک افراد فرهنگ‌های متفاوت از انتظار اجتماعی مشخص ممکن است متفاوت باشد؛ بنابراین، بهتر است حوزه‌ای را که کمال‌گرایی جامعه‌محور در آن بررسی می‌شود، مشخص کرد (دانشگاهی، اجتماعی) و تأثیر منابع بین فردی را صرفاً در یک دامنه خاص جست‌وجو نمود (۲۲).

با توجه به معنی‌دار نشدن رابطه کمال‌گرایی جامعه‌محور و اهمال‌کاری تحصیلی در این پژوهش و بر طبق آنچه گفته شد، می‌توان علت را در تفاوت بافت فرهنگی و ارزشی جامعه موردنظر نسبت به دیگر جوامع مطالعه شده یا تغییرات فرهنگی در طول زمان نسبت داد؛ به این معنا که انتظارات و استانداردهایی که در حال حاضر از بیرون به دانشجویان مورد مطالعه تحمیل می‌شود، حول محور موضوعات تحصیلی نیست یا حداقل در اولویت اول نیست که منجر به

ترس از قضاوت و ارزیابی دیگران شده و فرد را در چرخه اهمال‌کاری تحصیلی بیندازد یا ادراک این افراد از انتظارات و استانداردهای تجویز شده از سوی جامعه منفی نبوده و حساسیت کمی نسبت به این موضوع دارند. از سوی دیگر، از آنجاکه برخی صاحب‌نظران اهمال‌کاری تحصیلی را یک خصیصه شخصیتی در نظر می‌گیرند که وابسته به موقعیت نیست (۳)، از این منظر می‌توان معنی‌دار نشدن رابطه کمال‌گرایی جامعه‌محور که بر مبنای انتظارات دیگران شکل می‌گیرد و اهمال‌کاری تحصیلی را به واسطه ماهیت اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان ویژگی شخصیتی که کمتر تحت تأثیر دیگران است، تبیین کرد.

احتمالاً معنی‌دار نشدن رابطه مستقیم میان کمال‌گرایی جامعه‌محور و عزت‌نفس را می‌توان به انگیزش بیرونی کمال‌گرایان جامعه‌محور نسبت داد (۱۵). همان‌طور که گفته شد باور کمال‌گرایان جامعه‌محور این است که دیگران (خانواده، جامعه و...) برای او معیارها و استانداردهای غیر واقع‌بینانه در نظر می‌گیرند و بر فرد تحمیل می‌کنند؛ از این‌رو، او خود را ملزم به برآورده ساختن این انتظارات می‌داند (۱۲). در نتیجه، پاداش‌های بیرونی که همان تأیید دیگران است، فرد را تقویت می‌کند. بنا به اعتقاد هویت و فلت (۱۹۹۱) کمال‌گرایان جامعه‌محور بر این باورند که دیگران کمال‌گرا هستند. همچنین، از آنجاکه دنبال کردن استانداردهای بالا می‌تواند ناشی از نیاز به تأیید شدن و دوست داشته شدن باشد، ممکن است این افراد کنترل درونی کمتری بر ارزیابی تلاش‌های خود داشته باشند. به معنای دیگر، باور آن‌ها این است که دیگران آن‌ها را کنترل می‌کنند و در نتیجه منبع کنترل آن‌ها بیرونی است (۱۲، ۱۴، ۱۵). از این منظر، این افراد شکست و موفقیت خود را به شانس نسبت می‌دهند، موفقیت یا شکستشان تأثیر کمی بر نظر آن‌ها نسبت به توانایی‌هایشان دارد؛ در نتیجه، برداشت آن‌ها نسبت به خودشان، نه خیلی خوب است و نه خیلی بد (۱۴). در نتیجه معنادار نشدن اثر مستقیم کمال‌گرایی جامعه‌محور بر عزت‌نفس را می‌توان به منبع کنترل بیرونی این افراد نسبت داد.

در بررسی فرضیه چهارم پژوهش، یافته‌ها نشان از آن دارد که ذهن‌آگاهی از طریق عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد. درواقع، ذهن‌آگاهی علاوه بر اثر مستقیم، منفی و معنی‌دار بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم نیز دارد؛

یعنی، این یافته با آنچه لی^{۴۰} و همکاران (۲۹) و آرمانی کیان و همکاران (۲۵) در مورد رابطه ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی و با آنچه ابراهیمی و موسویان خطیر (۳۹)، کاندنا^{۴۱} و همکاران (۳۸) در مورد رابطه ذهن‌آگاهی و عزت‌نفس گزارش کرده‌اند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان به این موضوع اشاره کرد که اهمال‌کاری درواقع شکست در خودتنظیمی هیجانی است (۲۵). از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی خودتنظیمی هیجانی را ارتقا می‌بخشد (۲۶). در واقع، ذهن افراد اهمال‌کار سرشار از افکار منفی و قضاوت‌کننده است که مانع از انجام فعالیت‌های سازنده می‌شود و انگیزه فرد را برای انجام تکالیف پایین می‌آورد. ذهن‌آگاهی از طریق مشاهده بدون قضاوت افکار، احساسات و هیجان‌ها منجر به بهبود مدیریت هیجان و مطالعه شده و آگاهی دانش‌آموز را نسبت به مسائل تحصیلی افزایش می‌دهد (۳۰)، مدیریت هیجانی ناشی از ذهن‌آگاهی از عزت‌نفس فرد محافظت می‌کند تا در مواجهه با ارزیابی‌های اجتماعی، دائماً در حال نوسان نباشد. درواقع، صرفاً تجربه کردن افکار و احساسات بدون پاسخ‌های ناسازگار، جایگزین خود انتقادی و تلاش دفاعی فرد برای حفظ عزت‌نفس آسیب‌پذیر می‌شود و از این طریق منجر به افزایش عزت‌نفس می‌شود (۳۰، ۳۳). افزایش عزت‌نفس در کنار کاهش استرس، انجام موفقیت‌آمیز تکالیف و پیگیری آن‌ها از نتایج ذهن‌آگاهی است؛ در نتیجه، فرد به جای اجتناب از انجام تکلیف در موقعیت اضطراب‌زا با مسئله به‌گونه‌ای مؤثر مواجه می‌شود (۳۹)؛ بنابراین، فرد به رفتارهای اجتنابی مانند اهمال‌کاری تحصیلی روی نمی‌آورد. از این‌رو، ذهن‌آگاهی با افزایش عزت‌نفس منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود.

بررسی فرضیه پنجم پژوهش، از طریق تحلیل مسیر غیر مستقیم متغیرها به تأیید مدل پیشنهادی ارائه شده، می‌انجامد. درواقع، کمال‌گرایی (خودمحور و دیگرمحور) و ذهن‌آگاهی به واسطه عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم و معنی‌دار دارند. این یافته نقش پیش‌بین‌های شناختی و شخصیتی اهمال‌کاری تحصیلی را در قالب یک مدل و در ارتباط با هم نشان می‌دهد. همچنین، بر طبق یافته‌های پژوهش حاضر در ارتباط با رابطه ابعاد کمال‌گرایی (خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور) با اهمال‌کاری تحصیلی و با عزت‌نفس و مقایسه آن با یافته‌های

40. Li

41. Chandna

خودمحور و دیگرمحور بر اهمال کاری تحصیلی به ترتیب به ترس از شکست و شکوفایی و احساس موفقیت اشاره شد؛ پیشنهاد می شود پژوهشگرانی نیز که علاقه مند به پژوهش در این حوزه هستند، از این متغیرها به عنوان متغیر میانجی در تبیین رابطه کمال گرایی و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی استفاده کنند تا تصویر روشن تری از اهمال کاری تحصیلی به دست آورند.

• توجه به اینکه نتایج پژوهش حاضر نشان از اهمیت بافت و شرایط فرهنگی جامعه مورد مطالعه در بروز چگونگی پیامدهای مختلف و متفاوت ابعاد کمال گرایی و اثر آن بر اهمال کاری تحصیلی دارد، پیشنهاد می شود که پژوهشی اختصاصی با هدف مقایسه این مدل در دو زمینه متفاوت فرهنگی یا شرایط محیطی از نظر میزان اضطراب درک شده توسط افراد انجام گیرد تا از این طریق، درباره تفاوت های فرهنگی و شرایط محیطی سنجش بهتری صورت پذیرد.

• در سطح کاربردی به درمانگران و روان شناسان پیشنهاد می شود که با تمرکز بر سازه های روانی کمال گرایی، ذهن آگاهی و عزت نفس در جهت پیشگیری و درمان اهمال کاری تحصیلی، برنامه ریزی های مناسبی انجام دهند.

نتیجه گیری

این پژوهش پیش بین های شناختی و شخصیتی اهمال کاری تحصیلی را در قالب یک مدل مورد بررسی قرار داد. یافته های پژوهش حاضر نشان داد که کمال گرایی (خودمحور و دیگرمحور) و ذهن آگاهی از طریق عزت نفس بر اهمال کاری تحصیلی اثر غیر مستقیم دارند. پژوهش حاضر در سطح نظری موجب آگاهی و شناسایی متغیرهای شخصیتی و شناختی تأثیرگذار بر اهمال کاری تحصیلی از جمله کمال گرایی، ذهن آگاهی می شود و به پژوهشگران علاقه مند در این حوزه برای انجام پژوهش های آتی کمک می کند. در سطح بالینی نیز می تواند به درمانگران در پرورش وجوه مثبت ابعاد کمال گرایی و ارتقای سطح عزت نفس و ذهن آگاهی در کاهش افت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی کمک کند. همچنین متخصصان می توانند در برنامه های آموزشی و درمانی جهت پیشگیری و درمان اهمال کاری تحصیلی به این سازه های روانی توجه کنند تا فضای آموزشی را بهبود ببخشند.

پژوهش های پیشین، روشن می شود که نمی توان هیچ کدام از ابعاد کمال گرایی (خودمحور، دیگرمحور، جامعه محور) را با قطعیت سازگار یا ناسازگار در نظر گرفت؛ چراکه پیامدهای کمال گرایی بسته به شرایط محیطی و فرهنگی جامعه مورد مطالعه می تواند متفاوت باشد. برای مثال در شرایط رقابتی و استرس زا فرد کمال گرای خودمحور دچار هیجان های منفی و کاهش عزت نفس می شود و برای حفاظت از عزت نفس آسیب پذیر خود به اهمال کاری روی می آورد؛ اما افراد کمال گرای دیگرمحور اگر تأثیر معیارها و استانداردهای خود را بر عملکرد افراد مشاهده کنند، عزت نفسشان افزایش یافته و کمتر به راهبردهای مقابله ای زودگذر مانند اهمال کاری روی می آورند. همچنین ذهن آگاهی با توجه به لحظه حاضر و عدم قضاوت رویدادها، عزت نفس فرد را افزایش می دهد و از این طریق سبب کاهش یافتن اهمال کاری تحصیلی می شود.

محدودیت های پژوهش

• این پژوهش منحصراً به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان پرداخته است که لزوم حفظ احتیاط درباره تعمیم به سایر گروه ها را پیش می آورد.

• با توجه به عدم همکاری دانشجویان به دلیل محدودیت زمانی یا عدم تمایل به شرکت در پژوهش و همچنین حجم بالای نمونه، نمونه گیری به شیوه در دسترس انجام شد که به نوعی محدودیت تعمیم نتایج ایجاد می نماید.

• نتایج پژوهش حاضر را همچون بسیاری از پژوهش های دیگر به دلیل استفاده از پرسش نامه و ابزار خود گزارش دهی، باید با احتیاط و با آگاهی تفسیر کرد و تعمیم داد.

پیشنهادهای پژوهش

• پیشنهاد می شود که با توجه به انحصار این پژوهش به دانشجویان علوم پزشکی کرمان، این پژوهش روی سایر رشته های تحصیلی، دانشگاه ها و افراد جامعه انجام شود.

• نقش متغیرهای جمعیت شناختی در این مدل، مانند رشته تحصیلی، سن و جنسیت به عنوان متغیر تعدیلگر مورد بررسی قرار گیرد.

• با توجه به اینکه در تبیین معنادار نشدن رابطه کمال گرایی جامعه محور با عزت نفس به منبع کنترل و در تبیین معنادار شدن اثر غیر مستقیم کمال گرایی

از همه استادان و دانشجویانی که در انجام این پژوهش مشارکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

منابع

1. Hen M, Goroshit M. The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*. 2020;39(2):556-63.
2. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*. 2007;133(1):65-94.
3. Díaz-Morales JF, Cohen JR, Ferrari JR. An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*. 2008;45(6):554-8.
4. Ackerman DS, Gross BL. My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing education*. 2005;27(1):5-13.
5. Steel P, Klingsieck KB. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*. 2016;51(1):36-46.
6. Klibert J, LeLeux-LaBarge K, Tarantino N, Yancey T, Lamis DA. Procrastination and suicide proneness: A moderated-mediation model for cognitive schemas and gender. *Death Stud*. 2016;40(6):350-7.
7. Hayat AA, Jahanian M, Bazrafcan L, Shokrpour N. Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal*. 2020;21(7).
8. Chehrzad M, Ghanbari A, Rahmatpour P, Barari F, Pourrajabi A, Alipour Z. Academic Procrastination and Related Factors in Students of Guilan University of Medical Sciences. *J Med Edu Dev*. 2017;11(4):352-62. Persian.
9. Motie H, Heidari M, Bagherian F, Zarani F. Cognitive-emotional model of students academic procrastination: Mindfulness and time perception. *Journal of Research in Behavioural Sciences*. 2019;16(3):353-64.
10. Motie H, Heidari M, Bagherian F, Zarani F. Determining factors of academic procrastination. *Sadra Medical Journal*. 2018;6(4):275-86.
11. Rice KG, Richardson CME. Classification challenges in perfectionism. *J Couns Psychol*. 2014;61(4):641-8.
12. Besharat MA. Development and validation of Tehran multidimensional perfectionism scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011;30:79-83.
13. Stoeber J, Feast AR, Hayward JA. Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and individual differences*. 2009;47(5):423-8.
14. Kırıl E. The relationship between locus of control and perfectionism perception of the primary school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015;174:3893-902.
15. Stoeber J, Haskew AE, Scott C. Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and individual differences*. 2015;74:171-6.
16. Soltanizadeh M, Mortazavian S, Latifi Z. 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*. 2023;20(51):67-49.
17. Chua SP, Hui JIJ, Yee KY. Perfectionism and academic procrastination among Malaysian undergraduates: Coping strategy as a mediator. *Journal of Institutional Research South East Asia*. 2021;19(1):42-59.
18. Ghosh R, Roy S. Relating multidimensional perfectionism and academic procrastination among Indian university students: Is there any gender divide? *Gender in Management: An International Journal*. 2017;32(8):518-34.
19. Cho M, Lee YS. The effects of medical students' self-oriented perfectionism on academic procrastination: the mediating

- effect of fear of failure. *Korean J Med Educ*. 2022;34(2):121-9.
20. Birch HA, Riby LM, McGann D. Perfectionism and PERMA: The benefits of other-oriented perfectionism. *International Journal of Wellbeing*. 2019;9(1):20-42.
21. Yousefi Dogori S, Amoopoor M. The relationship between emotional intelligence, perfectionism and educational procrastination in sixth grade male students in Rasht First District. *Sociology of Education*. 2019;5(1):41-53. Persian.
22. Perera MJ, Chang EC. Ethnic variations between Asian and European Americans in interpersonal sources of socially prescribed perfectionism: It's not just about parents! *Asian American Journal of Psychology*. 2015;6(1):31.
23. Segal Z. V., Williams J. M. G., & Teasdale J. D. *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford; .2018.
24. Rezaeisharif A, Harangza M, Fathi D. Investigating the mediating role of fear of failure and difficulty in regulating emotion in the relationship between negative perfectionism and academic procrastination. *Journal of School Psychology*. 2021;10(3):49-64. Persian.
25. Armani Kian A, Fathi M, Rostami B, Fakour E. Evaluation of the relationship between the components of mindfulness and educational procrastination with the mediating role of academic self-concept in medical students. *Journal of Medical Education Development*. 2020;12(36):31-40. Persian.
26. Deng X, Yang M, An S. Differences in frontal EEG asymmetry during emotion regulation between high and low mindfulness adolescents. *Biol Psychol*. 2021;158:107990.
27. Deng X, Gao Q, Zhang L, Li Y. Neural underpinnings of the role of trait mindfulness in emotion regulation in adolescents. *Mindfulness*. 2020;11(5):1120-30.
28. Kervin CE, Barrett HE. Emotional management over time management: Using mindfulness to address student procrastination. *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship*. 2018;42(9-10):10-8.
29. Li S, Su J, Zhao D, Wang J, Wang G. Future time perspective and academic procrastination among nursing students: The mediating role of mindfulness. *Nurs Open*. 2023;10(6):3737-43.
30. Nikookar H, Mahdian H, Ghasemi Motlagh M. Structural relationships between mindfulness and family functioning with academic procrastination mediated in adaptation in male students. *Islamic lifestyle with a focus on health*. 2021;5(5):212-21. Persian.
31. Rosenberg M. *Society and the adolescent self-image*: Princeton university press Princeton, NJ; 1965.
32. Lee MY, Wang HS, Lee TY. Psychosocial stress, self-esteem, and social adjustment: A moderated mediation analysis in Taiwanese adolescents with Tourette syndrome. *J Pediatr Nurs*. 2022;62:e84-e90.
33. Dhandra TK. Does self-esteem matter? A framework depicting role of self-esteem between dispositional mindfulness and impulsive buying. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2020;55:102135.
34. Roshanzadeh M, Tajabadi A, Mazhari Dehkordi B, Mohammadi S. Correlations of self-esteem and relationship with parents with academic procrastination in students: an Analytical, cross-sectional study. *Iran Journal of Nursing*. 2021;34(131):31-43. Persian.
35. Ren K, Chen X, Zhang Y, Sun F, Peng F. Physical activity and academic procrastination in Chinese college students: The serial mediating roles of physical self-perceptions and self-esteem. *Front Psychol*. 2023;14:1083520.
36. Yang X, Liu R-D, Ding Y, Hong W, Jiang S. The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*. 2023;42(9):7534-48.
37. Kang M, Lee J, Lee A-R. The effects of college students' perfectionism on career stress and indecision: self-esteem and coping styles as moderating variables. *Asia Pacific Education Review*. 2020;21(2):227-43.
38. Chandna S, Sharma P, Moosath H. The Mindful Self: Exploring Mindfulness in Relation with Self-esteem and Self-efficacy in Indian Population. *Psychol Stud (Mysore)*. 2022;67(2):261-72.
39. Ebrahimi S, Mousavian Khatir SE. The mediating role of rejection sensitivity and self-esteem in relationship between mindfulness and psychological well-being

- among adolescents. *Journal of Modern Psychological Researches*. 2023;17(68):1-11. Persian.
40. Baer RA, Smith GT, Hopkins J, Krietemeyer J, Toney L. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 2006;13(1):27-45. Persian.
41. Sajjadian I. Psychometric properties of the five facet mindfulness questionnaire in people. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*. 2016;5(2):23-40.
42. Rajabi G, Bohlol N. Validity and reliability of Rosenberg self-esteem scale in first year student of Shahid Chamran University. *New Educ Approaches*. 2006;3(2):33-48. Persian.
43. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*. 1984;31(4):503.
44. Hossein CM, Dehghan Y. Predicting academic procrastination strategies. *Journal of Research in Educational Systems*. 2008;2(4):63-74.
45. Jokar B, Delavarpour M. The relationship between educational procrastination and achievement goals. *Quarterly Journal of New Thoughts on Educations*. 2007;3(3):61-70. Persian.