

Determining Factors of Academic Procrastination

Motie H^{1*}, Heidari M², Bagherian F², Zarani F³

¹PhD Student, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

²Associated Professor, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

³Assistant professor, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract

Background and purpose: Procrastination is a common phenomenon, especially in education. The purpose of this study was to recognize and identify the predictive factors of academic procrastination.

Material and method: The present study was performed in a causal framework. The statistical population included all students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences and Health Services. Sampling was carried out in two stages and in two ways, namely available and targeted sampling. In the first stage, from among 181 subjects, two samples with high and low procrastination level were identified and the data were analyzed using diagnostic analysis. The data were collected using Procrastination Assessment Scale – Students (PASS), Test Anxiety Scale, Multidimensional Perfectionism Scale, Self-efficacy Scale, Rosenberg's Self-esteem Scale, and Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ).

Results: The results showed that out of 35 subjects, 33 (94.3%) showed low procrastination level, and 29 (93.5%) out of 31 subjects showed low procrastination level based on the scores of mindfulness, self-efficacy and perfectionism. Information about these three variables can help to accurately categorize people (up to 93.5%) to high and low procrastination level.

Conclusion: The results help to diagnose students' academic procrastination before they encounter any problems. Based on the results, mindfulness therapies are recommended to reduce academic procrastination.

Key Words: Procrastination, Mindfulness, Self-efficacy, Perfectionism

Sadra Med Sci J 2018; 6(4): 275-286.

Received: Oct. 7th, 2018

Accepted: Dec. 29th, 2018

*Corresponding Author: **Motie H.** PhD Student, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, hu.motie@gmail.com

مجله علوم پزشکی صدرا

دوره ۶، شماره ۴، پاییز ۱۳۹۷، صفحات ۲۷۵ تا ۲۸۶

تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۸ تاریخ دریافت: ۹۷/۷/۱۵

مقاله پژوهشی

(Original Article)

مولفه‌های تشخیص دهنده اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی

حورا مطیعی^{۱*}، محمود حیدری^۲، فاطمه باقریان^۲، فریبا زرانی^۳^۱دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران^۲دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران^۳استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

زمینه و هدف: اهمال کاری پدیده‌ای فراگیر و بیانگر تاخیر در فعالیت‌های تحصیلی است که با عوامل متعددی در ارتباط است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تشخیص مولفه‌های پیش بینی کننده اهمال کاری تحصیلی تدوین شده است.

مواد و روش: روش پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی است و نمونه‌گیری آن در دو مرحله بصورت در دسترس و هدفمند انجام شده است. در مرحله اول از میان ۱۸۱ آزمودنی، دو نمونه با اهمال کاری بالا و پایین مشخص شدند و داده‌ها با روش تحلیل تشخیصی بررسی گردیدند. برای جمع آوری داده‌ها از مقیاس اهمال کاری تحصیلی، مقیاس اضطراب امتحان، پرسشنامه‌ی عزت نفس روزنبرگ، مقیاس خودکارآمدی، مقیاس چند بعدی کمال-گرایی و پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی توسط دانشجویان تکمیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد ۹۴/۳ درصد از افراد نمونه که در طبقه‌ی اهمال کاری با نمره‌ی پایین قرار می‌گرفتند، و ۹۳/۵ درصد از افرادی که در طبقه‌بندی اهمال کاری با نمره‌ی بالا قرار می‌گرفتند، براساس نمرات ذهن آگاهی، خودکارآمدی و کمالگرایی درست تشخیص داده شده‌اند. اطلاعات در مورد این سه متغیر گفته شده تا ۹۳/۵ درصد می‌تواند به طبقه بندی درست افراد در دو دسته‌ی اهمال کاری بالا و پایین کمک می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج به تشخیص اهمال کاری تحصیلی براساس نمرات کمال گرایی بالا، خودکارآمدی پایین، و ذهن آگاهی پایین قبل از مواجهه با مشکلات کمک می‌کند. بر اساس نتایج، درمان‌های مبتنی بر ذهن آگاهی جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: اهمال کاری، ذهن آگاهی، خودکارآمدی، کمال گرایی

* نویسنده مسئول: حورا مطیعی، گروه روانشناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. hu.motie@gmail.com

مقدمه

زندگی در دانشگاه با سختی تکالیف ظاهراً بی پایان و مهلت‌های کم برای دانشجویان همراه است. با این حال این حجم زیاد تکالیف نیست که چالش‌زا شده است، بلکه تمایل فراگیران برای به تاخیر انداختن روند کار با توجه به اهدافشان است (۱). با این منطق، آنچه مشکل‌زاست سختی تکالیف نیست بلکه توانایی دانشجویان در خودتنظیمی (Self-regulation)، ماندن در مسیر و انجام تکالیف، است. اهمال‌کاری تحصیلی به طور خاص به تاخیر انداختن تکالیف علمی و تحصیلی گفته می‌شود (۲). دانشجویان باید با زمانبندی استرس‌زا مقابله و اضطراب تحصیلی خود را مدیریت کنند (۳). در این راستا؛ اهمال‌کاری، رفتاری مراقبتی و محافظتی خواهد بود. از نظر برگلاس و جونز (Berglas & Jones) افرادی که ترس از شکست دارند جهت مراقبت از عزت نفس خود دست به اهمال‌کاری می‌زنند (۴). تصور انجام تکلیفی که سطوح بالای توانمندی را طلب می‌کند، موقعیتی ابهام‌آمیز ایجاد می‌کند و فرد را در موقعیت شدید اضطراب و دستپاچگی قرار می‌دهد و در نتیجه اضطراب به عنوان علامت هشدار ظاهر شده، عزت نفس فرد در معرض تهدید قرار می‌گیرد و خودکارآمدی، که بنا بر تعریف بندورا (Bandura) (۵)، اعتقاد فرد به توانایی خود در اعمال کنترل بر عملکرد خود است، دستخوش آسیب می‌شود. تان، ما، و لی (Tan, Ma, & Li) (۶)، عزت نفس را متغیر میانجی میان خودکارآمدی و اهمال‌کاری می‌دانند. بالا بودن خودکارآمدی در فرد می‌تواند با کاهش احتمال اهمال‌کاری در انجام تکالیف همراه باشد. پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند افزایش خودکارآمدی با کاهش اهمال‌کاری همراه است (۷، ۸). همچنین، مطالعات گذشته نشان داده‌اند که اضطراب می‌تواند اثر ناتوان‌کننده بر عملکرد تحصیلی داشته باشد (۹). در دانشجویان، اهمال‌کاری تحصیلی به طور معنادار و مثبتی با اضطراب مرتبط است که بیشترین اهمال‌کاری مربوط به تکالیف نوشتاری، درس خواندن و مطالعه هفتگی می‌شود (۱۰، ۱۱).

از طرف دیگر، اهمال‌کاری، اغلب با کمال‌گرایی پیوند می‌خورد (۱۲، ۱۳). فرد، با هدف مراقبت و محافظت از خود، تمایلی ناخودآگاه در جهت پنهان کردن نواقص و معایبش دارد و با کمال‌گرایی و قرار دادن اهداف سطح بالا و ارزشیابی سخت و خودانتقادی سعی به کناره‌گیری از انجام تکالیف می‌کند. از این رو ولترز (Wolters) (۱۴)؛ دانش‌آموزان و دانشجویان اهمال‌کار را، آن‌هایی می‌داند که در توانایی خود برای تکمیل کار تحصیلی به طور موفقیت‌آمیز اطمینان کمتری دارند و برای شروع کار، بیشتر از آن‌هایی که در مورد توانایی‌های خود مطمئن هستند، طفره می‌روند. پرداختن به ارتباط اهمال‌کاری و کمال‌گرایی حائز اهمیت است، چنانچه نتایج متناقضی در این زمینه وجود دارد. استیل (Steel) (۱۵) نتیجه گرفت که، " اهمال‌کاران کمتر میل به کمال‌گرایی دارند" (ص. ۸۱). پیکل، و فلت (Pychyl, & Flett) (۱۶)، در پژوهش مروری خود موارد بالینی بسیاری را در رد این نتیجه‌گیری می‌آورند. مواردی که نشان می‌دهند اهمال‌کاری سطوح کمال‌گرایی اجتماعی و افکار خودکار کمال‌گرا را بالا می‌برد. در این مثال‌ها معمولاً، اهمال‌کاران، درست یا غلط، احساس می‌کنند که از آن‌ها انتظار می‌رود که کامل باشند. در واقع پیکل و فلت کمال‌گرایی را آغازگر اهمال‌کاری می‌دانند. با وجود مطالعات بسیاری که در مورد عوامل کلیدی مربوط به اهمال‌کاری موجود است، اما، هنوز ادراک واضح و یکپارچه‌ای در مورد آن وجود ندارد. در حقیقت، اگرچه روند به سمتی است که اهمال‌کاری را مجموعه‌ای از عوامل شناختی، عاطفی و انگیزشی در نظر بگیرد (۱۶)، اما این عوامل معمولاً مستقل از یکدیگر بررسی می‌شوند. همچنین مطالعات جدید پای عوامل دیگری را نیز به میان آورده‌اند. افراد ذهن‌آگاه کمتر به اهمال‌کاری دست می‌زنند (۱۷). اهمال‌کاری با ذهن آگاهی پایین ارتباط دارد و اهمال‌کاران ممکن است حالت انتقادی و قضاوتی نسبت به تکلیفی که با آن درگیرند داشته باشند (۱۸)، کاری که می‌تواند خودگویی منفی با مقاومت در کار را فعال کند (۱۹).

مواد و روش

روش پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی در مقطع کارشناسی بود. آزمودنی‌ها در محدوده‌ی سنی ۱۸ تا ۲۲ سال قرار داشتند. نمونه‌گیری آن در دو مرحله بصورت در دسترس و هدفمند انجام شد. در مرحله اول ۲۰۰ دانشجوی مشغول به تحصیل در سال ۹۷-۱۳۹۶ مورد آزمون قرار گرفتند که از این بین ۱۹ شرکت کننده به دلیل مخدوش بودن پرسشنامه کنار گذاشته شد، سپس باتوجه به میانگین و انحراف استاندارد ۱۸۱ پرسشنامه باقیمانده (۶۷/۶۲ و ۱۳/۲۸) با قاعده ۱ انحراف استاندارد بالاتر از میانگین و ۱ انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین دو نمونه با اهمال کاری بالا و پایین مشخص شدند. داده‌ها جمع آوری شده با روش تحلیل تشخیصی بررسی به وسیله‌ی نرم‌افزار SPSS 24 گردید. هدف اصلی تحلیل تشخیصی تفاوت بین گروهها و پیش بینی احتمال تعلق یک مورد به یک گروه خاص است که برای طبقه بندی اهمال کاری تحصیلی در پژوهش حاضر از متغیرهای ذهن-آگاهی، خودکارآمدی، عزت نفس، کمال‌گرایی و اضطراب امتحان استفاده شد.

جهت دستیابی به اطلاعات از پرسشنامه های زیر استفاده شد:

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی
(Procrastination Assessment Scale – Students): این مقیاس را سولومون و راثبلوم (Solomon & Rothblum) (۲۸) در سال ۱۹۸۴ ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را حسین چاری، و دهقانی (۲۹) برای اولین بار در ایران به کار برده است. مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می باشد و

اهمال کاری در جنبه‌های مختلف فردی و اجتماعی اثر می‌گذارد و می‌تواند منتج به پریشانی شخصی عمیق (۲۰)، پیامدهایی برای موفقیت‌های مالی و شغلی (۲۱)، اثرات منفی بر سلامت جسمی (۲۲، ۲۳) شود. شیوع اهمال کاری موجب کم اهمیت جلوه دادن آن شده‌است (۱۶). ۸۳٪ از دانشجویان بر طبق گزارش‌های خود، بیشتر از روزی یک ساعت اهمال کاری می‌کنند (۲۴). در پژوهشی بر روی دانشجویان ایرانی نشان داده شد که ۱۴٪ از نمونه مورد بررسی دچار اهمال کاری شدید، و ۷۰٪ میزانی متوسط از اهمال کاری را دارند (۲۵). دانشجویان اهمال کار، انگیزه موفقیت کمتری دارند (۱۶، ۲۶). تحقیقات تجربی بر روی اهمال کاری تحصیلی و عواقب آن اغلب به این نکته اشاره دارند که اهمال کاری تحصیلی عواقب منفی برای موفقیت تحصیلی و سلامت فردی دانشجویان دارد، و این موضوع روانشناسان را بر آن داشته، تا در پی یافتن مداخلاتی جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی باشند. دریدن (Dryden) (۲۷) تاکید می کند که اهمال کاری یک موقعیت پیچیده برای درمانگر ایجاد می کند و تا زمانی که مراقبت صورت نگیرد، رفتار اجتنابی اهمال کاران، ندانسته افزایش می یابد. بنابراین به نظر می‌رسد باید در پی پاسخ به این سوال بود که علائم متمایز کننده‌ی اهمال کاری آسیب‌زننده و بالا از اهمال کاری تحصیلی پایین در دانشجویان چیست؟ امروزه به خوبی می‌دانیم شیوع اهمال کاری تحصیلی فراگیر است و با توجه به شیوع آن، مشخصا این پژوهش به این سوال می‌پردازد که مولفه‌های تشخیص‌دهنده‌ی اهمال کاری تحصیلی بالا و آسیب‌زننده در دانشجویان چیست و علائم تفکیک کننده و متمایزکننده‌ی افراد با اهمال کاری بالا و پایین کدامند؟ آیا بر اساس ویژگی‌های شناختی، هیجانی و انگیزشی احتمال قرار گرفتن فرد در تقسیم طبقه ای اهمال کاری را می‌توانیم داشته باشیم؟ مشخصا پاسخ به این سوالات می‌تواند برای درمانگران جهت کمک به دانشجویان راهگشا باشد.

پرسشنامه خودکارآمدی (Self-efficacy Scale): این مقیاس که برای خودکارآمدی در نظر گرفته شده است دارای ۱۷ ماده است و در سال ۱۹۸۲ توسط شرر و مادوکس (Sherrer & Maddux) ساخته شده است. شرر (۳۳) اعتبار محاسبه شده برای آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر می‌کند. در پژوهش نجفی و فولادچنگ (۳۴)، آلفای این مقیاس ۰/۸۰ به دست آمده است. در نمونه‌ی پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شده است.

مقیاس عزت نفس روزنبرگ (Rosenberg's self-esteem scale): این مقیاس در سال ۱۹۶۵ توسط روزنبرگ (Rosenberg) ساخته شد و شامل ده سوال است. منصوری، خداپناهی، حیدری (۳۵) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برآورد شده است.

پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی (Five Facet Mindfulness Questionnaire): این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که توسط بائر (Baer) (۳۶) در سال ۲۰۰۶ تدوین شده است. آن‌ها عامل‌های به دست آمده را مشاهده، عمل توأم با هوشیاری، غیر قضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیر واکنشی بودن نامگذاری کردند. براساس نتایج، همسانی درونی عاملها مناسب بود و ضریب آلفا در گستره-ای بین ۰/۷۵ در عامل غیر واکنشی بودن تا عامل ۰/۹۱ در عامل توصیف قرار داشت. همبستگی بین عاملها متوسط و در همه موارد معنی‌دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت (۳۷). همچنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون بازآزمون پرسشنامه در نمونه ایرانی بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۴ (عامل مشاهده) مشاهده گردید (۳۸). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۲ محاسبه شده است.

مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم است. در پژوهش حسین‌چاری، و دهقانی (۲۹) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش مطیعی، حیدری، صادقی (۳۰)، محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ برآورد شده است که در سطح مورد قبولی می‌باشد. آلفا کرونباخ در نمونه‌ی پژوهش حاضر ۰/۹۱ برآورد شد.

مقیاس اضطراب امتحان (Test Anxiety Scale): از جمله ابزارهایی که برای ارزیابی و تشخیص اضطراب امتحان به کار می‌رود پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (Sarason) است. این پرسشنامه در سال ۱۹۵۷ توسط ساراسون ساخته شده است و دارای ۳۷ گویه است که باید در مدت ۱۰ الی ۱۵ دقیقه به صورت "بلی و خیر" به آن پاسخ داده شود. هر چه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد نشان دهنده اضطراب امتحان بیشتر است. با توجه به مشخصات روانسنجی مناسب و وجود نمرات برش استاندارد برای این پرسشنامه، استفاده از آن در سنجش اضطراب امتحان بسیار مناسب است. یزدانی (۳۱) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۸ و همسانی درونی آن را ۰/۹۵ و روایی محتوای آن را ۰/۷۲ گزارش کرده است. آلفای کرونباخ در نمونه پژوهش حاضر ۰/۷۲ است.

مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی (Multidimensional Perfectionism Scale): مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی (MPS) پرسشنامه‌ای است که در سال ۱۹۹۱ توسط هویت و فلت ساخته شده است و در ایران توسط بشارت روی نمونه ایرانی هنجاریابی و اعتباریابی شده است. بشارت، عزیزی، پورشریفی (۳۲) در پژوهش خود، آلفای کرونباخ به دست آمده برای کمال‌گرایی خویشتن مدار ۰/۹۳، برای کمال‌گرایی دیگر مدار ۰/۸۹ و برای کمال‌گرایی جامعه مدار ۰/۹۱ را به دست آوردند، که نشانه همسانی درونی بالای مقیاس است. در نمونه‌ی پژوهش حاضر نیز، آلفا کرونباخ کلی ۰/۸۹ محاسبه شده است.

یافته‌ها

با آزمون آماری کالموگروف اسمیرونوف بررسی گردید. نتایج

نرمال بودن توزیع نمرات اهمال کاری ۱۸۱ شرکت کننده در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرونوف اهمال کاری

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کجی		کشیدگی	کالموگروف اسمیرونوف	سطح معناداری
				خطای برآورد	شاخص			
اهمال کاری	۱۸۱	۶۷/۶۲	۱۳/۲۸	۰/۱۷۵	۰/۱۸۱	-/۶۱۱	۰/۰۶۳	۰/۰۷۳

اهمال کاری بالا (بیشتر از ۱ انحراف استاندارد بالاتر از میانگین) و اهمال کاری پایین (بیشتر از ۱ انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین) با تحلیل تشخیصی گام به گام بررسی گردید. برای آزمون کارایی تابع تشخیص در ایجاد تفاوت‌های معنادار بین گروه‌ها از لاندای ویلکز استفاده شد. نتایج در جداول ۲ و ۳ آمده است.

با توجه به شاخص‌های کجی و کشیدگی کمتر از ۱ و نیز سطح معناداری آزمون کالموگروف - اسمیرونوف (۰/۰۷۳) توزیع نمرات اهمال کاری با توزیع نرمال تفاوت معناداری ندارد.

توان تشخیصی متغیرهای کمال‌گرایی، خودکارآمدی، ذهن آگاهی و خودکارآمدی برای اهمال کاری بر روی دو گروه با

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نتایج آزمون لاندای و ویلکز برای آزمون برابری میانگین گروه‌ها در متغیرهای تشخیصی اهمال کاری در دو گروه با اهمال کاری بالا و اهمال کاری پایین

اهمال کاری	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	لاندای ویلکز	سطح معناداری
پایین	عزت نفس	۷/۷۴۲۹	۲/۶۷۱۶۷	۳۵	۰/۵۱۳
	کمال‌گرایی	۸۳/۱۴۲۹	۱۳/۷۰۷۳۲	۳۵	۰/۶۴۲
	ذهن آگاهی	۱۳۰/۸۵۷۱	۹/۹۹۴۵۴	۳۵	۰/۴۴۸
	اضطراب امتحان	۱۱/۷۷۱۴	۵/۲۲۴۸۶	۳۵	۰/۷۳۴
	خودکارآمدی	۶۷/۶۲۸۶	۷/۷۷۲۸۲	۳۵	۰/۴۵۲
بالا	عزت نفس	۰/۸۰۶۵	۴/۴۳۰۳۵	۳۱	
	کمال‌گرایی	۱۰۲/۰۰۰۰	۱۱/۶۹۳۳۰	۳۱	
	ذهن‌گامی	۱۰۷/۴۵۱۶	۱۱/۴۳۰۴۸	۳۱	
	اضطراب امتحان	۱۸/۰۶۴۵	۵/۳۶۶۱۶	۳۱	
	خودکارآمدی	۴۸/۸۰۶۵	۹/۵۵۸۳۱	۳۱	

اهمال کاری بالا است. نتایج آزمون لاندای دیکر حاکی از تفاوت معنادار میانگین‌های ذکر شده در دو گروه است. در جریان تحلیل تشخیصی در سه گام به ترتیب

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین عزت نفس، ذهن-آگاهی و خودکارآمدی در گروه با اهمال کاری پایین بیشتر و میانگین اضطراب امتحان و کمال‌گرایی کمتر از گروه با

متغیرهای ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی وارد معادله و متغیرهای عزت نفس و اضطراب امتحان از معادله

خارج گردیدند.

جدول ۳. مقدار ویژه و لاندای ویلکز برای معناداری معادله تشخیصی

تابع تشخیصی	مقدار ویژه	درصد واریانس تبیین شده	همبستگی کانونی	لاندای ویلکز	مجذورکای	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	۲/۰۹۷	۱۰۰	۰/۸۲۳	۰/۳۲۳	۷۰/۶۴۳	۳	<۰/۰۰۱

تحلیل تشخیصی نشان می‌دهد که ترکیب خطی متغیرهای تشخیصی شامل ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی دارای یک تابع تشخیصی است و دارای همبستگی کانونی بالایی (۰/۸۲۳) با اهمال‌کاری هستند و مقادیر لاندای ویلکز و مجذورکای متناظر با آن نشان می‌دهند با استفاده از متغیرهای تشخیصی می‌توان طبقه بندی معناداری (<۰/۰۰۱) از نظر اهمال‌کاری داشت.

ضرایب عملکرد تشخیصی کانونی استاندارد شده به ترتیب اهمیت در پیش بینی و طبقه بندی ۰/۵۷۲ برای ذهن-آگاهی، ۰/۴۹۶ برای خودکارآمدی و ۰/۳۵۸- برای کمال‌گرایی است. در جدول ۳ آمده است.

جدول ۴. نتایج پیش بینی عضویت گروهی اهمال‌کاری بر اساس نمرات ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی

اهمال‌کاری تحصیلی	تعداد قابل پیش بینی		تعداد کل
	پایین	بالا	
تعداد	پایین	۳۳	۳۵
	بالا	۲	۳۱
	طبقه بندی نشده	۶۶	۱۱۵
درصد	پایین	۹۴/۳	۱۰۰
	بالا	۶/۵	۱۰۰
	طبقه بندی نشده	۵۷/۴	۱۰۰

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که از ۳۵ نفر با اهمال‌کاری پایین تعداد ۳۳ نفر (۹۴/۳ درصد) و از تعداد ۳۱ نفر با اهمال‌کاری بالا تعداد ۲۹ نفر (۹۳/۵ درصد) براساس نمرات ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی درست تشخیص داده شده‌اند و بطور کلی اطلاعات در مورد سه متغیر گفته شده ۹۳/۵٪ به طبقه بندی درست افراد بر اساس اهمال‌کاری کمک می‌کند.

بحث

مطالعه‌ی کنونی نشان می‌دهد، با تشخیص نشانه‌های کمال‌گرایی بالا، خودکارآمدی پایین، و ذهن‌آگاهی پایین می‌توان تا ۹۳/۵ درصد انتظار اهمال‌کاری تحصیلی بالا را در دانشجویان داشت که تاییدی بر پژوهش‌های پیشین است (۷، ۸، ۱۳، ۱۸). دانشجویان اهمال‌کار در توانایی خود برای تکمیل کار تحصیلی خود به‌طور موفقیت‌آمیز اطمینان کمتری دارند و برای شروع کار، بیشتر از دانشجویانی که در مورد توانایی‌های خود مطمئن هستند، طفره می‌روند (۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند، کمال‌گرایان ترس از شکست داشته و با تمرکز بر ارزیابی دیگران از خود، با تاکید بر استانداردهای بالا از تکالیف اجتناب می‌کنند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند (۳۹). زمانی که استانداردهای شخصی در انجام امور تحصیلی به شکل غیرمنطقی بالا باشد، چنین گمان می‌شود که احتمال کمی وجود دارد که تکلیف دانشجوی در زمان خودش به پایان برسد. نتایج چندین پژوهش برای نمونه (۱۳، ۱۴) این موضوع را تایید می‌کند. پژوهش حاضر نیز تایید کننده‌ی

کاهش اهمال کاری نقش دارد (۴۴). ذهن آگاهی با بالابردن هشیاری و پذیرش غیرقضاوتی افکار و هیجانات مرتبط با آن، خودتنظیمی را افزایش می‌دهد (۴۵). این پژوهش، همسو یا یافته‌های یشین تایید می‌کند که دانشجویان با ذهن آگاهی بالا کمتر دست به اهمال کاری می‌زنند (۲۰، ۲۱). ذهن آگاهی برای انگیزش هرچه بیشتر توجه به افکار و احساسات، کاهش استرس، افزایش مقاومت در تکالیف و بهبود سلامتی، شناخته شده است. مطالعه‌ی انجام شده، ذهن آگاهی پایین را به عنوان مولفه‌ای تشخیصی در اهمال کاری تحصیلی بالا نشان می‌دهد. بر اساس نظریه آگاهی فراشناختی (۴۶) تکالیف دشوار می‌تواند افکار قضاوتی و واکنشی را فعال کند که ترغیب کننده ناامیدی، خود انتقادی، و تصمیمات تکانشی برای ترک کردن تکلیف باشد. در عوض، ذهن آگاهی، تایید غیر واکنشی و پذیرش این تفکرات دشوار را تسهیل می‌کند، و به آن‌ها امکان پراکنده شدن می‌دهد. از آنجا که اهمال کاران مایل به ارزش دادن به آرامش هیجانی فوری از تجارب استرس زا، در طول زمان هستند (۴۷)، ذهن آگاهی پایین عاملی است که منجر به اجتنابی (Avoidance) می‌شود، که معمولاً مربوط به اهمال کاری است. در واقع، ذهن آگاهی با بسط نظم بخشی هیجانی (۱۵) نتیجه به کمک می‌کند بر روی اصل موضوع تمرکز کند. این ایده زیربنایی ذهن آگاهی است که با عطف توجه به شیوه ای خاص و حفظ ارتباط با حال و تجربه اکنون، استرس را به حداقل می‌رساند، و در نتیجه باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌شود.

نتیجه گیری

در مجموع نتایج حاضر نشان داد، کمال گرایی بالا، خودکارآمدی و ذهن آگاهی پایین پیشبینی کننده‌ی اهمال کاری تحصیلی بالا در دانشجویان است. از آنجا که، که اهمال کاری تحصیلی عواقب منفی برای موفقیت تحصیلی و سلامت فردی دانشجویان دارد، نتایج به این پژوهش می‌تواند به تشخیص زودهنگام و قبل از مواجهه با

این یافته‌ها است و همسو با یافته‌های پیکل و فلت (۱۶) بر این تاکید می‌کند که این کمال گرایی است که منتج به اهمال کاری می‌شود؛ یافته ای که در تضاد با پژوهش استیل (۱۵) است. به نظر می‌رسد، کمال گرایی و اهمال کاری ناشی از آن در جهت مراقبت از عزت نفس آسیب دیده‌ی دانشجوی دست به کار می‌شوند و آنچه معمولاً نادیده انگاشته می‌شود درجه‌ی آسیبی است که این اهمال کاری به او وارد می‌کند. دانشجوی کمال گرا، جهت حفاظت از سطوح پایین عزت نفس خود سعی می‌کنند تا با به تعویق انداختن اجرای تکالیف و محول کردن آن به آخرین دقایق، عامل شکست احتمالی و پایین بودن کیفیت تکلیف را به عواملی چون کمبود وقت و نه فقدان توانایی نسبت دهند. ترکیب اهمال کاری و کمال گرایی می‌تواند، منتج به حسی از انکار و شکست می‌شود و همه‌ی جوانب زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۴۰). به علاوه، اضطراب ناشی از ارزیابی منفی دیگران باعث اجتناب فرد از انجام تکلیف شده و بدین ترتیب فرد در تصور خود از انجام اشتباه و قضاوت شدن فاصله می‌گیرد، اما در حقیقت اهمال کاری را در خود افزایش می‌دهد. همچنین، نتیجه‌ی مطالعه انجام شده در خصوص اهمال کاری تحصیلی نشان می‌دهد که اهمال کاری با سطح پایین تر خودکارآمدی و این یافته نیز، همسو با داده‌های پیشین است (۲۴، ۴۱). این یافته تاییدی بر آن است، که افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود، نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف خود پایداری بیشتری دارند. در واقع اجتناب از تکلیف در دانشجویانی، که به توانایی‌های خود باور کمتری دارند بیشتر به چشم می‌خورد. خودکارآمدی به عنوان اعتقاد افراد به توانایی خود در اعمال کنترل بر عملکرد خود و رویدادهای محیطی، تعریف می‌شود (۵). بنابراین بالا بودن کارایی شخصی در فرد می‌تواند با کاهش احتمال اهمال کاری در انجام تکالیف همراه باشد. در واقع دانشجویانی که باور بیشتری به کارایی خود دارند سناریوی موفقیت را برای خود متصور هستند و پذیرش بالاتری از خود دارند. پذیرش حالات و افکار ناخوشایند در

Satisfaction. *American Journal of Health Studies*. 2000; 16(1):41-51.

4. Lazarus RS, Lazarus RS. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press on Demand; 1991.

5. Bandura A. Editorial. *American Journal of Health Promotion*. 1997; 12(1):8-10.

6. Tan JF, Ma ZW, Li XT. Global self-esteem mediates the effect of general self-efficacy on Chinese undergraduates' general procrastination. *Social Behavior and Personality: an International Journal*. 2015; 43(8):1265-71.

7. Chun Chu AH, Choi JN. Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*. 2005; 145(3):245-64.

8. Katz I, Eilat K, Nevo N. "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*. 2014; 38(1):111-9.

9. Adeoye-Agboola DI, Evans H. The Relationship between Anxiety and Academic Performance of Postgraduate International Students in a British University: A Cross-Sectional Quantitative Design. *Science*. 2015; 3(3):331-8.

10. Custer N. Test Anxiety and Academic Procrastination among Prelicensure Nursing Students. *Nursing education perspectives*. 2018; 39(3):162-3.

11. Yang Z, Asbury K, Griffiths MD. An Exploration of Problematic Smartphone Use among Chinese University Students: Associations with Academic Anxiety, Academic Procrastination, Self-Regulation and Subjective Wellbeing. *International*

پیامدها به دانشجوی و در نتیجه به سیستم دانشگاهی کل کشور کمک کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده با در نظر گرفتن این عوامل تشخیصی، پروتکل درمانی جامع ارائه شود. بر اساس پژوهش حاضر به نظر می‌رسد درمان‌های مبتنی بر ذهن آگاهی بتوانند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی موثر باشند. پژوهش حاضر محدودیت‌هایی داشت، از جمله آن‌ها می‌توان به شیوه‌ی نمونه‌گیری و عدم انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود به منظور اصلاح محدودیت‌های روش شناختی در جمعیت‌های دیگر نیز این پژوهش انجام شود.

تقدیر و تشکر

این پژوهش برگرفته از رساله‌ی دکتری نویسنده‌ی اول مقاله است. بدین وسیله نویسندگان از مسئولان و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهیدبهشتی که در انجام این پژوهش مشارکت نمودند، تقدیر و تشکر به عمل می‌آورند.

منابع

1. Yerdelen S, McCaffrey A, Klassen RM. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2016;16(1):5-22.

2. Şirin EF. Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*. 2011;6(5):447-55.

3. Misra R, McKean M. College Students Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time management, and Leisure

- and Individual Differences. 2009; 47(4):379-82.
20. Ferrari JR, Johnson JL, McCown WG. Procrastination research. In: Procrastination and Task Avoidance. Springer, 1995. 21-46.
21. Mehrabian A. Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or "emotional intelligence". Genetic, Social, and General Psychology Monographs. 2000; 126(2):133.
22. Sirois FM. "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. Personality and Individual Differences. 2007; 43(1):15-26.
23. Sirois FM, Melia-Gordon ML, Pychyl TA. "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. Personality and Individual Differences. 2003; 35(5):1167-84.
24. Klassen RM, Kuzucu E. Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. Educational Psychology. 2009; 29(1):69-81.
25. Tavakoli MA, The study of the prevalence of academic procrastination among students and their relationship with demographic characteristics, preference for study time, and the purpose of entering university. Educational Psychology. 2013; 9(28):100-122. (Persian).
26. Kim KR, Seo EH. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. Personality and Individual Differences. 2015; 82:26-33.
- Journal of Mental Health and Addiction. 2018:1-19.
12. Çapan BE. Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2010; 5:1665-71.
13. Yao MP. An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and Asian American cultural values in Asian American university students (Doctoral dissertation, The Ohio State University). 2009.
14. Wolters CA. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. Educational psychologist. 2003; 38(4):189-205.
15. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin. 2007; 133(1):65.
16. Pychyl TA, Flett GL. Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. 2012; 203-212.
17. Rosenfield BM, Ramsay JR, Rostain AL. Extreme makeover: The case of a young adult man with severe ADHD. Clinical Case Studies. 2008; 7(6):471-90.
18. Sirois FM, Tosti N. Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2012; 30(4):237-48.
19. Evans DR, Baer RA, Segerstrom SC. The effects of mindfulness and self-consciousness on persistence. Personality

35. Mansouri Sepehr R, Khodapanahi Mk, Heidari M. Cognitive dissonance: The effect of self-centered self-esteem moderation on changing attitudes. *Journal of applied psychology*. 2012; 2; 22: 25-40. (Persian)
36. 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.
37. Neuser NJ. Examining the factors of mindfulness: A confirmatory factor analysis of the five facet mindfulness questionnaire. (Doctoral dissertation). Pacific University; 2010.
38. Ahmadvand Z, Heydarinasab L, Shairi MR. An investigation of the validity and reliability of psychometric characteristics of five facet mindfulness questionnaire in Iranian non-clinical samples. *Journal of Behavioral Sciences*. 2013; 7(3): 229-237. (Persian)
39. Flett GL, Besser A, Hewitt PL. Perfectionism, ego defense styles, and depression: A comparison of self-reports versus informant ratings. *Journal of personality*. 2005; 73(5):1355-96.
40. Rosenfield BM, Ramsay JR, Rostain AL. Extreme makeover: The case of a young adult man with severe ADHD. *Clinical Case Studies*. 2008; 7(6):471-90.
41. Klassen RM, Krawchuk LL, Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 2008; 33(4):915-31.
27. Dryden W. Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2012; 30(4):264-81.
28. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984; 31(4):503.
29. Hosseinchari, M, Deghani, M. Prediction of academic procrastination based on self-regulated learning strategies. *Research in educational systems* 2008; 2 (4): 78-63. (Persian).
30. Motie H, Heidari M, Sadeghi MA. Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012; 69:2299-308.
31. Yazdani F. Test anxiety and academic performance in female nursing students. *Quarterly Journal of Nursing Management*. 2012; 1(1): 47-58. (Persian).
32. Besharat MA, Azizi K, Poursharifi H. The relationship between parenting styles and children's perfectionism in a sample of Iranian families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011; 15:1276-9.
33. Sherer M, Maddux JE, Mercandante B, Prentice-Dunn S, Jacobs B, & Rogers R. The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*. 1982; 51, 663-671.
34. Najafi M, Foadchang M. Evaluation relationship efficacy and mental health of high school students, and monthly knowledge and behavior of Shahed University. 2008; 14(13): 49-67.

44. Teasdale JD, Segal Z, Williams JM. How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*. 1995; 33(1):25-39.

45. Sirois FM. Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*. 2004; 37(1):115-28.

42. Gagnon J, Dionne F, Raymond G, Grégoire S. Pilot study of a web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*. 2018 Sep; 17:1-9.

43. Saltzman A. *A Still Quiet Place: A mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. New Harbinger Publications; 2014.

Cite this article as:

Motie H, Heidari M, Bagherian F, Zarani F. Determining Factors of Academic Procrastination. *Sadra Med Sci J* 2018; 6(4): 275-286.