رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۸، شماره پیاپی ۷۷، آبان ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(8), 2022

مدل اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دختر: نقش میانجی‌گر ذهن آگاهی

The Model of academic procrastination based on perfectionism in Female students: The mediating role of mind

عاطفه کریمی
دانشجو دکتری مشاوره، گروه مشاوره ، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
سیمین دخت رضاخانی (نویسنده مسئول)
استادیار ،گروه مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
معصومه بهبودی
استادیار ،گروه مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی،رودهن، ایران.

Atefe Karimi
PhD student of counselling, Department of Counseling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.
Simindokht Rezakhani*
Assistant Professor, Department of counselling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. *rezakhani@riau.ac.ir*
Masoumeh Behboodi
Assistant Professor, Department of counselling, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

چکیده
هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی‌گر ذهن آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی بود. روش پژوهش همبستگی از نوع مدل یابی ساختاری بود . جامعه آماری دختران دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم (پایه‌های دهم تا دوازدهم) منطقه ۵ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰_۱۳۹۹ بودند. ۳۰۰ دانش‌آموز به شیوه در دسترس و داوطلبانه انتخاب شدند. از مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی- (PASS)(سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) ،کمال‌گرایی - (F-MPS)(فراست، ۱۹۹۰) و ذهن آگاهی-(KIMS)(کنتاکی، ۲۰۰۳) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار بود (χ^2/df=۲/۶۸، CFI =۰/۹۳۹، GFI =۰/۹۲۵ ، AGFI =۰/۸۸۵ و RMSEA =۰/۰۷۵). همچنین کمال‌گرایی مثبت (p<۰/۰۱) به‌صورت منفی و کمال‌گرایی منفی (p<۰/۰۱) به‌صورت مثبت اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. ذهن آگاهی نیز رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اهمال-کاری تحصیلی را به‌صورت مثبت و رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی را به‌صورت منفی و معنادار میانجی‌گری می‌کند (p<۰/۰۱). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت کمال‌گرایی به‌طور مستقیم و با میانجی‌گری ذهن آگاهی بر اهمال‌کاری دختران دانش‌آموز نقش دارد.
واژه‌های کلیدی: *اهمال‌کاری، کمال‌گرایی، ذهن آگاهی.*

Abstract
The aim of this study was to determine the mediating role of mindfulness in predicting academic procrastination based on perfectionism. The method correlation study was structural modeling. The statistical population of female high school students (tenth to twelfth grades) was in District 5 of Tehran in the academic year 1400-1399. 300 students were selected in an accessible and voluntary manner Academic procrastination scales (PASS) (Solomon and Rothblum, 1984), perfectionism (F-MPS) (Frost, 1990), and mindfulness (KIMS) (Kentucky, 2003) were used to collect data. Data were analyzed using the structural equation modeling statistical method. The results showed that the proposed model had a good fit (d2 = df = 2.68, CFI = 0.939, GFI = 0.925, AGFI = 0.885, and RMSEA = 0.075). (P <0.01) negatively and negative perfectionism (p <0.01) positively predict academic procrastination. Mindfulness also mediates the relationship between negative perfectionism and academic procrastination in a positive way and the relationship between positive perfectionism and academic procrastination in a negative and meaningful way (p <0.01). Therefore, it can be concluded that perfectionism directly and through the mediation of plays a role in the procrastination of schoolgirls.
Keywords: *Procrastination, Perfectionism, Mindfulness.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : اردیبهشت ۱۴۰۱** **پذیرش: آبان ۱۴۰۱** **ویرایش نهایی: آبان ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

مقدمه

دوره سنی بسیار مهم نوجوانی ازنظر تحولات روانی میان‌دوره کودکی و بزرگ‌سالی قرار دارد. در این دوران مغز نوجوان در حال رشد است که سبب کاهش توانمندی نوجوان در تنظیم هیجاناتش می‌شود و آن را با خطر مواجهه با انواع اختلالات اضطرابی قرار می‌دهد (پاورز و کسی[1]، ۲۰۱۵). نوجوان گاهی در رویارویی با اضطراب نسبت به تکالیف خود در خانه و یا مدرسه، رفتارهای اجتنابی را پیش می‌گیرد. این رفتار که با عنوان اهمال‌کاری[2] شناخته می‌شود یکی از اساسی‌ترین مشکلات در نهادهای آموزشی به‌ویژه در سنین نوجوانی و در میان دانش‌آموزان به شمار می‌رود(چهرزاد و همکاران، ۱۳۹۵). استیل[3](۲۰۰۷) واژه اهمال‌کاری را برابر با تعلل ورزی، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن بیان می‌کند. اما با توجه به عوامل تاثیرگذار شناختی، عاطفی و رفتاری ابعاد گوناگونی برای آن متصور است. اهمال‌کاری تحصیلی که شایع‌ترین بعد آن به‌حساب می‌آید، به معنای عقب انداختن عمدی یک تکلیف تحصیلی باوجود آگاهی از پیامدهای آن است. به بیان آکپور و یورستون[4] (۲۰۱۹) یافته‌های مطالعات نشان می‌دهد که این افراد از ذخایر توانمندی‌های بالقوه خود برای حل مشکلات استفاده نمی‌کنند و گاهی اوقات تمایل به اجتناب و کناره‌گیری دارند. این رفتار در سنین نوجوانی با توجه به بحران‌های این دوره فراوانی بیشتری دارد.به‌عبارت‌دیگر حتی اگر نوجوان توانایی کنترل و تغییر رویدادها و یا مشکلات را داشته باشد، بازهم به کناره‌گیری و سرباززدن از تکلیف خود گرایش دارد(تزر[5] و همکاران ، ۲۰۲۰).

با بررسی ادبیات پژوهش می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین عوامل در شکل‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی[6] است.کمال‌گرایی به معنای تمایل به رعایت دقیق استانداردهاست حتی زمانی که موفقیت‌ها به کمال این‌چنینی نیاز ندارند.این اهمیت غیرمنطقی که در نوجوانی بروز بیشتری دارد، برای دستیابی به استانداردهای بالا در حوزه‌های مختلف زندگی غیرممکن است(کوئرتن[7] و همکاران ، ۲۰۲۰).باوجوداین پژوهش‌ها نشان داده‌اند نیمی از دانش‌آموزان دبیرستانی استانداردهای بالایی از خود گزارش کرده‌اند و به‌عنوان کمال‌گرایان منفی شناخته می‌شوند.کمال‌گرایان منفی کسانی هستند که استانداردهای بالایی دارند و احساس می‌کنند در برآورده کردن استانداردهای خود شکست‌خورده‌اند (رایس[8] و همکاران ، ۲۰۱۱؛ سیرونیک و ریئر[9]، ۲۰۱۵). پژوهش محمود زاده (۱۳۹۵) نشان داد ابعاد کمال‌گرایی مانند اشتباه کردن موجب اهمال‌کاری در تکالیف و مسئولیت‌ها می‌شود و تمایل به انجام تکالیف به‌صورت بسیار عالی انجام آن‌ها را مشکل و ناخوشایند می‌کند. محبوبی و تمنایی فر (۱۳۹۹) دریافتند اضطراب بالا ناشی از کمال‌گرایی در دانش‌آموزان موجب اضطراب بالا و بروز رفتار اهمال‌کاری می‌شود. پژوهش یوسوپو[10] (۲۰۲۰) نیز نشان داد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری رابطه مستقیمی باهم دارند و ترس از شکست باعث اجتناب از انجام تکلیف می‌شود. همچنین کورتوویچ[11] و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند ترس از شکست در افراد دارای کمال‌گرایی منفی دیده می‌شود و این افراد به دلیل پائین بودن خودکارآمدی، وظایف خود را به تعویق می‌اندازند. با توجه به این‌که ذهن افراد اهمال‌کار، ذهنی سرشار از افکار قضاوتی، واکنشی، منفی و خود انتقادگرانِ است اجازه فعالیت سازنده را به آن‌ها نمی‌دهد(حاج لو، ۱۳۹۳؛ اوزر[12] و همکاران ، ۲۰۰۹). بنابراین به‌احتمال می‌توان گفت یکی از عوامل تأثیرگذار بر اهمال‌کاری ذهن آگاهی[13]است. ذهن آگاهی در بهبود عملکردهای شناختی، رفتاری و هیجانی نوجوانان در بحران‌های مرتبط با این سنین تأثیرگذار است (سانگ و لینکویست[14]، ۲۰۱۵؛ حسینیان و همکاران، ۱۳۹۸).در ذهن آگاهی، گشودگی نسبت به تجارب افزایش می‌یابد و موجب بالا رفتن سطح آگاهی در فرد می‌شود. یافته پژوهش احمد و حسین[15] (۲۰۲۱) نشان داد ذهن آگاهی از رفتار اهمال‌کارانِ جلوگیری می‌کند و به بهبود عملکرد شغلی

1. Powers & Casey
2. Procrastination
3. Steel
4. Akpur, & Yurtseven
5. Tezer
6. perfectionism
7. Koerten
8. Rice
9. Sironic, & Reere
10. Yosopov
11. Kurtovic
12. Ozer
13. Mindfulness
14. Song, & Lindquist
15. Ahmad & Hussain

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

در کارکنان منجر می‌شود.جامز و ریمز[1] (۲۰۱۸) آموزش ذهن آگاهی می‌تواند تغییرات قابل‌توجهی در باورهای مربوط به احساسات، نشخوار فکری، شفقت به خود، تمرکززدایی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان ایجاد کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان کمال‌گرا پیشرفت‌های زیادی نسبت به خودیاری خود کسب کنند. همچنین نتایج پژوهش جلال وند و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد با به‌کارگیری ذهن آگاهی می‌توان از طریق افزایش ظرفیت توجه آگاهانه در دانش‌آموزان پذیرش بیشتری نسبت به مهارت‌های جدید، کنجکاوی و تجارب جدید ایجاد کرد که این به‌نوبه خود موجب افزایش احساس کارآمدی می‌شود و اضطراب کمال‌گرایی و اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد. ذوقی و همکاران (۱۳۹۸) دریافتند اضطراب ناشی از کمال‌گرایی با ذهن آگاهی رابطه دارد و با آموزش ذهن آگاهی می‌توان تنظیم هیجانی در فراگیران را تقویت کرد. قاسمی جوبانه و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان دادند ذهن آگاهی به‌عنوان مهارت روان‌شناختی و هیجانی در کاهش اهمال‌کاری دانشجویان مؤثر است و باعث می‌شود آن‌ها به‌جای برخوردهای واکنشی و غیر سازنده به شیوه‌ای سازنده و فعال در برابر رویدادهای مهم زندگی مقابله کرده و اهمال‌کاری نکنند تا عملکرد بهتر تحصیلی داشته باشند.

با توجه به مطالب فوق به نظر می‌رسد اهمال‌کاری به‌عنوان یک مشکل روان‌شناختی، آسیب‌ها و پیامدهای زیادی به همراه دارد. این آسیب‌ها به‌ویژه در دختران به‌عنوان افرادی که در آینده نقش‌های مهمی چون نقش مادری و تربیت فرزند را بر عهده‌دارند، مشهودتر است. به‌علاوه با توجه به تغییرات فرهنگی و حضور بیشتر زنان در مشاغل مختلف، این قشر می‌توانند به‌عنوان نیروی کار مؤثر در محیط‌های شغلی گوناگون وارد شوند و تأثیر مستقیمی در ابعاد مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی داشته باشند. از سوی دیگر، وجود بحران‌های دوره نوجوانی، سخت‌گیری‌ها و معیارهای بالای والدینی در تربیت دختران (به دلیل مسائل فرهنگی)، ضرورت انجام این پژوهش را بیشتر نمایان می‌سازد.در این راستا تلاش دختران برای جبران قدرتمندی و کسب جایگاه برابر با مردان آن‌ها را به‌سوی اعتقاد به بی‌عیب و نقص بودن (کمال‌گرایی منفی) سوق می‌دهد. از جهتی کمال‌گرایی منفی به شکل‌گیری افکار قضاوت گونه و انتقادی در دختران نوجوان منجر می‌شود که می‌تواند بر نگرش و نحوه انجام فعالیت‌های آنان تأثیرگذار باشد.اینکه ابعاد کمال‌گرایی و نقش ذهن آگاهی تا چه اندازه می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی در دختران را پیش‌بینی کند دغدغه ذهنی پژوهشگر بود. به نظر می‌رسد نتایج حاصل از این پژوهش بتواند آسیب‌های مادی و روانی اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد و به نهادهای مرتبط چون آموزش‌وپرورش و خانواده‌ها کمک کند تا به‌سوی پرورش کمال‌گرایی مثبت، افزایش ذهن آگاهی و کاهش اهمال‌کاری گام بردارند. لذا این پژوهش با هدف تعیین نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه با کمالگرایی و اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر توصیفی ـهمبستگی و از نوع مدل یابی ساختاری است. جامعه پژوهش دختران دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم بود که در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹در مدارس دولتی و غیردولتی منطقه ۵ تهران به تحصیل اشتغال داشتند. برای برآورد حجم نمونه بر اساس نظر هویت و کرامر[2](۲۰۰۴، ترجمه پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۸۹) مبنی بر انتخاب ۴۰-۲۰ نفر درازای هر متغیر پیش‌بین عمل شد. بر این اساس به دلیل وجود ۶ متغیر پیش‌بین (کمال‌گرایی با ۲ مؤلفه، ذهن آگاهی با ۴ مؤلفه) به ازای هر متغیر ۴۰ نفر در نظر گرفته شد و نمونه پژوهش ۲۴۰ نفر برآورد شد.با در نظر گرفتن احتمال افت و نیز ماهیت پژوهش(ارائه مدل) ۲۵ درصد به این تعداد اضافه و نمونه به ۳۰۰ نفر افزایش یافت. به دلیل شیوع باندمی کووید_۱۹ به‌صورت در دسترس و داوطلبانه انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها با مراجعه به آموزش‌وپرورش منطقه ۵ تهران و تهیه فهرست مدارس دخترانه متوسطه دوم این منطقه، از میان ۴۰ مدرسه ، ۵ مدرسه به روش تصادفی انتخاب شد. به دلیل محدودیت‌های ناشی از باندمی کووید_ ۱۹ و عدم دسترسی مستقیم به دانش‌آموزان هماهنگی‌های لازم با مدیران و کادر اجرایی این مدارس انجام شد و لینک الکترونیکی پرسشنامه‌ها به همراه توضیحاتی درباره‌ی اهداف پژوهش، نحوه اجرای آزمون، چگونگی پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری از طریق شبکه اجتماعی(واتساپ و برنامه‌ی (LMS) مخصوص هر مدرسه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. پرسشنامه‌های تکمیل‌شده از سایت مدارس دریافت شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمایل و رضایت برای تکمیل پرسشنامه‌ها، اشتغال به تحصیل در دبیرستان‌های دولتی و غیردولتی دخترانه، شهر و منطقه بود و عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه‌ها توسط شرکت‌کنندگان به‌عنوان معیارهای خروج در نظر گرفته شد. به دلیل داوطلبانه

1. James & Rimes
2. Howit, & Croomer

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

بودن و الکترونیکی بودن جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، پرسشنامه مخدوشی مشاهده نشد و پرسشنامه‌های ۳۰۰ نفر با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. داده‌ها با روش مدل یابی معادلات ساختاری و با استفاده از SPSS نسخه ۲۵ وAMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

ابزار سنجش

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی(PASS)[1]: این مقیاس ۲۷ سؤالی توسط سولومون و راثبلوم[2] (۱۹۸۴) طراحی شد و دارای ۵ خرده مقیاس آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف درسی، آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی ، احساس شخصی نسبت به اهمال‌کاری و تمایل نسبت به تغییر عادت اهمال‌کاری است. نمره‌گذاری به‌صورت لیکرتی ۵ درجه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه = ۵ انجام می‌شود و سؤالات (۲ ،۴ ،۶ ،۷ ،۸ ،۱۱ ،۱۳ ،۱۵ ،۱۶ ،۱۸ ،۱۹ ،۲۱ ،۲۳ ،۲۵ و۲۶) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در این مقیاس نمره کل ۲۷ تا ۵۴ به اهمال‌کاری ضعیف، نمره ۵۴ تا ۸۵ به اهمال‌کاری متوسط و نمره بالای ۸۱ به اهمال‌کاری بالا اشاره دارد. ضریب آلفای کرونباخ و روایی سازه توسط سازندگان مقیاس به ترتیب ۶۴/. و ۸۴/. گزارش‌شده است. در ایران نیز ضریب آلفای کرونباخ توسط جوادی و همکاران (۱۳۹۴) ۰/۸۳ گزارش شد. همچنین به‌منظور تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شد و نتایج نشان داد که ۳۷/۳۲ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند (جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). در این پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست (F_ MPS)[3]: این مقیاس توسط فراست (۱۹۹۰) به‌منظور ارزیابی کمال‌گرایی در دو بعد مثبت و منفی ساخته‌شده است.کمال‌گرایی مثبت از جمع نمرات زیر مقیاس‌های گرایش به سازمان‌یافته بودن و معیارهای عملکرد شخصی؛ و کمال‌گرایی منفی از مجموع زیر مقیاس‌های نگرانی افراطی درباره اشتباهات، درک شخص از انتقادات والدین، درک شخص از انتظارات والدین و تمایل به شک و تردید نسبت به اعمال خود دست می‌آید. نمره‌گذاری به‌صورت لیکرتی ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) است. ضریب پایایی کل پرسشنامه بر اساس گزارش فراست[4](۱۹۹۰) بر اساس آلفای کرونباخ ۹۰/. و برای خرده مقیاس‌های آن ۷۷/. تا ۹۳/. بوده است، همچنین روایی همگرا برای زیر مقیاس‌ها بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند؛ در ایران نیز مقیاس کمال‌گرایی آن با پرسشنامه اضطراب امتحان توسط لیاقت و قاسمی (۱۳۹۲) ۲۸/. گزارش شد که نشان از روایی ملاکی آن است. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای هر یک از زیر مقیاس‌ها بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه ذهن آگاهی (KMIS)[5]: این پرسشنامه توسط کنتاکی (۲۰۰۳) طراحی‌شده است و دارای ۳۹ ماده و ۴ مؤلفه ذهن آگاهی (مشاهده گری، توصیف بدون برچسب، عملکرد همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت) است. نمره‌گذاری به‌صورت لیکرتی ۵ درجه‌ای (از خیلی به‌ندرت=۱ تا اکثر اوقات=۵) است. بر اساس گزارش بایر[6](۲۰۰۳) همسانی درونی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۷۳/. بوده است. میزان روایی به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی مطلوب گزارش‌شده است. همچنین نتیجه پایایی بازآزمایی به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۸۳ به‌دست‌آمده است. در پژوهش دهقان منشادی و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۲ و خرده مقیاس‌های این آزمون، بین ۰/۴۷ تا ۰/۷۸ به دست آمد و تحلیل عاملی، بیانگر وجود ۴ عامل تمرکز گری، توصیف گری، توجه به امور (پذیرشگری) و مشاهده گری بود که درمجموع، ۲۶/۴۲ درصد از واریانس کل آزمون را تبیین می‌کند. روایی محتوایی گویه‌ها با نظر ۵ نفر از اساتید روان‌شناسی با مدرک دکتری، بالاتر از ۰/۶ برای همه گویه‌ها به دست آمد(صفری و همکاران، ۱۳۹۹). در این پژوهش آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌ها بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۰۰ دانش‌آموز دختر حضور داشتند؛ میانگین سن افراد نمونه ۱۶/۲۳ سال و انحراف معیار آن ۰/۷۶ بود. در بین شرکت‌کنندگان ۱۰۸ نفر (۳۶ درصد) در پایه دهم، ۱۰۹ نفر (۳۶/۳ درصد) در پایه یازدهم و ۸۳ نفر (۲۷/۷ درصد) در پایه دوازدهم مشغول

1. Procrastination Assessment Scal-student
2 Solomon, & Rothblum
3. Frost Multidimensional Perfectionism Scale
4. Frost
5. Kentaki Inventory mindfulness skills
6. Baer

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

به تحصیل بودند. رشته تحصیلی ۷۸ نفر (۲۶ درصد) از شرکت‌کنندگان ریاضی- فنی، ۱۴۴ نفر (۴۸ درصد) علوم تجربی و ۷۸ نفر (۲۶ درصد) علوم انسانی بود. میزان تحصیلات پدر ۳۹ نفر (۱۳ درصد) از شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، ۱۲۹ نفر (۴۳ درصد) دیپلم و فوق‌دیپلم، ۶۹ نفر (۲۳ درصد) لیسانس، ۴۶ نفر (۱۵/۳ درصد) فوق‌لیسانس و ۱۷ نفر (۵/۷ درصد) دکتری بود. همچنین میزان تحصیلات مادر ۲۸ نفر(۹/۳ درصد) از شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، ۱۷۲ نفر (۵۷/۳ درصد) دیپلم و فوق‌دیپلم، ۸۲ نفر (۲۷/۳ درصد) لیسانس، ۱۴ نفر (۴/۷ درصد) فوق‌لیسانس و ۴ نفر (۱/۳ درصد) دکتری بود. جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱.کمال‌گرایی منفی- نگرانی در مورد اشتباهات													
۲.کمال‌گرایی منفی - تمایل به شک و تردید	۰/۵۱**	-											
۳.کمال‌گرایی منفی - انتظارات والدینی	۰/۲۹**	۰/۳۸**	-										
۴.کمال‌گرایی منفی - انتقاد والدینی	۰/۳۴**	۰/۵۳**	۰/۵۱**	-									
۵.کمال‌گرایی مثبت- معیارهای عملکرد شخصی	۰/۰۶	۰/۱۳*	۰/۳۰**	-۰/۰۹	-								
۶.کمال‌گرایی مثبت- گرایش به سازمان‌یافته بودن	-۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۰۳	-۰/۰۷	۰/۴۳**	-							
۷.ذهن آگاهی- مشاهده گری	-۰/۱۰	-۰/۰۶	۰/۰۳	-۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۲۸**	-						
۸.ذهن آگاهی- توصیف گری	-۰/۲۲**	-۰/۲۶**	-۰/۰۶	-۰/۳۳**	۰/۱۶**	۰/۲۱**	۰/۳۷**	-					
۹.ذهن آگاهی- تمرکز گری	-۰/۲۷**	-۰/۳۱**	-۰/۰۹	-۰/۲۸**	۰/۱۴*	۰/۲۸**	۰/۳۵**	۰/۶۰**	-				
۱۰.ذهن آگاهی- پذیرش گری	۰/۰۳	-۰/۰۶	-۰/۰۵	-۰/۱۷**	۰/۰۲	۰/۰۸	۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	-			
۱۱. اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۲۵**	۰/۱۳*	۰/۳۰**	-۰/۱۲*	-۰/۴۲**	-۰/۳۵**	-۰/۳۹**	-۰/۴۴**	-۰/۱۵**	-		
۱۲.اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۰**	۰/۲۸**	۰/۱۱	۰/۳۳**	-۰/۲۱**	-۰/۴۸**	-۰/۴۲**	-۰/۴۸**	-۰/۴۸**	-۰/۲۱**	۰/۸۴**	-	
۱۳.اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۱۲*	۰/۳۱**	-۰/۱۹**	-۰/۴۶**	-۰/۳۸**	-۰/۵۱**	-۰/۴۰**	-۰/۱۹**	۰/۷۶**	۰/۸۲**	
میانگین	۲۴/۹۹	۱۱/۳۲	۱۵/۹۳	۹/۹۱	۲۴/۷۶	۲۲/۰۲	۴۰/۷۲	۲۶/۷۰	۲۸/۷۰	۲۵/۹۵	۲۲/۳۰	۲۱/۰۳	۲۰/۸۲
انحراف استاندارد	۶/۰۶	۳/۶۲	۳/۸۹	۲/۷۴	۴/۶۷	۵/۵۷	۸/۹۱	۶/۸۶	۵/۶۹	۵/۲۷	۶/۱۳	۵/۹۴	۶/۰۴
کجی	۰/۱۴	-۰/۰۵	-۰/۲۶	-۰/۳۷	-۰/۳۲	-۰/۶۶	-۰/۴۴	۰/۰۵	-۰/۳۳	-۰/۰۷	-۰/۳۶	-۰/۳۹	-۰/۵۶
کشیدی	-۰/۶۸	-۰/۶۳	-۰/۴۵	-۰/۴۵	-۰/۱۳	-۰/۰۸	۰/۰۸	-۰/۳۷	-۰/۲۶	-۰/۳۲	۰/۵۱	۰/۲۸	۰/۴۲

P^{**} و ۰/۰۱ >P^{*}۰/۰۵ >

نتایج جدول ۱ نشان داد بین اهمال‌کاری و ذهن آگاهی و کمال‌گرایی (P< ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین ذهن آگاهی با کمال‌گرایی (P< ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مؤلفه‌های کمال‌گرایی مثبت با اهمال‌کاری رابطه منفی و بین کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد(P< ۰/۰۱).

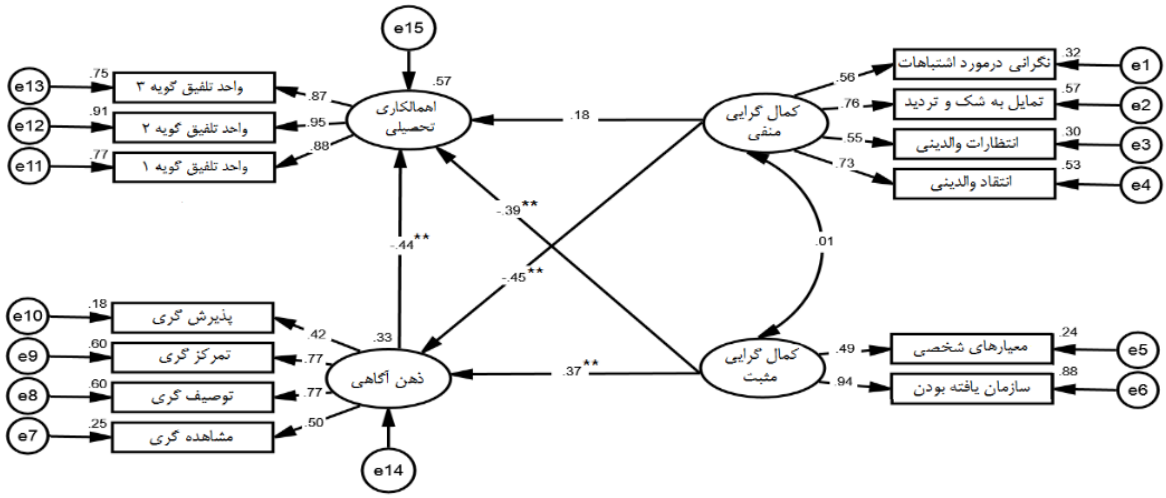
به‌منظور ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌ها، کشیدگی و چولگی متغیرها و به‌منظور بررسی مفروضه هم‌خطی بودن، عامل تورم واریانس[1] (VIF) و ضریب تحمل[2] متغیرهای پیش‌بین موردبررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد مقادیر کشیدگی و چولگی همه متغیرها در محدوده ۲± قرار دارد که نشان توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از نرمال بودن تک متغیری انحراف آشکاری ندارند. همچنین مقادیر ضریب تحمل همه متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس آن‌ها کوچک‌تر از ۱۰ است. به راین اساس می‌توان

1.variance inflation factor

2. tolerance

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

گفت مفروضه همخطی بودن نیز در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. به‌منظور ازریابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به « فاصله مهلنوبایس[1]» و ترسیم نمودار توزیع آن استفاده شد. مقادیر چولگی و کشیدگی نمرات فاصله مهلنوبایس به ترتیب ۱/۷۰ و ۵/۸۶ به دست آمد که نشان می‌دهد ارزش کشیدگی اطلاعات مهلنوبایس خارج از محدوده ۲± بوده و بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری در بین داده‌ها برقرار نبود. به همین دلیل نمودار باکس پلات ترسیم و مشاهده شد که اطلاعات مربوط به ۲ شرکت کننده پرت چند متغیری تشکیل داده‌اند. در ادامه اطلاعات مربوط به آن دو شرکت کننده حذف و با این عمل مقادیر کشیدگی و چولگی به ترتیب به ۰/۶۴ و ۰/۹۲ کاهش یافته و مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های چند متغیری برقرار شد.



شکل۱: برآورد استاندارد مدل ساختاری پژوهش

شکل ۱ مدل بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. در این مدل کمال‌گرایی مثبت و منفی به‌عنوان متغیر برون‌زا قرارگرفته که نقش مستقیم و غیرمستقیم آن بر اهمال‌کاری موردبررسی قرارگرفته است. نقش متغیر ذهن آگاهی به‌عنوان متغیر میانجی گر نیز با اهمال‌کاری تحصیلی در مدل برآورد شده است همچنین مدل فوق نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی برابر با ۰/۵۷ به‌دست‌آمده است. این یافته بیانگر آن است که کمال گرایی و ذهن آگاهی درمجموع ۵۷ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را در دختران دانش‌آموز تبیین می‌کند. در ادامه ضرایب مستقیم و غیرمستقیم روابط بین متغیر ها در جدول ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب مسیر مستقیم مدل تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی با میانجی‌گری ذهن آگاهی

متغیرهای پیش‌بین	b	SE	β	P	T
کمال‌گرایی مثبت← اهمال‌کاری	-۰/۹۲۵	۰/۲۴۴	-۰/۳۸۶	۰/۰۰۱	_۱/۵۸۱
کمال‌گرایی منفی← اهمال‌کاری	۰/۲۱۹	۰/۱۳۲	۰/۱۸۴	۰/۰۵۹	۱/۳۹
ذهن آگاهی←اهمال‌کاری	-۰/۵۲۸	۰/۱۴۶	-۰/۴۳۸	۰/۰۰۱	_ ۳

جدول ۲ نشان می‌دهد که ضریب مسیر مستقیم بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی (p<۰/۰۱، β=-۰/۳۸۶) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین ضریب مسیر مستقیم بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی (p<۰/۰۱، β=۰/۱۸۴) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر بین ذهن آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی (p<۰/۰۱، β=-۰/۴۳۸) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

1. Mahalanobis distance (D)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

جدول ۳: ضرایب مسیر غیرمستقیم مدل تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی با میانجی‌گری ذهن آگاهی

متغیرهای پیش‌بین	b	SE	β	p	T
کمال‌گرایی مثبت ← اهمال‌کاری	-۰/۳۸۹	۰/۱۲۰	-۰/۱۶۲	۰/۰۰۱	-۱/۳۴
کمال‌گرایی منفی ← اهمال‌کاری	۰/۲۳۲	۰/۰۹۱	۰/۱۹۵	۰/۰۰۱	۲/۱۴
ذهن آگاهی ←اهمال‌کاری	-۰/۵۲۸	۰/۱۴۶	-۰/۴۳۸	۰/۰۰۱	-۳

جدول ۳ نشان می‌دهد، ضریب مسیر غیرمستقیم بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی (p<۰/۰۱، β=۰/۱۹۵) مثبت و ضریب مسیر غیرمستقیم بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی (p<۰/۰۱، β=-۰/۱۶۲) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. به راین اساس می‌توان گفت که در دانش‌آموزان دختر ذهن آگاهی رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی را به‌صورت مثبت و رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی را به‌صورت منفی و معنادار میانجی‌گری می‌کند.

جدول۴: شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری

شاخص‌های برازندگی	مدل اندازه‌گیری	نقطه برش[1]
مجذور کای[2]	۱۵۸/۳۸	-
درجه آزادی مدل	۵۹	-
χ^2/df[3]	۲/۶۸	کمتر از ۳
GFI[4]	۰/۹۲۵	۰/۹۰ <
AGFI[5]	۰/۸۸۵	۰/۸۵۰ <
CFI[6]	۰/۹۳۹	۰/۹۰ <
RMSEA[7]	۰/۰۷۵	۰/۰۸ <

جدول ۴ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل‌قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری‌شده حمایت می‌کنند(χ^2/df=۲/۶۸، CFI =۰/۹۳۹، GFI =۰/۹۲۵ ، AGFI =۰/۸۸۵ و RMSEA =۰/۰۷۵). در مدل اندازه‌گیری بزرگ‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر تلفیق گویه ۲ (β=۰/۹۵۴) اهمال‌کاری تحصیلی و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر پذیرش گری (β=۰/۴۲۴) ذهن آگاهی بود. با توجه به این‌که بارهای عاملی همه نشانگرها بالاتر از ۰/۳۲ بود، بنابراین همه آن‌ها از توان لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردار بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تعیین نقش میانجی‌گر ذهن آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی انجام شد. یافته‌های به‌دست‌آمده در مورد یافته اول پژوهش نشان داد کمال‌گرایی مثبت به‌صورت منفی و کمال‌گرایی منفی به‌صورت مثبت اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های یوسوپو (۲۰۲۰)، کورتوویچ و همکاران (۲۰۱۹)، محجوبی و تمنایی فر (۱۳۹۹) و محمود زاده (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته شاید بتوان گفت که کمال‌گرایی یک ویژگی شخصیتی است که باعث می‌شود افراد کارهای خود را با استانداردهای بالا انجام دهند و از طرفی گرایش به خودارزیابی و خود انتقادی داشته باشند(بشارت ،۱۳۸۶). رفتارهای کمال‌گرایان مثبت به‌واسطه احساس رضایتمندی از پیشرفت، تحسین و تمجید تقویت می‌شود و به سمت دستیابی به موفقیت جهت‌دهی می‌شود. بر این اساس کمال‌گرایی مثبت سبب کاهش اجتناب از انجام تکلیف می‌شود و به سبب باور به موفق شدن و دریافت تائید اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد. این در حالی است که کمال‌گرایی منفی به‌واسطه تلاش برای رفع محرک‌های آزاردهنده مانند ترس از شکست، انتقاد، مورد تمسخر واقع‌شدن، تحقیر و شرمندگی برانگیخته می‌شوند و نهایتاً به تلاش برای اجتناب از شکست و تنظیم استانداردهای غیرواقع‌بینانه منجر می‌شود که تجربه احساسات منفی مانند اضطراب، افسردگی و رفتارهای اجتنابی را به دنبال دارد (محمود زاده و محمدخانی، ۱۳۹۵). بنابراین می‌توان گفت که ترس از شکست یکی از دلایل عمده اهمال‌کاری در افراد است. برخلاف عقیده رایج، افرادی که ترس از شکست دارند به‌جای این‌که سخت‌تر کار کنند، برای اجتناب از این احساس که معیارهای لازم خود را برآورده

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

نساخته‌اند، بیشتر امور خود را به تأخیر می‌اندازند. ازآنجایی‌که اهداف کمال‌گرایی معطوف به خود نیست این افراد به‌وسیله تمایل خودجوش برای برآورده ساختن معیارها برانگیخته نمی‌شوند و به‌نوعی دارای انگیزش بیرونی برای عمل هستند و اهدافی متناسب با توانایی‌های خود را انتخاب نمی‌کنند، بیشتر درگیر احساس ترس از شکست می‌شوند و درنتیجه اهمال‌کاری بیشتری را گزارش می‌کنند(خسرو پور و نیکویی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، می‌توان گفت که کمال‌گرایان از احساس خودکارآمدی کمتری برخوردارند، بدین معنی که نسبت به موفقیت خود اطمینان کمتری دارند و این موضوع سبب می‌شود که بیشتر تکالیف خود را به تأخیر بیندازند. این افراد به دلیل عدم حس رضایت درونی از پیشرفت و تکمیل اموری که در جهت معیارهایشان هستند، تکالیف را با تعلل انجام می‌دهند و یا حتی انجام نمی‌دهند(بشارت و فرهمند، ۱۳۹۷). بیش از نیمی از والدین این دانش‌آموزان تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم داشته‌اند، این موضوع ممکن است نشانه‌ای از سخت‌گیری والدین نسبت به رشته و آینده شغلی در این دانش‌آموزان باشد چراکه والدین برای جبران ناتوانی خود در کسب مدرک تحصیلی و یا مشاغل بالاتر بر روی خود فشار بیشتری می‌آورند.ترس از تائید نشدن و اینکه شاید نتوانند در کنکور رتبه و رشته‌ی موردتوجه والدین خود را کسب کنند می‌تواند آنان را به‌سوی رفتار اهمال‌کارانِ سوق دهد.

یافته دوم نشان داد ذهن آگاهی به‌صورت منفی می‌تواند اهمال‌کاری را پیش‌بینی کند. این یافته با یافته‌های احمد و حسین (۲۰۲۱)، جامز و ریمز (۲۰۱۸)، لطفی و همکاران (۱۳۹۹)، ذوقی و همکاران (۱۳۹۸) و قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. یافته دوم نشان داد ذهن آگاهی به‌صورت منفی می‌تواند اهمال‌کاری را پیش‌بینی کند. این یافته با یافته‌های احمد و حسین (۲۰۲۱)، جامز و ریمز (۲۰۱۸)، لطفی و همکاران (۱۳۹۹)، ذوقی و همکاران (۱۳۹۸) و قاسمی جوبانه و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. این یافته را می‌توان با توجه به ماهیت ذهن آگاهی تبیین کرد. ذهن آگاهی به هوشیاری فرد نسبت به موقعیت و توانمندی نسبت به ارتباط با محیط و همچنین به خوش‌بینی و دیدگاه مثبت منطقی درباره پدیده‌های اطراف در فرد منجر می‌شود(مک کلوسکی[1]، ۲۰۱۵). افرادی که به دلیل اجتناب، اهمال‌کاری می‌کنند، موقعیت و تکلیف خود در لحظه حال را انکار می‌کنند، نسبت به کاری که باید انجام دهند، آگاه نیستند و از تعلل به‌عنوان مکانیزمی دفاعی برای رهایی از اضطراب استفاده می‌کنند. بنابراین، شاید بتوان نتیجه گرفت تقویت ذهن آگاهی بتواند از اهمال‌کاری و اجتناب ناشی از آن جلوگیری کند. همچنین بر اساس نظریه آگاهی فراشناختی (تسدال و همکاران، ۱۹۹۵) تکالیف دشوار می‌تواند افکار قضاوتی و واکنشی را فعال کند که ترغیب‌کننده ناامیدی، خود انتقادی و تصمیمات تکانشی برای ترک کردن تکلیف است و چون پیش‌بینی کننده ناتوانی در فرد است موجب اهمال‌کاری می‌شود. بنابراین ذهن آگاهی به‌عنوان راهبردی تطبیقی و مرتبط با اهمال‌کاری است که می‌تواند منجر به افزایش درک زمان حال، دوری از قضاوت و درنتیجه بهبود اهمال‌کاری شود. ازآنجاکه نمونه این پژوهش افراد شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دوم است و این دوره آموزشی نزدیک به کنکور به‌حساب می‌آید و بعلاوه بر آن تأثیر معدل و امتحانات نهایی در این مقطع به نظر می‌رسد اضطراب ناشی از این موارد که سرشار از افکار قضاوتی نسبت به قبولی یا مردودی در آن است باعث واکنش‌های خود انتقادگرانِ در دانش‌آموزان می‌شود و اجازه نمی‌دهد آنان فعالیت‌های مثبت و سازنده‌ای از خود نشان دهند. پس آن‌ها در انجام تکالیف و وظایف خود نسبت به این دوره مهم دوره مهم تحصیلی تعلل می‌ورزند.

یافته سوم نشان داد ذهن آگاهی کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی را به‌صورت مثبت و کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی را به‌صورت منفی میانجی‌گری می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن آگاهی می‌تواند عواطف و هیجانات را موردتوجه قرار دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ذهن آگاهی علاوه بر بهبود هیجانات، به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق خود نظم‌بخشی هیجانی به بهبود عواطف (مثبت و منفی) نیز کمک می‌کند (جلالی و همکاران، ۱۳۹۴). اما با توجه به مثبت شدن نتایج،به‌احتمال زمانی که دانش‌آموزان گروه نمونه به درون خود تمرکز می‌کنند (با توجه به داشتن کمال‌گرایی منفی) دائماً به دنبال احساس شرم و اضطراب ناشی از نرسیدن به استانداردهای خود، والدین و معلمانشان هستند. آنان به دلیل داشتن حرمت خود پائین، عدم رضایت از خود و داشتن سطوح بالای اضطراب (استیل، ۲۰۰۷) و همچنین گذشته منفی نسبت به نتایج نرسیدن تلاش‌ها، ترجیح می‌دهند تا اطمینان نسبت به توانایی خود برای انجام تکلیف کسب نکنند، آن را انجام ندهند. پس اهمال‌کاری روشی برای اجتناب از انتقاد قریب‌الوقوع از جانب خود و یا دیگران درباره‌ی عملکرد فرد است. ذهن آگاهی در دانش‌آموزان با کمال‌گرایی منفی به دلیل انتقاداتی که از طرف والدین و معلمان دریافت می‌کنند، بر شرایط و موقعیت کنونی آن‌ها صحه می‌گذارد بنابراین عواطف منفی زیادی را در درون خود خواهند داشت که از ترس شکست، آنان را به اجتناب از تکالیف خود سوق می‌دهد. از جهتی دیگر ازآنجاکه دانش‌آموزان کمال‌گرا در موقعیت‌های تحصیلی انتظارات سطح بالایی برای

1. MacCloskey

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

خود قائل هستند و این معیارها در برخی مواقع به‌دوراز واقعیت است موجب تنش بیشتر و اضطراب بالاتر می‌شود و عملکردهای آتی آن‌ها را نیز مختل می‌کند و موجب افزایش اهمال‌کاری می‌شود.

به‌طور خلاصه نتایج پژوهش حاضر بیانگر این موضوع است که مدل اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی با میانجی‌گری ذهن آگاهی در دختران دانش‌آموز متوسطه دوم از برازش مطلوبی برخوردار است. کمال‌گرایی مثبت و منفی در انجام اهمال‌کاری (به‌عنوان یک راهبرد شناختی رفتاری) نقش دارد. از سویی دیگر هنگامی‌که دانش‌آموزان ذهن آگاهی بالایی دارند و در لحظه حال تمرکز و توجه دارند، علیرغم داشتن کمال‌گرایی مثبت یا منفی کمتر اهمال‌کاری در انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد با تقویت ذهن آگاهی و سوق دادن دانش‌آموزان به کمال‌گرایی مثبت بتوان اهمال‌کاری را در آنان کاهش داد و از آسیب‌ها و پیامدهای منفی احتمالی آن جلوگیری کرد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همچون نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه و محدود شدن افراد نمونه به دختران دانش‌آموز متوسطه دوم منطقه ۵ تهران است؛ بر این اساس یافته‌های آن به سایر گروه‌ها قابل‌تعمیم نیست.با توجه به این امر پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی علاوه بر انجام پژوهش در مورد پسران دانش‌آموز و در مناطق دیگر آموزش‌وپرورش از نمونه‌گیری تصادفی استفاده کنند. همچنین به مشاوران مدارس، معلمان و خانواده‌ها پیشنهاد می‌شود با استفاده از یافته‌های این پژوهش به بررسی ابعاد کمال‌گرایی در دانش‌آموزان بپردازند و با آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی آنان را در جهت کاهش اهمال‌کاری و رسیدن به موقعیت‌های تحصیلی و موفقیت‌های آینده یاری دهند.

نویسندگان این مقاله از مسئولان اداره آموزش‌وپرورش، مدارس منطقه ۵ تهران و شرکت‌کنندگان در پژوهش قدردانی می‌کنند.
لازم به ذکر این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره در گروه مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است.

منابع

بشارت، م.ع و فرهمند، ه.(۱۳۹۷). بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری.*ماهنامه رویش روان‌شناسی*،۷(۲):۷۹-۹۶.

جلالوند، م.، لطفی کاشانی، ف.، و وزیری، ش. (۱۳۹۹). رابطه‌ی نهایی خواهی گرایی و ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خویشتن پذیری غیرم شروط و سبک‌های کنار آمدن در دانش‌آموزان پسر. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۹ (۸۶)، ۲۶۴-۲۴۵.

جلالی، د.، آقایی، ا.، طالبی، ه.، و مظاهری، م .ع .(۱۳۹۴) . مقایسه اثربخشی آموزش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بومی‌شده و آموزش شناختی - رفتاری بر نگرش‌های ناکارآمد و عواطف شغلی کارکنان .*پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱(۵)، ۲۰-۱.

جوادی، ف.، هاشمی رزینی، ه.، و هاشمی رزینی، س. (۱۳۹۴). روابط تعلل ورزی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۶(۱)، ۲۰۷-۱۹۳.https://doi.org/10.22059/JAPR.2015.63669

جوکار، ب.، و دلاور پور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۴-۳)، ۸۰-۶۱. https://doi.org/10.22051/JONTOE.2007.312

چهرزاد، م.، قنبری، ع.، رحمت پور، پ.، براری، ف.، پور رجبی، ع.، و علی پور ز. (۱۳۹۵) . اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۱ (۴)، ۳۵۲-۳۶۲.

حسینیان، س.، نوری پورلیاولی، ر.، قنبری پیر کاشانی، ن.، حسین زاده اسکویی، س.(۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر رفتارهای خود آسیب‌رسان و عوامل محافظت‌کننده سوءمصرف مواد در نوجوانان کانون اصلاح و تربیت. *فصلنامه علمی اعتیاد پژوهی*، ۱۳ (۵۴)، ۲۰۵-۲۲۸.

خسرو پور، ف.، و نیکویی، م.(۱۳۹۳). رابطه بین کمال‌گرایی، انگیزه پیشرفت، عزت‌نفس با عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری. *نشریه گام‌های توسعه ور آموزش پزشکی*،۱۱(۴):۵۴۹-۵۴۲.

دهقان منشادی، ز.، و تقوی، س.، و دهقان منشادی، م. (۱۳۹۱). خصوصیات روان‌سنجی سیاهه مهارت ذهن آگاهی کنتاکی. *اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار)* ، ۷ (۲۵) ، ۳۶-۲۷.https://doi.org/10.22059/JAPR.2021.309197.643625

ذوقی، ل.، و کاکاوند، م.، و چوبداری، ع. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با متغیر میانجی ذهن آگاهی در دانشجویان. *روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۱۵(۵۱)، ۲۱۰-۱۹۵. https://doi.org/10.22054/JEP.2019.40560.2622

صفری، م.، رضاخانی، سیمین دخت.،و دوکانه ای فرد ،ف. (۱۳۹۹). تبیین روابط بین ذهن آگاهی و شفقت‌به‌خود با شایستگی اجتماعی در دانشجویان دختر بر اساس نقش میانجی بخشودگی بین فردی .*فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۱(۴).۳۹۶-۳۸۱.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]

قاسمی جوبنه ،ر.، موسوی، و.، ظنی پور، آ.، حسینی صدیق،م. (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۲)، ۱۳۴-۱۴۱.

لیاقت, ر.، قاسمی, ف. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه کمال‌گرایی فراست و رابطه آن با اضطراب امتحان دانش‌آموزان (مطالعه موردی : دبیرستان‌های تهران) .*فصلنامه تحقیقات روان‌شناختی*، ۶ (۲۳)، ۷۶-۶۰.

محبوبی، الف.، و تمنایی فر، م .(۱۳۹۹).مقایسه کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین . *دوماهنامه فیض*، ۲۴(۵)، ۵۸۵-۵۹۱.

محمود زاده، ر.، و محمدخانی، ش. (۱۳۹۵). نقش میانجی اضطراب و اجتناب شناختی در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری. *دست آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*،۲۳ (۱)، ۹۴-۷۳. https://doi.org/10.22055/PSY.2016.12358

هویت، د.، و کرامر، د.(۱۳۸۹) .*مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق در روانشناسی و مشاوره*.ترجمه پاشا شریفی، ح.، نجفی زند ج.، احقر، ق.، میر هاشمی، م.، دوکانه ای فرد، ف.، و شریفی، ن .تهران، سخن.(تاریخ انتشار اثر به زبان‌اصلی،۲۰۰۴).

Akpur, Uğur & Yurtseven, Nihal. (2019). Structural Relationships between Academic Motivation, Procrastination and Perfectionism: A Modelling Study Cumhuriyet. *International Journal of Education*,8(1), 95-112. https://doi.org/10.30703/cije.452633

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125–143. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14(5)*, 449-468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Hajloo N.(2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iran J Psychiatry Behav Sci*, 8(3), 42-49. PMCID: PMC4359724

Hussain, M. M. ., & Ahmad , Z. (2021). Moderating Effect of Marital Status among Mindfulness, Procrastination and Job Performance of Employees. *Review of Education, Administration & LAW*, *4*(1), 133-143. https://doi.org/10.47067/real.v4i1.118

James, K., Rimes, K.A. (2018). Mindfulness-Based Cognitive Therapy Versus Pure Cognitive Behavioural Self-Help for Perfectionism: a Pilot Randomised Study. *Mindfulness* 9**,** 801-814. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0817-8

Kline, R.B. (2016).principles and practice of structural equation modeling, NY: *Guilford Press*.

Koerten, H. R., Watford, T. S., Dubow, E. F., & O'Brien, W. H. (2020). Cardiovascular effects of brief mindfulness meditation among perfectionists experiencing failure. *Psychophysiology*, *57*(4), Article e13517. https://doi.org/ 10.1111/psyp.13517

Kurtovic, A. Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019).Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism, *International Journal of Educational Psychology*, 8(1),1-26. https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993

McCloskey, L. E. (2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226. . https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.650

Ozer BU, Demir A, Ferrari JR. (2009).Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *J Soc Psychol*, 149(2), 241-57. https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257

Powers A & Casey BJ. (2015). The adolescent brain and the emergence and peak of psychopathology. *Journal of Infant. Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14, (1),3-15. https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1004889

Rice, K. G., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2011). Classifying adolescent perfectionists. *Psychological Assessment, 23*(3), 563-577. https://doi.org/10.1037/a0022482

Sironic, A., and Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the frost multidimensional perfectionism scale (FMPS), child and adolescent perfectionism scale (CAPS), and almost perfect scale—revised (APS-R): different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychol. Assess*, 27, 1471-1483. https://doi.org/10.1037/pas0000137

Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Song, Y., & Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse education today*, 35(1), 86-90.https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.06.010

Steel P.(2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-95.https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Teasdale ,John.D., Segal, Zindel., & Williams, J. Mark. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?. *Behaviour Research and therapy*, 33(1) 25-39.

Tezer, M. ., Ulgener , P., Minalay , H., Ture, A. ., Tugutlu , U. ., & Harper , M. G. . (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, *10*(3), 142-156.https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549

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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.15.6]