

بررسی اهمال کاری تحصیلی و راهکارهای بهبود عوامل دخیل در تاب آوری تحصیلی

(تاریخ دریافت ۱۳۹۹/۰۹/۱۵، تاریخ تصویب ۱۴۰۰/۰۳/۲۸)

زهرا قربانی نژاد

چکیده

موفقیت و پیشرفت تحصیلی یکی از مهمترین دغدغه های هر دانش آموز، والدین و به طور کلی هر نظام آموزشی است. موفقیت تحصیلی هر جامعه مبین وجود دانش آموزان و تقریباً در عین حال نظام آموزشی کارآ و موفق است. از طرفی دیگر، از نظر والدین مهمترین شاخص برای تربیت این است که فرزند آنها بتواند در آینده گلیم خود را از آب بیرون بکشد و از پس وظایفی که به آنها محول می گردد، بخوبی برآید. یکی از ویژگی هایی که مانع از انجام خوب کارها و نیل به موفقیت و پیشرفت می شود، اهمال کاری است. که مترادف های آن شامل مسامحه، دودلی، به تأخیر اندازی و به عقب انداختن انجام کاری، به ویژه به علت بی دقتی عادت، یا تنبلی و به تعویق انداختن یا تأخیر غیر ضروری است. اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد و تظاهرات گوناگونی دارد. اهمال کاری تحصیلی از شایع ترین انواع اهمال کاری است که یک رویداد فراگیر میان دانشجویان دانشگاه و دانش آموزان می باشد اهمال کاری تحصیلی یعنی به تأخیر انداختن یا اجتناب از انجام هر گونه تکلیف تحصیلی که ناشی از اختلاف بین رفتار قصد شده و رفتار واقعی است و برای فرد پیامدهای منفی دارد.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، تاب آوری، خودپنداره و کمال گرایی، دانش آموزان

مقدمه

اهمال کاری^۱ تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عملی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (اوبرین^۲، ۲۰۰۲، به نقل از مولوی، کرمی و مؤمنی، ۱۳۹۰). اهمال کاری اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسانهاست، ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می شود. این رفتار زمانی که شدت می یابد و به صورت عادت درمی آید، می تواند مسأله ساز باشد (گلایک و اورسیلو^۳، ۲۰۱۵). فراری^۴ (۲۰۰۱) اهمال کاران را به عنوان افراد تنبل یا آسان گیر که نمی توانند خود را تنظیم کنند، توصیف می کند. در مقابل افراد غیراهمال کار از خود اثربخشی بالا، بارآور و عملکرد بالایی برخوردارند (دانیتز^۵ و اورسیلو، ۲۰۱۴). اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد. از جمله اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری در تصمیم گیری و اهمال کاری وسواس گونه؛ اما متداول ترین شکل آن، اهمال کاری تحصیلی است (شاهرخی و نصری، ۱۳۹۳). اهمال کاری تحصیلی یکی از موضوعاتی است که تاکنون مورد توجه بوده و در بین دانش آموزان به وفور دیده می شود (دانیتز و اورسیلو، ۲۰۱۴). اهمال کاری تحصیلی به عنوان تمایل غیرمنطقی جهت به تعویق انداختن شروع یا تکمیل تکالیف تحصیلی تعریف می شود که غالباً با نگرانی همراه است (راث بلوم، سولومون و مورکانی^۶، ۱۹۸۶ به نقل از محسن زاده، جهان بخشی، کشاورز، افطاری و گودرزی، ۱۳۹۵). در اهمال کاری تحصیلی دانش آموز قصد انجام تکالیف درسی را در یک زمان معین دارد اما در پرداختن و پایان

۱ procrastination

۲ O'Brien

۳ Glick & Orsillo

۴ Ferrari

۵ Danitz & Orsillo

۶ academic procrastination

۷ Rothblum, Solomon & Murakami

بخشیدن به آن تنبلی می کند. طی این فرایند، فرد پاداش های کوچک اما آنی را به پاداش های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می دهد (دوئیت و شوئنبرگ، ۲۰۰۲ به نقل از محسن زاده و همکاران، ۱۳۹۵).

بخش اول: اهمال کاری تحصیلی

اهمال کاری پدیده جدیدی نیست؛ ویلیام جیمز ۱۲۰ سال پیش به پیامدهای روان شناختی اهمال کاری اشاره کرده است (میرزایی، غرایبی و بیرشک، ۱۳۹۲) و استیل (۲۰۰۷) منابع مربوط به اهمال کاری را تا هشت صد سال پیش از میلاد یافته است. گرچه توصیف اهمال کاری در متن های مصر، یونان و روم باستان به چشم می خورد ولی برای نخستین بار این واژه در زبان انگلیسی و در سال ۱۵۴۸ در فرهنگ آکسفورد آمده است. با وجود این، حتی امروز هم برای ما قابل فهم نیست که چرا کاری را که امروز می توانیم انجام دهیم، به آینده موکول می کنیم (استیل، ۲۰۰۷).

اهمال کاری، به آینده موکول کردن کار ضروری بدون علت گفته می شود که به طور قطع تصمیم به انجام آن گرفته شده است و فرد با وجود آگاهی از پیامدهای ناخوشایند این به تعویق انداختن، شروع یا تکمیل کار را به تعویق می اندازد و به صورت ناخودآگاه به این رویه ادامه می دهد تا به صورت یک عادت یا صفت رفتاری در می آید. فرد اهمال کار از اینکه عادت به اهمال کاری دارد و کار را به موقع یا به هیچ وجه انجام نمی دهد، خود را سرزنش می کند و یا ممکن است برای موجه جلوه دادن این عادت زشت، دلایل مختلف را دستاویز قرار دهد و از خود دفاع کند که در این صورت به تکرار دوباره آن کمک می کند (کالینز، آنوگبازی، ژیاثو، ۲۰۰۸؛ به نقل از حبیبی کلیر، ۱۳۹۵).

اهمال کاری با کلمات مترادفی از جمله مسامحه، دودلی، به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی به ویژه به علت بی دقتی و به تأخیر انداختن غیرضروری بیان شده است (استیل، ۲۰۰۵؛

به نقل از تمدنی، حاتمی و هاشمی زرینی، ۱۳۹۰). اهمال کاری زمانی اتفاق می افتد که فرد کاری که باید انجام دهد را به دلیل مشغول بودن به فعالیت های غیر مرتبط به تعویق می اندازد (یعقوبی، محقق، امیری و اسفندیاری، ۱۳۹۴).

برخی از پژوهشگران (وسلر، ۱۹۸۰) بین اهمال کاری و تنبلی تمایز قائل شده و ذکر می کنند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی میل است در حالی که اهمال کار، اغلب با مشغول نگه داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می ورزد که هم اکنون اولویت دارد (خرمائی، آزادی ده بیدی و زابلی، ۱۳۹۵). از تعاریف مختلف اهمال کاری می توان این گونه برداشت کرد که دو روش برای تفسیر اهمال کاری وجود دارد؛ الف اهمال کاری به عنوان یک رفتار و باهمال کاری به عنوان یک ویژگی شخصیتی. در ابتدا کسانی که در مورد اهمال کاری به پژوهش می پرداختند، بیشتر بر ویژگی رفتاری آن تمرکز می کردند و اهمال کاری را به عنوان رفتار اجتناب از یک تکلیف خاص در نظر می گرفتند و راه حل آنها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس های تعیین رفتار، مانند بهبود مدیریت زمان و کاربرد عادت های خوب مطالعه، تمرکز داشت ولی اهمال کاری مزمن را می توان یک اختلال شخصیتی نامید که سطوح بسیار بالای صفت اهمال کاری و مسئولیت پذیری بسیار پایین را شامل می شود (شونبرگ، ۲۰۰۵؛ به نقل از سپهریان، ۱۳۹۰).

بخش دوم: انواع اهمال کاری

در پژوهش های مختلف اهمال کاری به شیوه های متعددی طبقه بندی شده است که اغلب بر مبنای مشاهدات بالینی پژوهشگران انجام شده است (بورکا و یان، ۱۹۸۳، به نقل از شهنی ییلاق و همکاران، ۱۳۸۵) طی مشاهدات بالینی خود سه نوع افراد اهمالکار را معرفی نمودند: مضطرب، معتقد به شانس و طغیانگرا. برحسب صورتهای سازگارانه و ناسازگارانه اهمال کاری آن را به دو دسته اهمال کاری فعال و اهمال کاری منفعلانه (چو و چوی، ۲۰۰۵) و از حیث انگیزه تمایل به اهمال کاری به دو نوع اجتنابی و برانگیخته تقسیم می کنند (هرینگتون،

۲۰۰۵). اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد. با استناد به آزارندگی تکالیف و اجتناب از تصمیم گیری پنج نوع مختلف از اهمال کاری را مورد توجه قرار می دهند: از جمله اهمال کاری در تصمیم گیری، اهمال کاری روان رنجورانه، اهمال کاری وسواس - اجباری، اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری عمومی یا کلی.

۱- **اهمال کاری تحصیلی:** به عنوان طفره رفتن از انجام تکالیف، آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقاله ها در آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی.

۲- **اهمال کاری عمومی یا کلی:** که همان طفره از انجام فعالیت های جریان عادی زندگی روزمره طبق برنامه زمان بندی شده و انجام آن در زمان تعیین شده می باشد.

۳- **اهمال کاری در تصمیم گیری:** عدم توانایی اتخاذ تصمیم به موقع و فوری در رویارویی با بسیاری از شرایط و مشکلات زندگی.

۴- **اهمال کاری روان رنجورانه:** تمایل در به تأخیر انداختن تصمیمات مهم زندگی (به علت اضطراب، نگرانی افسردگی یا بیماری و ناراحتی های روانی دیگر).

۵- **اهمال کاری وسواسی - اجباری (یا غیرعادی):** بروز همزمان اهمال کاری در تصمیم گیری و اهمال کاری رفتاری در یک شخص می باشد. اما متداولترین شکل اهمال کاری، در سنین نوجوانی و جوانی اهمال کاری تحصیلی است (کاگان، کاکیب و کاندمیر، ۲۰۱۰).

بخش سوم: تاب آوری

واژه تاب آوری از کلمه لاتین «RESILIRE» گرفته شده است. فرهنگ لغت انگلیسی آکسفورد تاب آوری را به شکل های زیر تعریف کرده است:

(۱) به حالت نخستین برگشتن یا به سر جای خود برگشتن؛

(۲) انعطاف پذیری، توانایی بازگشت به شکل یا حالت اولیه بعد از خم شدن یا ضربه؛

۳. افرادی که پس از طی دوره های بحران یا افسردگی بهبود یابند و به حالت اولیه خود بازگردند؛ در حالی که خوش بین، آسان گیر و سرزنده باشند (علیزاده، ۱۳۹۲).

واژه تاب آوری توسط بسیاری از پژوهشگران و متخصصان تعریف شده، شامل مفهوم انعطاف پذیری، بهبود و بازگشت به حالت اولیه پس از رویارویی با شرایط ناگوار است. شرایط ناگوار فقط محدود به بلایای ساخته دست بشر (مانند جنگ و فقر)، یا بلایای طبیعی (مانند خشکسالی و سیل نمی شود، بلکه شرایط ناگوار در زندگی روزمره نیز به هنگام بروز حوادثی مانند طلاق، بیماری، مرگ، سوء مصرف مواد، یا تغییر در موقعیت شغلی و آموزشی اتفاق می افتد. در فیزیک، «RESILIENCE» به معنای مقاومت فلزات در برابر ضربه ها است (آرین فر و کتانی، ۱۳۹۵). در روان شناسی، توانایی بشر در سپری کردن سختی ها و فائق آمدن بر ضربه های روانی است؛ به عبارتی دربرگیرنده ظرفیت افراد برای مقاومت در برابر سختی ها و در عین حال تداوم رشد فردی، علی رغم آنچه بر آنها می گذرد. تعاریف و توصیف های مختلفی از تاب آوری شده است که در ادامه به تعدادی از آنها اشاره می کنیم. ریچاردسون (۲۰۰۲) معتقد است فرآیند تاب آوری نوعی مدل غنی کننده زندگی است که عوامل استرس زا و تغییرات باعث رشد و افزایش رفتارهای تاب آورانه می شوند. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) معتقد هستند که تاب آوری برحسب صلاحیت شخصی، تحمل استرس، پذیرش تغییرات و اعتقاد به نیروهای اسرارآمیز مفهوم سازی می شود. ورنر (۲۰۰۴) تاب آوری را توانایی رویارویی با تغییرات مخرب تعریف می کند؛ در حالی که فرد حداقل اختلال یا بد کار کردی را در رفتارشان نشان می دهد (علیزاده، ۱۳۹۲).

بند اول: سیر مطالعه تاب آوری

بررسی عواملی که منجر به پیامدهای سازگارانه در حضور شرایط ناگوار می گردند، تاریخچه ای طولانی داشته و شواهد تجربی در مورد بیماران مبتلابه اسکیزوفرنی نقش برجسته و بنیادی را در این زمینه ایفا می کند در ابتدا خاستگاه پژوهش های تاب آوری نظریه های دانشگاهی نبود، بلکه مطالعه در زمینه شناخت پدیدار شناختی ویژگیهای نجات یافتگان از مرگ و کودکانی که در محیطهای خطر آفرین زندگی می کردند، منشأ این مطالعات بود. همچنین مطالعات مربوط به کودکانی که والدین مبتلابه اسکیزوفرنی داشتند، نقش مهمی در ظهور موضوع تاب آوری کودکان به عنوان موضوعی نظری و تجربی ایفا کرد (آرین فر و کتانی، ۱۳۹۵). از دهه ۱۹۶۰ روان شناسان و روان پزشکان علاقه مند به سبب شناسی آسیب های روانی، مطالعه های طولانی مدتی را با کودکانی که پیش بینی می شد به خاطر عوامل زیستی (برای مثال: داشتن یک والد مبتلابه اسکیزوفرنی)، آسیب های قبل از تولد (برای مثال، تولد زودرس)، یا محیطی (فقر) در معرض خطر باشند، انجام دادند. برخی از این پژوهشگران با مشاهده کودکان در خطری که عملکرد طبیعی داشتند، شگفت زده شدند. کوشش های اولیه بر ویژگی های فردی کودکان تاب آور مانند اعتماد به نفس بالا و استقلال، متمرکز شده بود. همان گونه که کار در این حیطه گسترش می یافت، تحقیقات به طور فزاینده ای اذعان می کردند که تاب آوری ناشی از عوامل بیرونی کودک است؛ تحقیقات بعدی منجر به تعیین سه دسته از عوامل گردیدند: (۱) عوامل مرتبط با خود کودک؛ (۲) عوامل مرتبط با خانواده؛ (۳) عوامل مرتبط با محیط اجتماعی (علیزاده، ۱۳۹۲).

بخش چهارم: راهکارهای بهبود عوامل دخیل در تاب آوری تحصیلی

افزایش باور خود: تجربه موفقیت دانش آموز باعث افزایش باور خود می گردد. به عبارت دیگر، باور خود دانش آموز به وسیله بازسازی مجدد یادگیری او و در نتیجه به حداکثر رساندن فرصت های موفقیت افزایش می یابد (مارتین و مارش، ۲۰۰۳). روش های ساختار دادن به یادگیری شامل موارد زیر می باشد:

(۱) تقسیم بندی مولفه های کار مدرسه به گونه ای که دانش آموز بتواند موفقیت های کوچکی را تجربه

کند. (۲) شخصی سازی وظایف به نحوی که میزان چالش با ظرفیت او هماهنگ باشد (مک اینرتی، ۲۰۰۰، به نقل از مارتین و مارش، ۲۰۰۳). (۳) به چالش کشیدن تفکرات منفی دانش آموز: معلم می تواند با تشویق و جرئت دادن به دانش آموز در به چالش کشیدن تفکرات منفی او سطح باور خود او را افزایش دهد. مثلاً با مشاهده تفکرات خود کار او زمانی که نمره ای دریافت می کند و یا تکلیفی به او محول می شود و یا جستجوی شواهدی که عادات تفکر منفی او را به چالش می کشد و به چالش کشیدن تفکرات با استفاده از همان شواهد (مارتینو مارش، ۲۰۰۳)

بهبود کنترل دانش آموز: میزان کنترل دانش آموز را می توان با راهکارهای زیر بهبود بخشید:

(۱) معلم به دانش آموز نشان دهد که چگونه سخت کوشی و استفاده از راهبردهای مطالعه بر پیشرفت او موثر است. (۲) مرور مهارت های مطالعه در کلاس (۳) تعیین صریح معیارهای نمره گذاری (۴) تعیین مهلت جهت تحویل تکالیف کلاس (۵) ارائه بازخورد واضح در مورد چگونگی بهبود وضعیت دانش آموزان (۶) مدیریت پاداش ها به طوریکه مستقیماً مشروط به عملکرد دانش آموز باشد پاداش های متغیر باعث سردرگمی و ابهام در ذهن دانش آموز می گردد. افزایش پشتکار دانش آموز: بهترین راهکار جهت افزایش پشتکار دانش آموز ترفیع با بهبود تمرکز او بر تسلط می باشد. به طور عملی بهبود تسلط با روش های زیر امکان پذیر است:

(۱) نشان دادن به دانش آموز که چگونه تلاش ها و راهبردها روش های مهمی برای بهبود عملکرد می باشند. (۲) تشویق دانش آموز در تعیین هدف و نشان دادن روش حرکت به سمت هدف (۳) روشن ساختن نحوه تقسیم کردن مطالب آموزشی به مولفه های مختلف و برنامه ریزی برای انجام هر مولفه (۴) آموزش نحوه مرور پیشرفت خود به دانش آموز (۵) آموزش

نحوه فائق آمدن بر موانع احتمالی بر سر راه رسیدن به هدف کاهش اضطراب دانش آموز: ترس از شکست، مهمترین عامل اضطراب دانش آموز می باشد (کاوانیگتون، ۱۹۹۲). راه های کاهش ترس از شکست شامل موارد زیر می باشد:

(۱) بهبود بخشیدن به حال و هوای همکاری در کلاس (۲) خود بهبودسازی (۳) نشان دادن این موضوع که اشتباهات می تواند پلی برای موفقیت های بعدی باشد (۴) عدم انعکاس اشتباهات دانش آموز به عنوان ویژگی شخصیت او (۵) تاکید بیشتر بر موفقیت های دانش آموز به گونه ای که بیش از اشتباهات دیده شوند راه های ویژه جهت کاهش اضطراب آزمون شامل موارد زیر است:

(۱) تمرین سوالات آزمون (۲) تشویق مطالعه موثر بر برنامه ریزی (۳) افزایش مهارت های تست زنی (۴) تشویق دانش آموز به بررسی مستمر راهبرد های مطالعه (۵) آموزش تکنیک های آرام سازی برای استفاده در روز آزمون اسکلز، بنسون و وندالمن (۲۰۰۶) (به نقل از شریف موسوی، ۱۳۹۳)، تاثیرات تحولی متعددی را در تاب آوری تحصیلی شناسایی کرده اند که شامل پشتیبانی و حمایت خانواده، روابط با بزرگسالان غیر از خانواده، حال و هوای مدرسه مراقبت کننده، فراهم کردن فرصت هایی برای کودکان می باشد. (حجازی و سلیمانی، ۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند که حمایت دوستان و همسالان، توان مقابله فرد با موقعیت تنش زا را افزایش داده و تاب آوری را بهبود می بخشد. بطور خلاصه می توان گفت، تاب آوری روی کاهش ناخرسندی درباره زندگی (باسو، ۲۰۰۴)، کاهش سطح احساسات منفی (کهیزی، ۱۳۹۳) و افزایش سازگاری موفق در زندگی (جوکار، ۱۳۸۶) تاثیر بسزایی دارد. تحقیق رحیمیان و اصغرنژاد (۲۰۰۸)، نشان داد بین تاب آوری و سلامت روانی و بدنی، رابطه مثبت وجود دارد و افراد دارای تاب آوری بالا، در شرایط استرس زا و موقعیت های ناگوار، سلامت خود را حفظ کرده و تاب آوری می تواند به شکل معناداری سلامت روانشناختی و بدنی را پیش بینی نماید.

بخش پنجم: کمال گرایی

کمال گرایی از نقطه نظر مدل شناختی - رفتاری، به نظر می رسد که این بیماران همانند بیماران وسواسی دارای نوعی تفکر کمال گرایانه بوده و باورهای غیرانطباقی دربارهی جذابیت دارند. به نظر می رسد برخی صفات شخصیتی، نقشی انکارناپذیر در ابتلا و تداوم اختلال بدشکلی بدنی دارد؛ یکی از این صفات مطرح، کمال گرایی است. کمال گرایی یکی از صفات شخصیتی است که همراهی آن با بسیاری از اختلال ها تاکنون مورد مطالعه قرار گرفته است. به طور ساده می توان گفت کمال گرایی وضعیتی است که در آن هر امری که با کامل بودن اندکی فاصله داشته باشد برای فرد، غیر قابل تحمل است (مریام و بستر، ۲۰۰۶). از دیدگاه علمی تعریف کمال گرایی متفاوت و گسترده است. در این دیدگاه کمال گرایی یک حالت شخصیتی چندبعدی است (فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلت، ۱۹۹۰؛ هویت و فلت، ۱۹۹۱) که با تلاش برای بی نقص بودن، وضع استانداردهای بسیار بالا برای عمل همراه با ارزیابی های انتقادگرانه از عملکرد و حساسیت زیاد به اشتباه ها مشخص می شود (رایس و پرسر، ۲۰۰۲). با این که خصلت کمال گرایی هنوز به عنوان اختلالی مشخص در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی معرفی نشده است ولی به نظر می رسد نقش مهمی در سبب شناسی، ابقاء و سیر وضعیت های خاص آسیب شناسی روانی داشته باشد. به عنوان مثال ملاک دوم تشخیصی برای اختلال شخصیت وسواسی - اجباری، کمال گرایی است که مانع اتمام تکلیف می شود. همچنین مشخص شده است که کمال گرایی در ایجاد و پیشرفت اختلال های بی اشتباهی روانی (فیربورن و همکاران، ۱۹۹۹)، پراشتهایی روانی (فیربورن و همکاران، ۱۹۹۸)، اختلال بدریختی بدنی (داونی و چانگ، ۲۰۰۷) و افسردگی (بلت، ۱۹۹۵) عامل تعیین کننده می باشد.

بخش ششم: عوامل موثر در شکل گیری کمال گرایی

با این که رابطه بین کمال گرایی و حالات و رفتارهای منفی به خوبی مستند شده است، اما علل احتمالی کمال گرایی یا کمال گرایی منفی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. نه تنها کمال

گرایان اهداف بزرگ و غیرواقعی را در نظر می گیرند، بلکه عملکرد خود را نیز بر احساس همان اهداف غیرواقعی می سنجند. در اینجا این سؤال پیش می آید که افراد چرا چنین اهدافی را انتخاب می کنند و چرا عملکردشان را در دستاوردها شکست خورده و نه چندان خاص ارزیابی می نمایند. لئونارد و هاروی معتقدند که تئوری انگیزه مبتنی بر خودپنداره، می تواند چهار چوب خوبی برای فهم این اشتباه یا ناسازگاری می باشد (لئونارد و هاروی، ۲۰۰۸). بر طبق بیشتر تحقیقات، کمال گرایی وقتی مثبت است که افراد از فرآیند تلاش خود در جهت عالی بودن لذت ببرند، استانداردهای بالا، گسترده و منعطفی برای موفقیت داشته باشند و به دنبال بازخورد مثبت باشند و کمال گرایی وقتی منفی است که افراد از فرآیند تلاش برای هدف و عالی بودن لذت نبرد، استانداردهای بالا، غیر منعطف و محدودی برای موفقیت داشته باشد، و تلاش کند تا عملکرد بسیار عالی داشته باشد به این منظور که از بازخورد منفی در امان بماند. این تعاریف از کمال گرایی مثبت و منفی چند سؤال ایجاد می کند. برای مثال، چه چیزی در وهله اول باعث کمال گرایی می شود، چه زمانی کمال گرایی مثبت تبدیل به کمال گرایی منفی می شود و چرا افراد درگیر رفتارها و فعالیت هایی می شوند که از آن لذت نمی برند؟ مانند هر شکل دیگری از کمال گرایی منفی، کمال گرایی نورووتیک می تواند به تجربه کودکی مربوط شود. طبق تئوری های «خود»؟ رفتار نتیجه فرآیند ارزیابی خود از صفات فردی، شایستگی ها یا ارزش ها، در مقایسه با استانداردهای فردی یا اجتماعی است. (لئونارد، بیوویس و اسکول، ۱۹۹۹).

هاماچک (۱۹۷۸) معتقد است که کمال گرایی از نیاز کودک به پذیرش توسط والدینی آغاز می گردد که استانداردهای بیش از حد بالایی را تعیین می کنند. وقتی کودک بازخوردهای استوار و مثبتی دریافت می کند، تبدیل به فرد کمال گرایی از نوع مثبت می شود، و وقتی والدین هرگز از عملکرد کودک راضی نمی شوند یا در تأیید کردنشان ثابت قدم نیستند، کمال گرایی منفی رشد می کند. وقتی کودکان مورد انتقاد قرار می گیرند و بابت آن چه انجام داده اند توبیخ می شود (مثلاً، خرابکاری کردن، کتک کردن خواهر یا برادر و...) این نظریات منفی

را به یک حس درونی از آن چه هستند، تبدیل می کنند. آنها تحت یک حالت استبدادی «باید» پرورش می یابند. آنها باید بهتر، باهوش تر، زیباتر و منظم تر باشند. در محیط کاری، کمال گرایان روان رنجور اغلب افرادی هستند که زودتر از همه می آیند و دیرتر از همه محل کار را ترک می کنند، چرا که آنها نگرانند که دیگران فکر نکنند آنها سخت کوش نیستند. وقتی این افراد خارج از محیط کار هستند، اغلب این افراد احساس گناه می کنند (همان منبع).

مدل های متفاوتی بر مبنای تاریخچه خانوادگی در تاثیر بر کمال گرایی در غالب تئوری بیان شده است (فلت و همکاران، ۲۰۰۲ به نقل از ماتوسویکز، ۲۰۱۱). یکی از این مدلها، مدل یادگیری اجتماعی است که بر مبنای تئوری یادگیری اجتماعی بندورا شکل گرفته است و معتقد است که کودکان تمایل دارند از رفتار مشاهده شده ی والدین که رفتاری کمال گرایانه است تقلید کنند (فلت و همکاران، ۲۰۰۲) و تحقیقات در راستای این موضوع نشان داد که تقلید بین جنس موافق در خانواده یعنی تقلید دختر از مادر و پسر از پدر وجود دارد فراست و همکاران، ۱۹۹۶؛ ویت و ترول، ۱۹۹۳ به نقل از ماتوسویکز، ۲۰۱۱).

مدل دیگر، مدل انتظارات اجتماعی است که به سبک فرزند پروری از نوع تایید مشروط بازمی گردد (فلت و همکاران، ۲۰۰۲). این مدل چنین عنوان می کند که کودکانی که توان برآورده کردن خواسته های والدین را ندارند دچار نا امیدی و درماندگی مزمن می شوند (فلت و همکاران، ۲۰۰۲). هالندر (۱۹۶۵) معتقد است که این فرزندان مدام به دنبال راهی هستند تا تایید والدین را بگیرند. این موضوع در مقیاس کمال گرایی جامعه محور هویت و فلت لحاظ شده است که در واقع بیانگر حس خود ارزشمندی است و اهمیت این زیر مقیاس در این است که نه تنها فشار خانواده بلکه تاثیرات جامعه و انتظارات آن نیز مورد توجه قرار گرفته است. مدل واکنش اجتماعی بر مبنای دفاع کودک است که کمال گرایی را برای سازگاری با محیط آسیب زننده و تهاجمی خود برمی گیرند. این محیط شامل مواردی مثل خشونت های فیزیکی و روان شناختی، عاری از عشق و خانواده های پر آشوب می باشند (فلت و همکاران، ۲۰۰۲). در واقع کمال گرایی به عنوان پاسخ مقابله ای به عنوان پاسخ در برابر محیط به شدت انتقاد کننده

به کار می رود. از دیدگاه این مدل، کمال گرایی اهدافی مثل فرار از خشونت یا کم کردن آن، کاهش حس شرمندگی و ایجاد حسی از کنترل محیط غیر قابل پیش بینی را دنبال می کند (ماتوسویکز، ۲۰۱۱).

مسیر دیگری که رشد کمال گرایی را دنبال می کند، مدل پرورش اضطرابی است که تاکید آن بر کودکانی است که در معرض پرورش والدین مضطربی قرار می گیرند که بر نتایج منفی و اشتباهات متمرکزند (فلت و همکاران، ۲۰۰۲). در این روش والدین به کنترل بیش از حد کودک می پردازند تا از اشتباهات پیش بینی شده اجتناب شود و به کودک یادآوری می کنند که امکان دارد مورد قضاوت منفی دیگران قرار گیرند (فلت و همکاران، ۲۰۰۲).

فلت و همکاران (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیدند که یک مدل منسجم تر درباره کمال گرایی باید شکل بگیرد و سه گروه اصلی را به عنوان منبع فشار کمال گرایی در نظر گرفتند:

۱- عامل والدین که شامل حمایت والدین از اهداف یادگیری یا اجرایی است مانند مدلسازی والدین از ابعاد مختلف کمال گرایی

۲- عامل کودک که شامل این نگرش است که کودک فقط برای واکنش به فشار والدین یا اجتماع کمال گرا نمی شود، بلکه نقش فعال تری بازی می کند. بنا بر این کمال گرایی به سطح خود اجتماعی شدن کودک وابسته است که نشانگر توانایی کودک در انتقال فعال این فشارها بر "خود" از طریق درونی کردن خواسته ها (کمال گرایی خود محور) یا برون سازی خواسته ها در شکل فشار به دیگران (کمال گرایی دیگر محور) می باشد (فلت و همکاران، ۲۰۰۲).

۳- عامل محیط که در محیط های مختلف، تنظیمات متفاوتی دارد. برای مثال، در فرهنگ های فردگرا، که در آن اهداف شخصی ارزش گذاری می شود، فشار کامل بودن از جامعه ای با فرهنگ جمع گرا بیشتر است.

منابع و مآخذ

نصری، صادق؛ دماوندی، مجید ابراهیم؛ عاشوری، اکرم (۱۳۹۳). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی، سبک های هویت و تعهد. شخصیت و تفاوت های فردی، ۳(۴)، ۱-۱۷.

میر عرب رضی، رضا؛ جعفری، علی (۱۳۹۴). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مهارت های ارتباطی و سبک های هویت دانش آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴۱۳(۴)، ۵۶-۶۹.

فاتحی، یونس؛ عبد خدایی، محمد سعید؛ آذرافروز، مریم؛ بختی، مجتبی (۱۳۹۳). روان شناسی شخصیت: اهمال کاری تحصیلی و مدل پنج عاملی شخصیت. رشد مشاور مدرسه، ۴۱۹(۴)، ۲۹-۳۴.

جوکار، بهرام؛ دلاور پور، محمد آقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین تربیتی، ۳۱۳ و ۴(۴)، ۶۱-۸۰.

تمنایی فر، محمدرضا مقدسین، زهرا (۱۳۹۱). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته و سازش نیافته کمال گرایی، نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین. سندج: دانشگاه آزاد اسلامی واحد سندج.

سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰)، اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده آن. مطالعات روان شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهرا. دوره ۷، شماره ۴

مشتاقی، سعید. مؤید فر، همام (۱۳۹۶)، نقش مؤلفه های سرمایه روان شناختی (امید، خوش بینی، تاب آوری و خودکارآمدی) و جهت گیری اهداف پیشرفت در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال ۵. شماره ۸

مرادی، مسعود فتحی، داود. غریب زاده، رامین. فائید فر، زیبا (۱۳۹۵)، مقایسه ی فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری. مجله پزشکی ارومیه. دوره ۲۷. شماره ۳.

روئین تن، پروانه؛ ناصرپناه، سهیلا و روئین تن، زینب. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبکهای تربیتی با اهمال کاری تحصیلی در دبیرستان های دخترانه شهر کرمانشاه در سال ۹۴-۹۳. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۱.

محسن زاده، فرشاد.، جهان بخشی، زهرا.، کشاورز، حسین.، افطاری، شکوه.، و گودرزی، رضا. (۱۳۹۵). نقش ترس از شکست و ویژگی های شخصیتی در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. مجله روان شناسی مدرسه. ۵(۲):۱۰۸-۹۲.

احمدی، خدابخش (۱۳۷۶). خودشناسی در روان شناسی. تهران. انتشارات مکیال .

بیابانگرد ، اسماعیل (۱۳۸۲). روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان، چاپ هفتم. تهران. انتشارات انجمن اولیا و مربیان

تقی زاده، محمداحسان. (۱۳۷۹). باد بی آرام نوجوانی. اصفهان: تکتا ثنایی، باقر (۱۳۸۵). عوامل مؤثر در شکست تحصیلی دانش آموزان در دوره های تحصیلی مختلف. موسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم جاودان،

جلالی، داریوش؛ نظری، آذر(۱۳۸۸). تاثیر آموزش الگوی یادگیری اجتماعی بر عزت نفس، اعتماد به نفس ، رفتارهای خود ابرازی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی، تحقیقات علوم رفتاری، دوره هفتم شماره یک. ۴۳-۵۳

حکیم زاده، رضوان؛ نجف آبادی، مهدی؛ نجاتی، فرهاد (۱۳۹۰). مقایسه احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در میان دانش آموزان مدارس هوشمند و

مدارس عادی سال سوم دبیرستان شهر اصفهان. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۶(۱)، ۱۷۰-۱۵۱.

ماکسول ماتز (۱۳۸۳). روان شناسی خودپنداره. ترجمه احمد تقی پور. تهران، انتشارات بنیاد.

شفیع آبادی، عبدالله ناصری، غلامرضا (۱۳۹۰) نظریه های مشاوره و روان درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی

عبادی، علی (۱۳۸۹) تأثیر روش خود آموزشی بر عملکرد حل مسأله و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان بيله سوار، پایان نامه دوره کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

HAVELY, J. (2000). ON LINE'S WHEN STATES GO TO CYBER-WAR. BBC NEWS. SOLOMON, S. E., ROTHBLUM, E. D., & BALSAM, K. F. (2004). PIONEERS IN PARTNERSHIP:

LESBIAN AND GAY COUPLES IN CIVIL UNIONS COMPARED WITH THOSE NOT IN CIVIL UNIONS AND MARRIED HETEROSEXUAL SIBLINGS. JOURNAL OF FAMILY PSYCHOLOGY, 18(2), 275-286.

VENTER, N. (2009) RESILIENCE IN INTIMATE RELATIONSHIPS. UNPUBLISHED MASTER'S THESIS. UNISA, PRETORIA.

WALSH, F. (1996). THE CONCEPT OF FAMILY RESILIENCE: CRISIS AND CHALLENGE. FAMILY PROCESS, 35, 261-28

CLOSE, W., & SOLBERG, S. (2007). PREDICTING ACHIEVEMENT, DISTRESS AND RETENTION AMONG LOWER-INCOME LATINO YOUTH. JOURNAL OF VOCATIONAL BEHAVIOR, 72, PP. 31-42.

DANITZ S, ORSILLO SM. (2014). THE MINDFUL WAY THROUGH THE SEMESTER. BEHAVIOR MODIFICATION. 38(4):58-66.

FERRARI, J. R. JOHNSON, J. L. & MCCOWN, W. G. (1995). (EDS.), PROCRASTINATION AND TASK AVOIDANCE: THEORY, RESEARCH, AND TREATMENT. (PP. 113136).

NEW YORK: PLENUM PRESS.

STEPHENS, T.M. (2012). INCREASING RESILIENCE IN ADOLESCENT NURSING STUDENTS. UNPUBLISHED DOCTORAL DISSERTATION. THE UNIVERSITY OF TENNESSEE, KNOXVILLE.

STEEL P. THE NATURE OF PROCRASTINATION: A META-ANALYTIC AND THEATRICAL REVIEW OF QUINTESSENTIAL SELF-REGULATION FAILURE. PSYCHOL BULL 2007;133:65-94.

BINDER, K. (2000). THE EFFECTS OF AN ACADEMIC PROCRASTINATION TREATMENT ON STUDENT PROCRASTINATION AND SUBJECTIVE WELL-BEING. UNPUBLISHED MA, CARLETON UNIVERSITY, CANADA.

PALANCI, M., KANDEMİR, M., DÜNDAR, H., & ÖZPOLAT, A. Ö. (2014). DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI. INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN SCIENCES. 11, 1, 481-494.

