Original Article

The comparative study of perfectionism and academic procrastination in students with high and low test anxiety

Mahboobi E[1], Tamannaeifar MR[2*]

Department of Psychology, University of Kashan, Kashan, I.R. Iran.

Received: 2019/12/4 | Accepted: 2020/09/30

Abstract:

Background: Test anxiety as a common phenomenon among students is correlated with many factors. This study aimed to comparatively investigate the perfectionism and academic procrastination in students with high and low test anxiety.
Materials and Methods: Sample consisted of 362 male and female students of 2nd course of high school of Kashan who were selected by multi-stage random sampling. In order to collect information the Academic Procrastination Scale, Multidimensional Perfectionism Scale and Test Anxiety Scale were used. Data were analyzed through t-test.
Results: The results indicated that there was a significant difference between high and low test anxiety in students' perfectionism and academic procrastination.
Conclusion: Students with high test anxiety were more perfectionist than students with low anxiety, with less positive perfectionism and more negative perfectionism. Also, these students showed more procrastination in their studies. These findings have empirical implications in educational environments that can have the role in students' academic achievement.

Keywords: Perfectionism, Academic procrastination, Test anxiety

***Corresponding Author:**
Email: tamannai@kashanu.ac.ir
Tel: 0098 913 161 6609
Fax: 0098 315 591 4999

Conflict of Interests: ***No***

Feyz, Journal of Kashan University of Medical Sciences, December, 2020; Vol. 24, No 5, Pages 585-591

Please cite this article as: Mahboobi E, Tamannaeifar MR. The comparative study of perfectionism and academic procrastination in students with high and low test anxiety. ***Feyz*** 2020; 24(5): 585-91.

[Downloaded from feyz.kaums.ac.ir on 2026-11-19]

مقایسه کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین

الهام محبوبی [۱]، محمدرضا تمنایی‌فر [۲*]

خلاصه:

سابقه و هدف: اضطراب امتحان، به‌عنوان پدیده‌ای رایج در بین دانش‌آموزان، با عوامل بسیاری همبستگی دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین انجام گرفت.

مواد و روش‌ها: اعضای نمونه را ۳۶۲ دانش‌آموز دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر کاشان تشکیل می‌دادند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی، پرسشنامه کمال‌گرایی چندبعدی و پرسشنامه اضطراب امتحان استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون t تحلیل شدند.

نتایج: نتایج نشان داد در کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی، بین دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نتیجه‌گیری: دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا نسبت به دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان پایین، کمال‌گراتر بودند و کمال‌گرایی مثبت کمتر و کمال‌گرایی منفی بیشتری داشتند. همچنین این دانش‌آموزان در امور تحصیلی خود، اهمال‌کاری بیشتری را نشان دادند. این یافته‌ها در محیط‌های آموزشی دارای تلویحات کاربردی می‌باشند و می‌توانند در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشند.

واژگان کلیدی: کمال‌گرایی، اهمال‌کاری تحصیلی، اضطراب امتحان

دو ماه‌نامه علمی - پژوهشی فیض، دوره بیست و چهارم، شماره ۵، آذر - دی ۱۳۹۹، صفحات ۵۸۵-۵۹۱

مقدمه

اضطراب امتحان، پدیده‌ای فراگیر است که سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز را در سراسر جهان تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهند که میزان شیوع اضطراب امتحان در میان دانش‌آموزان ایرانی ۴۳ درصد است [۱]. اضطراب امتحان یک نوع واکنش روانی، هیجانی، فیزیولوژیایی و رفتاری، به موقعیت ارزیابی در مدرسه و کلاس درس است [۲]. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اضطراب امتحان، در طول زمان نسبتاً ثابت است و افرادی که اضطراب امتحان بالایی را گزارش می‌کنند، اغلب با حس عدم کفایت درگیر هستند [۳]. اضطراب امتحان در فرد، باعث ایجاد افکار مداخله‌گر، بی‌نظمی عاطفی، نگرانی شدید یا رفتارهای خارج از تکلیف در موقعیت‌های ارزیابی می‌شود [۴]. گاهی اضطراب امتحان باعث می‌شود که دانش‌آموزان در معرض اهمال‌کاری تحصیلی قرار بگیرند و از دستیابی به اهدافشان که یکی از مهم‌ترین آن‌ها موفقیت تحصیلی است، باز بمانند. این اهمال‌کاری می‌تواند رفتارهای پرخطری از قبیل سیگارکشیدن را در بین دانش‌آموزان به‌وجود آورده یا آن را تشدید کند [۵].

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

* نشانی نویسنده مسؤول:
کاشان، بلوار قطب راوندی، دانشگاه کاشان

تلفن: ۰۳۱۵۵۹۱۹ دورنویس: ۰۳۱۵۵۹۱۴۹۹۹

پست الکترونیک: tamannai@kashanu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۹/۱۳ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۷/۹

از سوی دیگر از جمله مهم‌ترین پیامدهای اضطراب امتحان، افت عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت است [۵،۱]. از این‌رو اضطراب امتحان می‌تواند شیوع ترک تحصیل در جامعه را به‌طور چشمگیری افزایش دهد [۶] و فرصت‌های تحصیلی و حرفه‌ای را از دانش‌آموزان سلب کند [۷]. علاوه بر این، نیروی انسانی تحصیل‌کرده برای ورود به بازار کار کاهش خواهد یافت. در مدل فرآیندی، تبادلی از اضطراب امتحان، ارزیابی عوامل استرس‌زا (برای مثال آزمون)، تفسیر موقعیت‌ها (برای مثال تهدید)، حالات عاطفی که در مواقع ارزشیابی (برای مثال اضطراب) تجربه می‌شوند و نیز سبک‌های حل مسأله (مانند اجتناب)، نقش مهمی در شکل‌گیری و بیان اضطراب امتحان ایفا می‌کنند [۴]. پژوهش‌ها نشان داده‌اند کمال‌گرایانی که درباره مورد ارزیابی قرار گرفتن خود نگران هستند و استانداردهای فردی غیرمنطقی برای خودشان در نظر می‌گیرند، اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌کنند [۱۱-۸]. بنابراین کمال‌گرایی نقش مهمی در اضطراب امتحان دارد. بر این اساس نتایج مطالعات نشان داده است که دانش‌آموزانی با استانداردهای بالای بیش از حد، اضطراب امتحان بیشتری را نسبت به دانش‌آموزانی که استانداردهای منطقی‌تری دارند، تجربه می‌کنند [۱۲]. همچنین یافته‌های پژوهشی، حاکی از این است که احساس مغایرت بین عملکرد واقعی و انتظارات کمال‌گرایانه، اجازه هیچ‌گونه خطایی را به فرد نمی‌دهد؛ زیرا در این‌صورت فرد دچار احساس کم‌ارزشی می‌شود و کمال‌گرایان را نسبت به تجربه حالات اضطرابی آسیب‌پذیرتر می‌سازد [۱۳-۱۶]. درواقع افرادی که دارای صفت شخصیتی کمال‌گرایی منفی هستند [۱۷]، همواره از شکست در رسیدن به

[Downloaded from feyz.kaums.ac.ir on 2026-11-19]

استانداردهای بالای غیرواقعی و اهداف دست‌نیافتنی می‌ترسند، شروع به انتقاد از خود می‌کنند، هیجانات منفی مانند اضطراب را تجربه می‌کنند و برای فرار از احساس نقص و کمبود برانگیخته می‌شوند [۱۸]. مطالعه بر روی سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان نشان داد که دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا، موقعیت‌های ارزیابی‌کننده را تهدیدکننده و ناخوشایند در نظر گرفته، احتمال دارد از سبک‌های مقابله‌ای اجتنابی برای کاهش اضطراب‌شان استفاده کنند [۹]. درواقع اهمال‌کاری در انجام تکلیف می‌تواند یکی از راه‌های گریز باشد. یافته‌های پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که اضطراب بالایی دارند، در انجام تکالیف پشتکار ندارند یا از تکالیف دشوار اجتناب می‌کنند و رفتارهایی مشابه با اهمال‌کاری نشان می‌دهند [۱۹]. از سوی دیگر، نتایج مطالعات بیانگر این است که افراد اهمال‌کاری که مطالعه دروس را تا شب امتحان به تعویق می‌اندازند، اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند [۲۰]. اضطراب و اهمال‌کاری در ارتباطی دوسویه، به شکلی پیچیده بر هم اثر می‌گذارند. افراد اهمال‌کار به‌واسطه احساس تهدید برای حرمت خود، به اضطراب شدیدی دچار می‌شوند [۲۱]. این میزان از اضطراب باعث می‌شود تا انجام آن تکلیف را به تعویق بیندازند و به این ترتیب، از رنج ناشی از آن رهایی یابند [۲۲]. با توجه به شیوع اضطراب امتحان در بین دانش‌آموزان و پیامدهای منفی آن در زندگی فردی و اجتماعی آنان، ضروری است که عوامل مرتبط و زمینه‌ساز آن شناسایی شود. از این‌رو در پژوهش حاضر، برای بررسی بیشتر عوامل مرتبط با اضطراب امتحان به مقایسه کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین خواهیم پرداخت.

مواد و روش‌ها

طرح پژوهش حاضر (با کد ۲۸۱۲۹۷)، از نوع مقطعی – مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر کاشان بود. از جامعه مورد مطالعه، براساس مطالعات مشابه قبلی و جدول مورگان و جرسی، ۳۶۲ نفر (۱۹۵ دختر و ۱۶۷ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از میان مدارس دوره دوم متوسطه شهر کاشان، چهار مدرسه و از هر مدرسه ۴ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. پس از آن‌که نمونه‌های مورد مطالعه انتخاب شدند، هدف پژوهش به آنان توضیح داده شد و به آن‌ها در مورد محرمانه بودن اطلاعات و تحلیل گروهی داده‌ها اطمینان داده شد. سپس دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب‌شده با آگاهی کامل و از روی تمایل، به‌صورت تصادفی به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۶/۷۹ سال با انحراف معیار ۰/۷۲ بود. ۵۳/۹ درصد آن‌ها دختر و ۴۶/۱ درصد آن‌ها پسر بودند. میانگین معدل آن‌ها ۱۷/۹۹ با انحراف معیار ۱/۵۲ بود. در پژوهش حاضر، به منظور جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه‌های زیر مورد استفاده قرار گرفت:

الف) مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی Solomon & Rothblum نسخه دانش‌آموز: این مقیاس برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی، در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آماده شدن برای امتحان و تهیه گزارش نیمسالی یا ارائه مقالات ساخته‌شده می‌باشد و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف پنج گزینه‌ای، به‌صورت هرگز، به‌ندرت، گه‌گاهی، اکثر اوقات و همیشه قرار دارد. افزون بر ۲۱ گویه مذکور، ۶ گویه (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری در نظر گرفته شده است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و اعتبار، این ۶ سؤال، منظور نمی‌شوند [۲۳]. در پژوهشی، به منظور تعیین اعتبار مقیاس ۲۱گویه‌ای، از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عامل و همبستگی گویه با نمره کل، استفاده شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که همبستگی گویه‌ها با نمره کل پرسشنامه، مطلوب و معنی‌دار است و ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس، برابر ۰/۹۱ است [۲۴]. در پژوهش دیگری نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با حذف سؤالات (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) که احساسات پاسخگو را نسبت به اهمال‌کاری می‌سنجند، ۰/۹۲ به‌دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه آماده شدن برای امتحان ۰/۷۵، برای مؤلفه آماده کردن و ارائه مقاله ۰/۸۱ و برای مؤلفه آماده کردن و ارائه تکالیف ۰/۸۵ محاسبه شد [۲۵]. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای اهمال‌کاری ۰/۸۲ و برای مؤلفه‌های آماده کردن تکالیف، آماده شدن برای امتحانات و تهیه گزارش نیمسالی و ارائه مقالات به‌ترتیب ۰/۷۲، ۰/۴۵ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

ب) مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی: این مقیاس، شامل ۳۵ سؤال است و کمال‌گرایی را در شش بعد می‌سنجد. چهار بعد نگرانی در مورد اشتباهات (۹ سؤال)، تردید نسبت به اعمال (۴ سؤال)، انتظارات والدین (۵ سؤال) و انتقاد والدین (۴ سؤال) کمال‌گرایی منفی را تشکیل می‌دهند. این خرده‌مقیاس در یک طیف لیکرت ۵درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود [۲۶]. در پژوهشی، میزان ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌های آزمون را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ و ضریب همسانی درونی کل آزمون را ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند [۲۷]. نتایج پژوهشی بر روی دانشجویان، اعتبار سازه و ساختار شش عاملی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست را تأیید

[Downloaded from feyz.kaums.ac.ir on 2026-11-19]

کرد. همچنین نتایج نشان داد که این مقیاس از روایی همگرا و پایایی مطلوبی برخوردار است. ارزیابی روایی همگرای مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی Frost، با استفاده از پرسشنامه تجارب مربوط به روابط تنگاتنگ، پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی، پرسشنامه کوتاه نظم‌جویی شناختی هیجان و نیز مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس صورت گرفت که اغلب ضرایب همبستگی زیرمقیاس‌های ابزارهای یادشده با زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی، معنی‌دار به‌دست آمدند. در بررسی پایایی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست، از روش همسانی درونی استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های نگرانی در مورد اشتباهات، تردید نسبت به اعمال، انتظارات والدین، انتقاد والدین، نظم و ترتیب و استانداردهای فردی پرسشنامه به‌ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۳، ۰/۷۴، ۰/۶۶، ۰/۸۴ و ۰/۸۱ به‌دست آمد [۲۸]. در پژوهش حاضر نیز پایایی کمال‌گرایی منفی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به‌دست آمد. ج) مقیاس اضطراب امتحان: این مقیاس ۲۳ سؤال دارد و شامل سه خرده‌مقیاس تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی است. این آزمون به روش لیکرت از صفر تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود و نمرات بالای آن نشان‌دهنده اضطراب پایین است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش شده است [۲۹]. نتایج تحلیل اکتشافی این مقیاس بر روی دانشجویان ایرانی نشان داد که این مقیاس از روایی و پایایی خوبی برخودار است. پژوهشگران، در پژوهش خود پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی به‌ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۹۰ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ به‌دست آورده‌اند [۳۰]. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه برای کل مقیاس ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس‌های تحقیر اجتماعی، خطای شناختی و تنیدگی، به‌ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۵ و ۰/۸۰ به‌دست آمد.

نتایج

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی را در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین

شاخص آماری / متغیرها	میانگین و انحراف استاندارد (M±SD)	
	اضطراب امتحان بالا	اضطراب امتحان پایین
اهمال‌کاری تحصیلی	۸۴/۸۱±۱۰/۴۵	۷۵/۰۳±۱۱/۹۴
کمال‌گرایی	۱۲۳/۱۸±۱۵/۶	۱۱۵/۴۹±۱۶/۷۲
کمال‌گرایی مثبت	۵۰/۴± ۷/۶۹	۵۲/۸۲± ۷/۴۵
کمال‌گرایی منفی	۶۲/۶۷± ۱۳/۶۶	۷۲/۷۷± ۱۰/۷۶

همان‌طور که داده‌های جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، کمال‌گرایی مثبت و منفی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا به‌ترتیب ۸۴/۸۱، ۱۲۳/۱۸، ۵۰/۴ و ۶۲/۶۷ است. همچنین، میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، کمال‌گرایی مثبت و منفی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان پایین به‌ترتیب ۷۵/۰۳، ۱۱۵/۴۹، ۵۲/۸۲ و ۷۲/۷۷ است. جهت بررسی مفروضه‌های بهنجاری و تساوی واریانس متغیرهای پژوهش از آزمون کلموگروف - اسمیرونف و آزمون لوین استفاده شد. نتایج نشان داد که آزمون کلموگروف - اسمیرونف برای متغیرهای پژوهش معنی‌دار نیست. بنابراین فرض بهنجاربودن توزیع نمره‌های متغیرها در جامعه مورد پژوهش تأیید می‌شود (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲- نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرونوف درباره بهنجاری توزیع نمره‌های متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره	سطح معنی‌داری
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۴	۰/۲
کمال‌گرایی	۰/۰۴۲	۰/۱۹
کمال‌گرایی مثبت	۰/۰۷۱	۰/۲
کمال‌گرایی منفی	۰/۰۴۱	۰/۲

نتایج آزمون لوین نشان داد که مقدار لوین برای متغیرهای پژوهش معنی‌دار نبوده، واریانس‌های گروه‌ها به‌طور معنی‌داری متفاوت نیستند و در نتیجه فرض یکسانی واریانس‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد (جدول شماره ۳).

[Downloaded from feyz.kaums.ac.ir on 2026-11-19]

جدول شماره ۳- نتایج آزمون یکسانی واریانس‌های لوین در متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	سطح معنی‌داری
اهمال‌کاری تحصیلی	۲/۴۲	۱	۲۳۸	۰/۱۲
کمال‌گرایی	۰/۸۵	۱	۲۳۸	۰/۳۵
کمال‌گرایی مثبت	۰/۶۲	۱	۲۳۸	۰/۴۳
کمال‌گرایی منفی	۲/۹۴	۱	۲۳۸	۰/۱۷

جدول شماره ۴ نتایج تحلیل آزمون t متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی را در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴- نتایج آزمون t متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین

متغیرها	تفاوت میانگین‌ها	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
اهمال‌کاری تحصیلی	۹/۷۸	۶/۷۳	۲۳۸	۰/۰۰۰۱
کمال‌گرایی	۷/۶۸	۳/۶۸	۲۳۸	۰/۰۰۰۱
کمال‌گرایی مثبت	-۲/۴۱	-۲/۴۷	۲۳۸	۰/۰۱۴
کمال‌گرایی منفی	۱۰/۰۹	۶/۳۹	۲۳۸	۰/۰۰۰۱

همان‌طور که داده‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، بین دانش‌آموزان کمال‌گرای دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P<$۰/۰۰۱، t=۳/۶۸، MD=۷/۶۸). بین دانش‌آموزان با کمال‌گرایی مثبت دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P<$۰/۰۵، t=-۲/۴۷، MD=-۲/۴۱). همچنین بین دانش‌آموزان با کمال‌گرایی منفی دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P<$۰/۰۰۱، t=۶/۳۹، MD=۱۰/۰۹). به‌طوری‌که میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا در متغیرهای کمال‌گرایی، کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان پایین به‌طور معنی‌داری پایین‌تر است. همچنین بین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P<$۰/۰۰۱، t=۶/۳۷، MD= ۹/۷۸). به‌طوری‌که میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان پایین به‌طور معنی‌داری پایین‌تر است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین کمال‌گرایی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج پژوهش‌های پیشین، این یافته را تأیید می‌کند [۱۳-۱۶]. به اعتقاد پژوهشگران حوزه کمال‌گرایی، افراد دارای کمال‌گرایی منفی، ترس از شکست، نگرانی و استرس را تجربه می‌کنند و درباره اعمال خود، انتظارات و انتقادات والدین، دچار نشخوار فکری می‌شوند و این ویژگی‌ها آنان را مستعد اضطراب می‌کند [۳۱]. از سوی دیگر به‌نظر می‌رسد که در کمال‌گرایان منفی به‌دلیل داشتن استانداردهای بالای غیرمنطقی، اضطراب بیشتری مشاهده می‌شود [۹-۱۱]. همچنین پژوهشگران دریافتند که خودارزیابی منفی کمال‌گرایان منفی، بُعد عاطفی اضطراب امتحان را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۳۲]. از سوی دیگر ممکن است باورهای کمال‌گرایانه و غیرواقع‌بینانه در دانش‌آموزان، براساس سطح بالای انتظارات و توقعات والدین و معلمان ایجاد شود. بنابراین چنان‌چه این انتظارات با توانایی‌ها و امکانات دانش‌آموزان متناسب نباشند و نابه‌جا یا غیرمنطقی باشند، می‌توانند باعث افزایش اضطراب امتحان دانش‌آموزان شوند [۳۳]. همچنین نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همسو با این یافته، نتایج پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن (هیجان‌پذیری و نگرانی)، رابطه مثبت و معنی‌داری با اهمال‌کاری تحصیلی داشته، به‌طوری که با افزایش اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد [۲۲،۵].

[Downloaded from feyz.kaums.ac.ir on 2026-11-19]

به‌نظر می‌رسد افرادی که ترس از شکست دارند یا برای انجام دادن انواع خاصی از تکالیف، احساس راحتی و رضایت نمی‌کنند، هنگامی‌که برای انجام آن کارها فراخوانده می‌شوند، مضطرب می‌شوند. بنابراین با به تعویق انداختن کار تا جایی‌که امکان دارد، از شدت اضطراب‌شان می‌کاهند. اجتناب از تکلیف یا اهمال‌کاری به یک تقویت‌کننده منفی مؤثر تبدیل می‌شود، زیرا اضطراب را کاهش می‌دهد. بدین ترتیب الگوی اجتناب از تکلیف در فرد همیشگی می‌شود [۵]. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد افرادی که برای انجام کارهایشان اضطراب دارند، برای رهایی از این اضطراب و یا برای حفظ عزت نفس خود، از انجام آن کار اجتناب کرده، به اهمال‌کاری دچار می‌شوند [۳۴-۳۶]. بنابراین افرادی که از سطوح بالای اضطراب امتحان رنج می‌برند، مستعد توجه به واکنش‌های غیرمرتبط با تکالیف (اهمال‌کاری تحصیلی) هستند. دانشجویان دچار اضطراب امتحان، اغلب نشخوار فکری در رابطه با شکست بالقوه در امتحان را همراه با پریشانی عاطفی و برانگیختگی فیزیولوژیکی تجربه می‌نمایند که به‌طور مکرر به‌عنوان تهدید و خطر تفسیر می‌شوند و باعث دست از کار کشیدن و اهمال‌کاری تحصیلی می‌گردند [۲۲].

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا نسبت به دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان پایین، کمال‌گراتر بودند و کمال‌گرایی مثبت کمتر و کمال‌گرایی منفی بیشتری داشتند. همچنین این دانش‌آموزان در امور تحصیلی خود، اهمال‌کاری بیشتری را نشان دادند. ممکن است بسیاری از دانش‌آموزان از تمایلات اهمال‌کارانه خود آگاه باشند، اما از تجربه‌های هیجانی در زمان دشواری‌های تحصیلی آگاه نباشند و انگیزه لازم برای تغییر این وضعیت را نداشته باشند. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند در این آگاه‌سازی نقش بسزایی داشته باشد. از این‌رو، با آموزش تکنیک‌هایی می‌توان به دانش‌آموزان در مدیریت هیجان‌های منفی به‌ویژه اضطراب و پیامدهای رفتاری ناسالم آن کمک بسیاری کرد. بنابراین نتایج این پژوهش از یک‌سو می‌تواند به توسعه و بسط دانش بنیادی در زمینه اضطراب امتحان کمک کند و از سوی دیگر این نتایج، در مراکز آموزشی و دانشگاهی، کلینیک‌ها و مراکز درمانی، برای مشاوران تحصیلی و متخصصان بالینی دارای تلویحات کاربردی است. این پژوهش محدودیت‌هایی نیز دارد. از آن‌جا که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان یک مقطع مشخص انجام شده است، بنابراین لازم است تعمیم نتایج به سایر جمعیت‌ها با احتیاط صورت گیرد. از سوی دیگر، احتمال دارد در دانش‌آموزان دارای اضطراب بالا و پایین، متغیرهای تحصیلی دیگری نیز متفاوت باشند. علاوه بر این استفاده از پرسشنامه به‌دلیل عدم انعطاف‌پذیری و ادراک متفاوت شرکت‌کنندگان، یکی دیگر از محدودیت‌هاست. بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، سایر متغیرهای مؤثر بر اضطراب امتحان، با استفاده از ابزارهای متنوع‌تری، مانند مصاحبه کیفی عمیق و نیز در بین دانش‌آموزان مقاطع دیگر مورد مطالعه قرار بگیرند.

تشکر و قدردانی

از کلیه شرکت‌کنندگانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند، سپاسگزاریم.

References:

[1] Lashkaripour K, Bakhshani NM, Soleimani MJ. Examining the relationship between test anxiety and academic performance in secondary school students in Zahedan in the academic year 2005-2006. ***Tabibe Shargh*** 2006; 8(4), 253-259. [in Persian]

[2] Lowe PA, Lee SW, Witteborg KM, Prichard KW, Luhr ME, Cullinan CM et al. The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. ***J Psychoeduc Assess*** 2008; 26(3): 215-30.

[3] Dianat H, Rezaee AM, Tlepasand S, Mohammadifar MA. Predictive Effect of Self-Regulation and Academic Self-Efficacy on the Test Anxiety: The Mediating Role of Academic Procrastination. ***Stud Learn Instruct*** 2018; 9(2): 122-45. [in Persian]

[4] Spielberger CD, Vagg PR. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment. Washington, DC: Taylor & Francis. 1995.

[5] Rezaei SAK, Saeidpoor S, Noury R, Ahmadi F, Parooi M. The mediating role of test anxiety in relationship between procrastination with high risk behaviors in students. ***Q J Child Ment Health*** 2017; 4(2): 125-134. [in Persian]

[6] Peymani Forooshani R, Askari P. The Relationship between Test Anxiety and Emotional Intelligence with Academic Performance and Academic Burnout in Students of Islamic Azad University of Ahvaz, ***Educ Leadership Management Q*** 2018; 12(4): 59-73. [in Persian]

[7] Asghari A, Kadir RA, Elias H, Baba M. Test anxiety and its related concepts: A brief review. ***Educ Sci Psychol*** 2012; (3): 3-8. [in Persian]

[8] Yazdani F, Soleimani B. Relationship between test anxiety and Academic Performance among

[Downloaded from feyz.kaums.ac.ir on 2026-11-19]

Midwives Students. ***J Health Syst Res*** 2012; 7(6): 1178-87. [in Persian]
[9] Eum K, Rice KG. Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. ***Anxiety, Stress, Coping*** 2011; 24(2): 167-78.
[10] Stoeber J, Childs JH. The assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. ***J Pers Assess*** 2010; 92(6): 577-85.
[11] Abdollahi A, Abu Talib M. Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. ***Sch Psychol Inter*** 2015; 36(5): 498-512. [in Persian]
[12]Weiner BA, Carton JS. Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. ***Pers Individ Differ*** 2012; 52(5): 632-6.
[13] Tamannaeifar M, Abdolmaleki S. Prediction of Test Anxiety Based on Metacognitive Beliefs and Perfectionism. ***Pract Clin Psychol*** 2017; 5(1): 63-71. [in Persian]
[14] Oddo-Sommerfeld S, Hain S, Louwen F, Schermelleh-Engel K. Longitudinal effects of dysfunctional perfectionism and avoidant personality style on postpartum mental disorders: Pathways through antepartum depression and anxiety. ***J Affect Disord*** 2016; 191: 280-8.
[15] Smith MM, Saklofske DH, Yan G. Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. ***Pers Individ Differ*** 2015; 85: 155-8.
[16] Burns LR, Dittmann K, Nguyen NL, Mitchelson JK. Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. ***J Soc Behav Pers*** 2000; 15: 35-46.
[17] Ayearst LE, Flett GL, Hewitt PL. Where is multidimensional perfectionism in DSM-5? A question posed to the DSM-5 personality and personality disorders work group. ***Pers Disord*** 2012; 3(4): 458.
[18] Lo A, Abbott MJ. Review of the theoretical, empirical, and clinical status of adaptive and maladaptive perfectionism. ***Behav Change*** 2013; 30(2): 96-116.
[19] Farran B. Predictors of academic procrastination in college students (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning), 2004.
[20] Rothblum ED, Solomon LJ, Murakami J. Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. ***J Counsel Psychol*** 1986; 33(4): 387.
[21] Onwuegbuzie AJ. Academic procrastination and statistics anxiety. ***Assess Eval High Educ*** 2004; 29(1): 3-19.
[22]Sheykholeslami A. The Prediction of Academic Procrastination based on Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies and Test Anxiety in University Students. 2016; 4(6): 81-101. [in Persian]
[23] Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. ***J Counsel Psychol*** 1984; 31(4): 503.
[24] Jokar B, Delavarpoor M. The relationship between academic procrastination and acheivement aims. ***Q J New Thoughts Educ*** 2007; 3(3): 61-80. [in Persian]
[25] Tamannaeifar MR, Sedighi Arfaee F, Moghaddasin Z. Explanation of the academic procrastination based on adaptive and maladaptive dimensions of perfectionism and locus of control. ***New Educ App*** 2012; 7(2): 141-168. [in Persian]
[26] Frost RO, Heimberg RG, Holt CS, Mattia JI, Neubauer AL. A comparison of two measures of perfectionism. ***Pers Individ Differ*** 1993; 14(1): 119-26.
[27] Frost RO, Marten P, Lahart C, Rosenblate R. The dimensions of perfectionism. ***Cognitive Ther Res*** 1990; 14(5): 449-68.
[28] Akhavan Abiri F, Shairi M R, Gholami Fesharaki M. The investigation of psychometric properties of Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS). ***Cog J Psychol Psychiatry*** 2019; 6(1): 87-106. [in Persian]
[29] Friedman IA, Bendas-Jacob O. Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. ***Educ Psychol Meas***. 1997; 57(6): 1035-46.
[30] Baezat F, Sadeghi MS, Izadifard R, Robenzadeh SH. Validation and standardization of persian version of Friedben Test Anxiety Scale (FTA). ***J Psychol Stud*** 2012; 8(1): 51-66. [in Persian]
[31] Holloway BE. Does procrastination and stress have an effect on your health? Missouri western state university. 2009. Available at: http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/431.php.
[32] Soysa CK, Weiss A. Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. ***Learn Indiv Differ*** 2014; 34: 77-85.
[33]Aqili R, Mehrvarz M, Sadeqi Gandomani K. Investigating the relationship between perfectionism, internal locus of control and self-efficacy with test anxiety and academic achievement of students of Shahrekord Talent Centers. ***Psychol Growth*** 2018; 6(2): 53-77. [in Persian]
[34]Mahmoudzadeh R, Mohammadkhani SH. The mediating role of cognitive avoidance and anxiety in the relationship between negative perfectionism and procrastination. ***J Psychol Achievements*** 2016; 23(1): 73-94. [in Persian]
[35] Randles D, Flett GL, Nash KA, McGregor ID, Hewitt PL. Dimensions of perfectionism, behavioral inhibition, and rumination. ***Pers Individ Differ*** 2010; 49(2): 83-7.
[36] Sepehrian Azar, F. Academic Procrastination and its predictive factors. ***J Psychol Stud*** 2011; 7(4): 9-26. [in Persian]

[Downloaded from feyz.kaums.ac.ir on 2026-11-19]