



## بررسی رابطه بین خلاقیت، هوش هیجانی و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان سال اول دبیرستان

عادل بوعدار<sup>1\*</sup>، حسن گریباوی<sup>2</sup>، حسن جمیلی<sup>3</sup>

<sup>1</sup> کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه بیرجند.

<sup>2</sup> کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

<sup>3</sup> کارشناس ارشد برنامه ریزی شهری، دانشگاه پیام نور واحد تهران.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هوش هیجانی و خلاقیت با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان اول دبیرستان شهر هویزه در سال 1399 انجام شد. روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان اول دبیرستان شهر هویزه در سال 1399-1400 می باشد. جهت نمونه گیری از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. که در نهایت تعداد افراد نمونه 100 نفر انتخاب شده اند. در این پژوهش از آزمون خلاقیت عابدی (1372)، پرسشنامه هوش هیجانی بار آن (EQ-I) و مقیاس اهمال کاری تحصیلی (APS) سولومون و راتیلوم (1984) استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از مدل آماری همبستگی به منظور مشخص کردن رابطه متغیرهای مورد نظر با اهمال کاری تحصیلی و از رگرسیون گام به گام برای شناسایی سهم تبیینی هر یک از متغیرها استفاده شد. نتایج نشان داد که بین خلاقیت، هوش هیجانی و اهمالکاری رابطه منفی و معناداری وجود دارد. رابطه اهمالکاری تحصیلی و خلاقیت  $(=0001/0P=, 467/0-r)$  و اهمالکاری تحصیلی و هوش هیجانی  $(=002/0P=, 318/0-r)$ . هم چنین تحلیل رگرسیون به منظور تبیین سهم هر یک از متغیرهای هوش هیجانی و خلاقیت به تفکیک در پیش بینی اهمالکاری تحصیلی نیز نشان داد که به ترتیب «مؤلفه سالی»، «ابتکار»، «بسط»، و «انعطاف پذیری» بیشترین تا کمترین سهم را دارند. نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون هوش هیجانی و اهمالکاری تحصیلی نشان داد که مولفه شادمانی قویترین و مولفه استقلال ضعیف ترین سهم در پیش بینی متغیر اهمالکاری تحصیلی را دارند.

کلید واژگان: اهمالکاری تحصیلی، هوش هیجانی، خلاقیت

### واژگان کلیدی:

اهمالکاری تحصیلی  
هوش هیجانی  
خلاقیت

\* عادل بوعدار  
کارشناس ارشد  
روانشناسی تربیتی،  
دانشگاه بیرجند.

✉  
Adel.bouzar@yahoo.com



### مقدمه

جهان پیرامون ما همواره در حال تغییر و تحول است. انسان امروزی با سرعتی بیش از همه ی دوره های تاریخ با مشکلات و چالش های جدید مواجه می شود. بدیهی است که حفظ طوطی وار برخی اصول و داده ها نمی تواند پاسخگوی این مشکلات و چالش ها باشد و تنها با قوه ی ابتکار و خلاقیت است که انسان خواهد توانست با محیط خود سازگار شده و برچالش های آن فایق آید. بنابراین خلاقیت را باید در نسل های جدید هر جامعه پرورش داد تا بتوانند برمشکلات آینده ی زندگی خود چیره شوند. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مسئله پیچیده ای است؛ چرا که در این بین صحبت از یک رویکرد چندبعدی به میان می آید که به شکل ظریفی به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی دانش آموز مربوط می شود. محققان زیادی تاثیر توانایی های ذهنی و شناختی را بر پیشرفت تحصیلی سنجیده و مورد ارزیابی و سنجش قرار داده اند. با این حال، به مرور زمان مشخص می شود که هرچند توانایی های ذهنی و شناختی دانش آموزان تا اندازه ای با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند و تا حدود زیادی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کنند، اما تنها کلید پیش بینی موفقیت تحصیلی نیستند. به همین دلیل محققان در سال های اخیر متوجه یکسری از عوامل غیرشناختی شده اند که می توانند در پیشرفت تحصیلی و بطور کلی موفقیت موثر باشند (گلمن ، 1995 و باراون ، 1997). این محققان در تبیین اهمیت عوامل غیرشناختی در موفقیت به نتایج قابل ملاحظه ای دست یافته اند و نشان داده اند که چنانچه این اندازه های غیرشناختی را برای پیش بینی موفقیت به اندازه های هوش شناختی اضافه کنیم، پیش بینی موفقیت بطور معناداری با احتمال بیشتری امکانپذیر می شود، تا اینکه تنها از اندازه های توانایی هوش شناختی استفاده کنیم. مهارت و توانایی های هیجانی و اجتماعی که تحت عنوان هوش هیجانی مشهورند از جمله پیش بینی کننده های قوی پیشرفت تحصیلی هستند. پارکر و همکاران (2004) و باراون (1999) هوش هیجانی اولین بار در سال 1990 و به عنوان شکلی از هوش اجتماعی مطرح شد که شامل توانایی کنترل احساسات و هیجانان در خود و دیگران، پذیرش دیدگاه سایر افراد و کنترل روابط اجتماعی است. هوش هیجانی یکسری از توانایی ها و



مهارت های غیرشناختی است که توانایی برد را در مقابله با فشارها و اقتضاهای محیطی افزایش می دهد (بارون، 1997).

متناسب با فرآیند جهانی شدن نوع نگاه به آموزش و پرورش با آنچه در تفکر سنتی غالب تفاوت دارد. یادگیری مسئله ای است که در سراسر طول زندگی انسان بویژه در دوران دانش آموزی و دانشجویی اهمیت زیادی دارد. و این فرآیند باید از طریق آموزش و پرورش به فراگیران در ارتقای خود پرورشی از طریق خلاقیت توانایی تصمیم گیری سریع عادات آموزشی و خود آگاهی یاری رساند (قربانی و همکاران، 1382). و از آنجایی که آموزش و پرورش در شکل دهی سرمایه انسانی و اجتماعی نقش تعیین کننده ای داشته و انتظار می رود نسل امروز را برای زندگی در جامعه فردا آماده سازد و با توجه به اهمیت علوم پایه آگاه بودن از وضعیت و ماهیت دانش علمی، چگونگی خلق آن و وابستگی به آن نه تنها برای دانشمندان بلکه برای همه مابخش عمده ای از آموزش ران تشکیل می دهد (به نقل از وین هارلن، 1990؛ ترجمه سعیدی، 1375). در این میان رویکرد یادگیری-یاددهی موجود در دبیرستان ها و دانشگاه ها نیز اغلب تشویق ذخیره اطلاعات، رقابت، کسب محبوبیت، پایگاه اجتماعی و نمره های بالا می باشد. نتیجه این رویکرد تضعیف کنجکاوی، کاوشگری، انگیزه، خلاقیت، نوآوری و کارگروهی دانش آموزان و دانشجویان می باشد (تورنس، 1972). یکی دیگر از مسائل موجود در نظام تعلیم و تربیت کشور، وجود باورهای ذاتی درباره ی برخی از توانایی ها نظیر هوش و خلاقیت می باشد. از این دیدگاه صفت های هوش و خلاقیت صفت های نسبتاً ثابت هستند و نمی توانند بهبود یابند (هیچ درجه ای از کوشش به افزایش هوش و خلاقیت کمک نمی کند). چنین باوری با الگوهای انگیزشی ناسازگار از قبیل درماندگی آموخته شده، اسنادهای منفی از توانایی و پرهیز از تکالیف چالش انگیز در ارتباط است (دوک ولکت، 1995 به نقل از حاجی یخچالی، 1389). برای فاصله گرفتن از این وضعیت نامطلوب باید از همان کودکی با روش های جذاب و فعال آموزش خلاقیت دانش آموزان را به آفرینندگی و تفکر خلاق سوق داد تا در آینده بتوانند با توسل و یاری گرفتن از قوه ابتکار و تفکر خلاق خود بر مشکلات زندگی فائق آمده و شهروند مفیدی برای جامعه ی خود باشند. یکی از موارد مرتبط با پرورش خلاقیت بر خلاف رفتار یا هوش شناختی، هوش هیجانی است که بر درك عواطف و احساسات ما و دیگران تمرکز دارد. امروزه نقش هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی برجسته تر شده است و مدیران دبیرستان ها و دانشگاه ها در تلاش برای رسیدن به یک موقعیت



رقابتی خوب از طریق قابلیت‌های فردی و اجتماعی هوش هیجانی و رسیدن به یک آموزش اثربخش می‌باشند. از سوی دیگر یکی از عواملی که می‌تواند بر فرایند تحصیل دانش آموزان و دانشجویان تاثیرگذار باشد اهمال کاری تحصیلی است. از نظر روانشناسی اهمالکاری یعنی کاری را به آینده محول کردن که تصمیم به اجرای آن گرفته ایم. اما این کلمه نزد افراد مختلف معانی متفاوتی دارد و وجه مختلفی از آن برداشت می‌گردد. فرد مایل به انجام کاری است و آن دست کم میتواند برای وی در آینده نتیجه بخش باشد هر چند در حال حاضر ضروری به نظر نمی‌رسد. تعویق انداختن ممکن است گاهی حتی در بهتر ادامه دادن آن کار به فرد کمک کند اما به طور کلی پیامدهای ناخوشایندی دربردارد. اهمالکاری به هرنحوی که باشد ناپسند و نکوهیده است (تمنائیفر، 1392). تعلل و عقب انداختن کارها بزرگترین عامل منفی در جهت رسیدن به اهداف تحصیلی است. پژوهش مورد نظر در پی پاسخ دهی به این سوال است که آیا بین خلاقیت، هوش هیجانی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان در سال اول دبیرستان رابطه وجود دارد؟

### روش

این تحقیق از نظر نوع پژوهش، نظری-کاربردی و از نظر روش جمع آوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی است زیرا در آن به بررسی ارتباط متغیرهای مختلف با یکدیگر پرداخته شده است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه گیری:** جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان پسر اول دبیرستان شهر هویزه در سال 1399-1400 می‌باشد. تعداد کل جامعه (دانش آموزان پسر اول دبیرستان) 337 نفر در حال تحصیل بودند. همچنین از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. به این ترتیب که تعداد 3 مدرسه از 5 مدرسه شهر هویزه به طور تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه به طور تصادفی 4 کلاس انتخاب و سپس پرسشنامه برای تمامی اعضای کلاس اجرا شد. تعداد افراد نمونه 100 نفر می‌باشد که از بین دانش آموزان پسر پایه اول دوره دبیرستان و از طریق جدول مورگان انتخاب شدند. اهداف کاربردی در این پژوهش آموزش خلاقیت و مهارت های هوش هیجانی مناسب به دانش آموزان در جهت کاهش اهمالکاری تحصیلی در جهت رسیدن به پیشرفت تحصیلی پایدار است. برای این منظور در ابتدا محقق برای جمع آوری داده ها از طریق دانشگاه به اداره آموزش و پرورش شهرستان معرفی شد. سپس به اداره مربوطه مراجعه کرده و فهرستی از دبیرستان ها در اختیار محقق قرار گرفت. بعد از آن از مناطق مختلف شهر مدارس



# تربیت در زیست بوم جدید

1<sup>st</sup> National Conference on Education in the New Ecosystem

به طور تصادفی انتخاب و برای اجرای پرسشنامه پس از مراجعه به مدارس انتخاب شده، پرسشنامه ها در اختیار دانش آموزان سال اول دبیرستان قرار گرفت.

## ابزار جمع آوری اطلاعات

**آزمون خلاقیت عابدی:** این آزمون بر پایه تعریف تورنس از خلاقیت ساخته شده است. از دیدگاه او (به نقل از انیل و همکاران، 1994) «فرآیندی خلاقیت است شامل حساسیت به مسائل، کمبودها و بن بستها که به دنبال تشخیص مشکل به وجود می آید و به دنبال آن جستجو برای یافتن راه حل و طرح فرضیه های مربوط به آن آغاز می شود. سپس فرضیه ها و راه حل ها آزمایش می شوند و تغییرات لازم در آنها به وجود می آید». عابدی (1372) بر اساس تعریف تورنس (1965) از خلاقیت یک پرسشنامه 60 سئوالی برای اندازه گیری خلاقیت ساخته است این آزمون 60 سؤال سه گزینه ای دارد که از چهار خرده آزمون سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف پذیری تشکیل شده است. گزینه ها نشان دهنده میزان خلاقیت پایین، متوسط و بالا می باشند که نمره یک برای خلاقیت پایین، نمره دو برای خلاقیت متوسط و نمره سه برای خلاقیت بالا در نظر گرفته شده است. مجموع نمرات کسب شده در هر خرده آزمون، نمایانگر نمره آزمودنی در آن بخش است و مجموع نمرات آزمودنی در چهار خرده آزمون، نمره کلی خلاقیت او را نشان می دهد. دامنه نمره کل خلاقیت هر آزمودنی بین 60 و 180 خواهد بود. سؤال های یک تا 22 به سیالی، 23 تا 33 به بسط، 34 تا 49 به ابتکار و 50 تا 60 به انعطاف پذیری مربوط است سوال های این پرسشنامه چهار مولفه (زیر مقیاس) را می سنجند که عبارتند از:

سیالی: سوال های 1 تا 16 پرسشنامه

ابتکار: سوال های 17 تا 38 پرسشنامه

انعطاف پذیری: سوال های 39 تا 49 پرسشنامه

بسط: سوال های 50 تا 60 پرسشنامه

شهنی ییلاق، سهرابی و شکرکن (1384) در پژوهشی بر روی 91 نفر از دانشجویان شهید چمران، پایایی آزمون خلاقیت عابدی را به روش آلفای کرونباخ برای نمره ی کل و مولفه های سیالی، ابتکار، انعطاف پذیری و بسط به ترتیب  $73/0$ ،  $77/0$ ،  $73/0$ ،  $59/0$  و  $62/0$  گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پایایی آزمون خلاقیت عابدی با استفاده از روش ضریب همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ بر روی 10 نفر از دانش آموز اول دبیرستان به فاصله دو هفته اجرا گردید.



ضرایب همبستگی خرده آزمون های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف پذیری در اجرای اول و دوم به ترتیب 61/0 و 72، 67/0، 59/0 دست آمد که ضرایب همبستگی مقولات در حد 01/0 معنادار بود.

**پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن (EQ-I):** پرسشنامه هوش هیجانی (EQ-I) برای مجموعه قابلیت ها، صلاحیت ها و مهارت های غیر شناختی در نظر گرفته شده که بر توانایی شخص برای موفقیت در مقابله با درخواست ها و فشارهای محیطی تاثیر دارند. توسعه EQ-I در سال 1983 به منظور ارزیابی عوامل کلیدی متعدد کارکرد عاطفی، هیجانی و اجتماعی که منجر به بهزیستی روان شناختی می شوند، آغاز گردید. در این سال بار-آن تعریف و اندازه ای از هوش غیر شناختی (بار-آن، 1988، 1992) ارائه نمود. الگوی بار-آن برای هوش هیجانی مربوط به استعداد برای عملکرد است تا خود عملکرد (استعداد موفقیت تا خود موفقیت). این الگو همچنین فرایندمدار است تا نتیجه مدار. این پرسشنامه دارای 90 سوال است که نخستین پرسشنامه فرا فرهنگی ارزیابی هوش هیجانی است. این آزمون در سه مرحله در ایران اجرا شده و پس از انجام برخی تغییرات در متن اصلی پرسشنامه، حذف یا تغییر بعضی سوالات و تنظیم مجدد سوالات هر مقیاس، پرسشنامه از 117 سوال به 90 سوال تقلیل یافت. و در مورد کیفیت روان سنجی آن نیز اقدامات لازم به عمل آمد که در سومین مرحله اجرا، تحلیل اطلاعات در حیطه های زیر انجام گرفت. (را حله سموعی و همکاران موسسه تحقیقاتی علوم رفتاری سینا، 1384). در تحقیق بار-آن (1997)، ضرایب باز آزمایی بعد از یک ماه 85/، و بعد از 4 ماه 75/، گزارش شده است. در بررسی های دیگری، همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در هفت نمونه از جمعیت های مختلف، برای خرده مقیاس ها بین 69/ تا 76/ (مسئولیت پذیری اجتماعی) تا 86/ (احترام به خود) با میانگین 76/ به دست آمده (بار- آن و پارکر، 2000). در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه هوش هیجانی و مؤلفه های آن از دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شده است که برای کل پرسشنامه 80% و 75% می باشد که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد. در ایران، زارع (1380) میانگین کل ضریب همسانی درونی پرسشنامه را 76/، به دست آورد. همچنین شمس آبادی (1383)، ضرایب آلفا را در دامنه ای بین 55/، (همدلی) تا 83/، (کنترل تکانه) با میانگین 70/، گزارش کرده است.

**مقیاس اهماکاری (تعلل ورزی) تحصیلی نسخه دانش آموز (PASS):** برای سنجش تعلل ورزی تحصیلی در این پژوهش، از



# تربیت در زیست بوم جدید

1<sup>st</sup> National Conference on Education in the New Ecosystem

پرسشنامه 27 گویه ای سولومون و راتلیوم (1984)، استفاده شده است. این مقیاس، تعلل ورزی تحصیلی را در سه حوزه آماده شدن برای امتحانات (سوالات 1 تا 6)، آماده کردن تکالیف درسی (سوالات 9 تا 17) و آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی (سوالات 20 تا 25)، مورد بررسی قرار می دهد. لازم به ذکر است که در ادامه هر یک از این موارد دو سوال ارائه شده است که سه سوال اول (26، 18، 7) احساس و عاطفه دانش آموزان در مورد تعلل ورزی و سه سوال دوم (27، 19، 8) تمایل آن ها را برای تغییر عادت تعلل ورزی شان می سنجد. پاسخ سوالات پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره 1) تا همیشه (نمره 5) می باشد. در این مقیاس سوالات 2، 4، 6، 11، 13، 15، 16، 21، 23 و 25 به صورت وارانه نمره گذاری می شوند. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاوریور (1386)، به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب 91/0 و 88/0 به دست آمده است. در پژوهش حاضر، برای بررسی اعتبار کل پرسشنامه از دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده شده است که 80/0 و 79/0 به دست آمده است. با توجه به این که مولفه های احساس و عاطفه دانش آموزان در مورد تعلل ورزی و تمایل آن ها برای تغییر عادت تعلل ورزی میزان تعلل ورزی فرد را مشخص نمی کنند، اعتبار پرسشنامه با حذف این دو مولفه نیز محاسبه شده و 87/0 به دست آمده است.

## شیوه ی اجرا و جمع آوری داده ها

در ابتدا محقق برای جمع آوری داده ها از طریق دانشگاه به اداره آموزش و پرورش شهر هویزه معرفی شد. سپس به اداره مربوطه مراجعه کرده و فهرستی از مدارس سطح شهر در اختیار محقق قرار گرفت. بعد از آن از مناطق مختلف شهر 3 مدرسه به طور تصادفی انتخاب و برای اجرای پرسشنامه در مدرسه هماهنگی های لازم با مدیریت مدارس انجام شد. پس از مراجعه به مدارس، پرسشنامه ها به روش گروهی در کلاس اجرا شد. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، در نهایت داده های 100 نفر استخراج و وارد نرم افزار spss شد.

## شیوه تجزیه و تحلیل داده ها

اطلاعات پرسشنامه ها کدگذاری شده و وارد نرم افزار آماری spss گردید. در ابتدا ضمن بررسی مقدماتی اطلاعات، پرسشنامه ها مورد بازبینی قرار گرفت تا اطلاعاتی که اشتباه وارد شده اند تصحیح گردد و سپس قبل از اجرای تحلیل اعتبار بخش های مختلف پرسشنامه و کل آن توسط شاخص آلفای کرونباخ محاسبه گردید. بعد از اطمینان از



اعتبار پرسشنامه نتایج در دو بخش آمار توصیفی شامل جداول و نمودارهای مناسب با نوع داده ها و بخش آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی ساده رگرسیون چند متغیره با رعایت پیش فرض ها صورت گرفت.

### یافته ها

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخصهای آماری مانند میانگین، انحراف معیار، بیشترین نمره و کمترین نمره برای کلیه متغیرهای مورد مطالعه میباشد. یافته‌های توصیفی سه متغیر مورد مطالعه در جدولهای جداگانه آورده شده‌اند.

جدول 1: میانگین، انحراف معیار، بیشترین نمره و کمترین نمره آزمودنیها در متغیر خلاقیت

متغیر	خرده مقیاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	بیشترین نمره	کمترین نمره
خلاقیت	سیالی	100	06/17	15/4	25	9
	ابتکار	100	82/20	24/4	30	14
	انعطاف پذیری	100	56/10	05/2	14	6
	بسط	100	21/12	88/1	16	8
	کل	100	55/60	91/11	85	39

همانطور که در جدول 1 مشاهده میشود، میانگین و انحراف معیار کل متغیر خلاقیت بترتیب 60.55 و 11.91 میباشد. میانگین و انحراف معیار مولفههای متغیر خلاقیت بترتیب برای مولفه سیالی 17.06 و 4.15، برای مولفه ابتکار 20.82 و 4.24، برای مولفه انعطاف پذیری 10.56 و 2.05، برای مولفه بسط 12.21 و 1.88 میباشد.

جدول 2: میانگین، انحراف معیار، بیشترین نمره و کمترین نمره آزمودنیها در متغیر هوش هیجانی

متغیر	خرده مقیاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	بیشترین نمره	کمترین نمره





ردیف	نمره	میانگین	انحراف معیار	تعداد	موضوع	گروه
9	23	68/3	16.06	10 0	حل مساله	هوش هیجانی
10	19	73/2	65/14	10 0	شادمانی	
9	23	35/3	98/15	10 0	استقلال	
11	25	54/3	05/18	10 0	تحمل استرس	
7	22	73/3	52/14	10 0	خود شکوفایی	
10	24	61/3	96/16	10 0	خود آگاهی هیجانی	
6	21	75/3	68/13	10 0	واقع گرایی	
10	24	53/3	02/17	10 0	روابط بین فردی	
7	22	3.71	59/14	10 0	خوش بینی	
8	22	64/3	44/15	10 0	احترام به خود	
11	25	52/3	92/17	10 0	کنترل تکانه	
7	21	70/3	66/14	10 0	انعطاف پذیری	
13	27	47/3	79/19	10 0	مسئولیت پذیری اجتماعی	
12	26	52/3	19	10 0	همدلی	
12	26	71/3	24/19	10 0	خود ابرازی	
14	34	33/5	55/24	10	کل	



2	7	1	7	0	
---	---	---	---	---	--

همانطور که در جدول 2 مشاهده میشود، میانگین و انحراف معیار کل متغیر هوش هیجانی بترتیب 55/247 و 33/51 میباشد. میانگین و انحراف معیار مولفههای متغیر هوش هیجانی بترتیب برای مولفه حل مساله 06/16 و 68/3، برای مولفه شادمانی 65/14 و 73/2، برای مولفه استقلال 98/15 و 35/3، برای مولفه تحمل استرس 05/18 و 54/3، برای مولفه خودشکوفایی 52/14 و 73/3، برای مولفه خودآگاهی هیجانی 95/16 و 61/3، برای مولفه واقع گرایی 68/13 و 75/3، برای مولفه روابط بین فردی 02/17 و 53/3، برای مولفه خوش بینی 59/14 و 71/3، برای مولفه احترام به خود 44/15 و 64/3، برای مولفه کنترل تکانه 92/17 و 52/3، برای مولفه انعطاف پذیری 66/14 و 70/3، برای مولفه مسئولیت پذیری اجتماعی 79/19 و 47/3، برای مولفه همدلی 19 و 52/3 و برای مولفه خود ابزاری 24/19 و 71/3 میباشد.

جدول 3: میانگین، انحراف معیار، بیشترین نمره و کمترین نمره آزمودنیها در متغیر اهمالکاری

متغیر	خرده مقیاس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	بیشترین نمره	کمترین نمره
اهمالکاری	آماده شدن برای امتحانات	10 0	45/1 2	80/3	23	8
	آماده کردن تکالیف درسی	10 0	65/1 4	80/4	26	9
	آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی	10 0	34/1 2	94/3	23	8
	احساس و عاطفه دانش آموز	10 0	06/1 0	23/2	15	5



## تربیت در زیست بوم جدید

1<sup>st</sup> National Conference on Education in the New Ecosystem

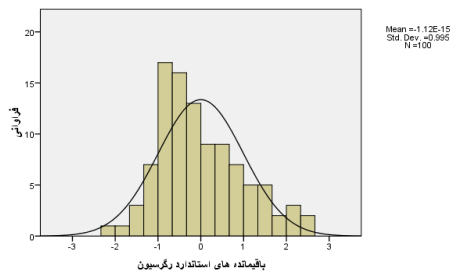
4	15	71/2	63/1	10	تمایل آنها برای تغییر عادت تعلل‌ورزی
			0	0	
50	76	53/7	13/6	10	کل
			0	0	

همانطور که در جدول 3 مشاهده میشود، میانگین و انحراف معیار کل متغیر اهمالکاری بترتیب 13/60 و 53/7 میباشد. میانگین و انحراف معیار مولفههای متغیر اهمالکاری بترتیب برای مولفه آماده شدن برای امتحانات 45/12 و 80/3، برای مولفه آماده کردن تکالیف درسی 65/14 و 80/4، برای مولفه آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی 34/12 و 94/3، برای مولفه احساس و عاطفه دانش آموز 06/10 و 23/2، برای مولفه تمایل برای تغییر عادت تعلل ورزی 63/10 و 71/2 میباشد.

**یافته‌های استنباطی:** پژوهش حاضر شامل چهار فرضیه است که هر فرضیه همراه با نتایج تجزیه و تحلیل مربوطه به صورت جداگانه به آن پرداخته شده است. در این قسمت در هر فرضیه دو نوع روش برای نشان دادن کیفیت معناداری به کار برده شده است. روش اول آزمون ضرایب همبستگی و روش دوم رگرسیون میباشد.

**فرضیه اصلی پژوهش:** پیش بینی اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان بر اساس رابطه چندگانه با خلاقیت و هوش هیجانی است.

برای نشان دادن رابطه چندگانه لازم است که چندین پیش فرض مهم را مورد بررسی قرار دهیم. پیش فرضها را بر روی باقیماندهها پیاده میکنند به این صورت که توزیع باقیماندهها مانند توزیع متغیر وابسته باشند. باقیماندهها دارای خودهمبستگی نباشند.



میانگین یا امید ریاضی باقیماندهها صفر و واریانس خطا ثابت باشد. بین متغیرهای مستقل رابطه همخطی نباشد. بنابراین این قسمتها را جدولهای جداگانه به آنها پرداختیم. ابتدا پیش فرض توزیع باقیماندهها



نرمال باشد را مورد بررسی قرار می‌دهیم. برای این منظور از نمودار هیستوگرام استفاده می‌کنیم. همتنطور که در نمودار پایین مشاهده می‌شود باقیماندهها تقریباً از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند. برای نشان دادن توزیع متغیر وابسته اهمال کاری از آزمون کلموگروف اسمیرنوف بهره بردیم.

جدول 4: بررسی توزیع نرمال متغیر وابسته اهمال کاری

متغیر	آماره کلموگروف- اسمیرنوف	سطح معناداری
اهمال کاری	182/1	122/0

در جدول 4 نشان دادیم که توزیع متغیر وابسته نرمال می‌باشد. لذا توزیع متغیر وابسته همانند ماندهها نرمال می‌باشد. برای بررسی عدم همبستگی بین باقیماندهها از آزمون دورین واتسون استفاده می‌کنیم.

جدول 5: بررسی استقلال باقیماندهها با آزمون دورین واتسون

متغیر	مقدار آماره دورین واتسون
باقیماندهها	774/1

با توجه به اینکه تعداد آزمودنیها 100 نفر می‌باشند با مراجعه به جدول دورین واتسون مشاهده می‌شود که مقدار 774/1 بیشتر از حدبالایی نمونه 100 نفری با دو متغیر مستقل است و این به معنای عدم همبستگی بین باقیماندهها می‌باشد. پس از بررسی پیش فرضها و صحت آنها حالا به تحلیل ضرایب همبستگی چندگانه می‌پردازیم.

جدول 6: ضرایب همبستگی چندگانه متغیرهای پیش بین (خلاقیت و هوش هیجانی) با اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	مقدار آماره F	سطح معناداری	ضرایب رگرسیون	مقدار آماره t	سطح معناداری
اهمالکاری	خلاقیت	531/0	282/0	063/19	000/0	430/-0	95/-4	0001/0
	هوش					256/	94/	004/



## تربیت در زیست بوم جدید

0	-2	-0					هیجاز	ی
---	----	----	--	--	--	--	-------	---

همانطور که در جدول 6 مشاهده میشود، رگرسیون پیش بینی اهمالکاری دانش آموزان از روی خلاقیت و هوش هیجانی معنادار است ( $P < 0.001$ ,  $F = 0.063/19$ ) بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تایید میگردد. متغیر خلاقیت با ضریب بتای  $430/0$  و متغیر هوش هیجانی با ضریب بتای  $256/0$  میتوانند به طور منفی و معناداری اهمالکاری دانش آموزان را پیش بینی میکند.

**بحث و نتیجه گیری**

فرضیه اصلی پژوهش: پیش بینی اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان بر اساس رابطه چندگانه با خلاقیت و هوش هیجانی است

نتایج فرضیه اصلی پژوهش نشان داد که بین خلاقیت، هوش هیجانی و اهمالکاری رابطه معناداری وجود دارد ( $P < 0.001$ ,  $F = 0.063/19$ ). متغیر خلاقیت با ضریب بتای  $430/0$  و متغیر هوش هیجانی با ضریب بتای  $256/0$  میتوانند به طور منفی و معناداری اهمالکاری دانش آموزان را پیش بینی میکند.

در تبیین این یافته، می توان گفت اگر چه پژوهشهای اندکی در زمینه رابطه خلاقیت، هوش هیجانی و اهمالکاری انجام شده است ولی براساس ادبیات تحقیق پیش رو و سایر تحقیقات (به طور غیرمستقیم)، میتوان نتیجه گرفت که این فرضیه تایید شده است. نتیجه فرضیه کلی پژوهش همانگونه که پیشبینی میشد مورد تایید قرار گرفت. نتیجه فرضیه کلی این پژوهش با یافتههای سیدان ابوالقاسم (1381)، دارستانی فراهانی (1375)، ساختمانیان (1373)، بیگی (1380)، منطقی (1380)، بهبودی (1382) و اسلامی (1380) در داخل کشور و پژوهشهای جیمز (2005)، تان اون سنگ (2000)، لپیر (1948) پترایدز، فردریکسون و فارنهام (2004)، بلاک (1950)، افرت و فراری (1989) و (1991) در خارج کشور همخوان است. تعلل و اهمالکاری که به معنای به تأخیر انداختن انجام کار بدون هیچ دلیل موجه است، یکی از اصلی ترین عوامل اتلاف زمان در بین افراد و سازمان ها محسوب می شود. در واقع، تعلل، بخشی جدا ناپذیر از سرشت آدمی است که هیچ کس آن را دوست ندارد؛ اما با پیامدها و عوارض منفی آن در زندگی فردی و سازمانی دست به گریبان است (کندل، 2006). تحقیقات انجام شده در حوزه تعلل با توجه به متفاوت بودن آزمودنیها و نمونه آماری، به نتایج نسبتاً متفاوتی درباره میزان شیوع تعلل دست یافته اند. این تحقیقات میزان شیوع تعلل را از



20% تا 95% - سالمومن و روثلوم (1984)، پاتس (1987)، هاربتن و فراری (1996) و دی منسینک و اسلیوان (2000) در جوامع مختلف اندازه گیری کرده اند. نتایج تحقیق حاضر (شیوع 6/17 درصدی برای تعلل)، یافته‌های تحقیق الیس و ناس (2002)، شوونبرگ (2004) و شهنی ییلاق و همکاران (1385) را تأیید میکند. البته بیشتر این تحقیقات در جامعه آماری دانش آموزی و دانشجویی انجام شده است.

نکته قابل تأمل درباره موضوع پژوهش این است که متأسفانه در فرهنگ ایرانیان، جبهه گیری و مقاومت درباره موضوعات و مفاهیم منفی وجود دارد و همواره به مفاهیمی چون تعلل، فرسودگی، افسردگی، ارتباط گریزی و ... به عنوان تابو نگریسته می شود. همین مسأله باعث می شود افراد خود افشاگری کامل نداشته باشند و نتایج تحقیق کمتر از حد انتظار و تحقیقات مشابه خارجی گزارش شود. علاوه بر این، تفاوت فرهنگی و سایر عوامل تأثیر گذار را نیز نباید فراموش کرد. با این حال، بالا بودن نسبی میزان شیوع تعلل در بین دانش‌آموزان و دانشجویان دانشگاه پدیده‌های منفی است که قطعاً آثار و نتایج آن، در عملکرد و بهره وری تحصیلی دانش‌آموزان قابل مشاهده خواهد بود؛ چرا که از دیدگاه یادگیری، تعلل، دشمن یادگیری و مانع رشد بهره وری و خلاقیت است. تعلل و اهمالکاری عوارض منفی و نامطلوبی در عملکرد تحصیلی بر جای می گذارد که کاهش بهره‌وری، افت تحصیلی و کاهش انگیزه دانش‌آموز و افزایش غیبت و عدم حضور فعال در فرایند یادگیری از جمله آنهاست (فیازی و کاوه، 2009).

از طرفی و با توجه به اینکه نتایج تحقیق نشان میدهد تفاوت معناداری از نظر میزان اهمالکاری در بین دانش‌آموزان با خلاقیت و هوشیجانی وجود دارد و به این سه متغیر بایکدیگر همبستگی دارند. لذا عوامل فردی و محیطی در اختیار دانش‌آموز نیست، اما می توان با کنترل و بهبود عوامل مربوط به نظام یاددهی و یادگیری مؤثر بر تعلل و اهمالکاری تحصیلی، بخشی از تعلل افراد را که ناشی از این عوامل است کاهش داد. به نظر می رسد در این سازمان، نامناسب بودن سیستم ارزیابی عملکرد، جزء مهم ترین عوامل سازمانی بوده است که در بروز تعلل دخیل هستند. بدین ترتیب، می توان با بهبود نظام ارزیابی عملکرد، تعریف مکانیزم های پاداش و تنبیه برای افراد غیر اهمالکار و اهمالکار و ارائه بازخورد به افراد، میزان تعلل را تا حد بسیار زیادی کاهش داد.

علاوه بر آن، ارائه آموزش های مناسب به افراد در زمینه واقع بینی در سنجش توانمندی های خود و چگونگی ارزیابی درست وظایف و



تکالیف محول، ایجاد انگیزه و تلاش در جهت توانمندسازی آنها می تواند به کاهش عوامل فردی مؤثر بر بروز تعلل و اهمالکاری تحصیلی کمک کند. از دیدگاه عوامل محیطی نیز، تلاش در جهت حل تعارضات تحصیلی- خانوادگی می تواند بسیار راهگشا باشد.

بر اساس پژوهش حاضر، علاوه بر اهمیت خلاقیت دانشآموز، هوش-هیجانی و مؤلفه‌های آن نیز به کاهش اهمالکاری تحصیلی کمک میکند. هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن رابطه منفی و معناداری را با اهمال کاری تحصیلی نشان میدهد. هوش هیجانی به دانشآموز کمک میکند، که با توجه به مؤلفه‌های حل مساله، شادمانی، استقلال، تحمل استرس، خود شکوفایی، خود آگاهی هیجانی، واقع گرایی، روابط بین فردی، خوش بینی، احترام به خود کنترل تکانه، انعطاف پذیری، مسئولیت-پذیری اجتماعی، همدلی و خود ایزاری، به طور مستمر تلاش و راهبردهای یادگیری خود را با استفاده از این مؤلفه‌ها ادامه دهند (گارسبی و مک کاجی، 1991 به؛ نقل از ریکس<sup>1</sup> و دان<sup>2</sup>، 2010).

پژوهشهای پیشین تأییدی بر این یافته هاست (ولترز، 2003؛ ریکس و دان، 2010). هم چنین درمورد تفاوت اهمال کاری تحصیلی در دختران و پسران، تحقیقات دو پهلو و مبهم میباشند. بعضی از تحقیقات بیانگر عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و اهمال کاری تحصیلی است (سولومون و راتیلوم، 1984). و بعضی دیگر احتمال اهمال کاری مردان را بالاتر میداند (فراری و همکاران، 1995).

### فهرست منابع

- عابدی، جمال (1372). خلاقیت و شیوه ای نودر اندازه گیری آن. مجله پژوهش های روانشناختی، دوره دوم، شماره 1 و 2.
- گلمن، دانیل (1995). هوش هیجانی. ترجمه نسرین پارسا (1380). تهران: انتشارات رشد، صفحه 424.
- هارلن، وین (1375). نگرشی نو بر آموزش علوم تجربی در دوره ابتدایی. (ترجمه شاهده سعیدی، حسین دانشفر. تهران: نشر مدرسه برهان.

<sup>1</sup> Rakes, C.

<sup>2</sup> Dunn, E.



- حاجی یخچالی، علیرضا (1389). تاثیر آموزش فرایند حل مسئله خلاق بر تفکر علمی، خلاقیت و نوآوری در دانشجویان دانشگاه شهید چمران.
- تمنائی فر محمد رضا، منصوری نیک اعظم. تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی دانشجویان. آموزش عالی ایران. ۱۳۹۲؛ ۵ (۴)
- ساختمانیان، صمد (1373). «بررسی و مقایسه روش آموزش ویژه و عادی در شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان پسر کلاسهای سوم ابتدایی مدارس غیرانتفاعی شهرستان شیراز». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- بیگی، علیرضا (1380). بررسی رابطه بین سبکهای یادگیری و خلاقیت در دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- منطقی، مرتضی (1391). بررسی تاثیر آموزش خلاقیت بر دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و دبستانی. مجله علمی پژوهشهای برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دوره دوم، شماره اول، صص 1-28.
- شهنی ییلاق، منیجه؛ سلامتی، سید عباس؛ مهرابی زاده، هنرمند؛ حقیقی، جمال (1385). بررسی شیوع اهمالکاری و تاثیر روشهای درمانی شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، 3 (13)، 1-30.
- سموعی، راحله (1384). ترجمه و هنجاریابی آزمون هوش هیجانی. موسسه تحقیقاتی علوم رفتاری سینا (روان تجهیز).
- زارعی زوارکی، اسماعیل (1380). مفاهیم آموزش الکترونیکی. تهران: دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی.
- شمس آبادی، روح الله (1383). هنجاریابی و بررسی ساختار عاملی پرسشنامه هوش هیجانی بار\_ان در دانش‌آموزان دوره ی متوسطه ی شهر مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی بالین . ی انستیتو روانپزشکی تهران.
- دارستانی فراهانی، محمدرضا (1375). بررسی تاثیر روشهای تدریس بر خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی در استان مرکزی. چکیده تحقیقات آ.پ. مرکز تحقیقات فرهنگیان قم.





- ابوالقاسمی، عباس؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین (1381). اثر بخشی روش درمانی آموزش ایمن سازی در مقابل تنیدگی و حساسیت زدایی منظم در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. مجله روانشناسی: 1 (29)، 3-21.
- ایس، آ و ناس، و. ج. (1977). روانشناسی اهمال کاری. ترجمه محمد علی فرجاد (1382). تهران: انتشارات رشد.
  - Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). Introduction. In R. Bar-On, Er J. D. A. Parker. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
  - Golemen, D. (1995), *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
  - Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures.
  - Fayyazi, M and Kaveh, M. (2009). Procrastination. *Tadbir*, 205, 45-48 (in Persian). *Psychological Reports*, - ۶۸, ۴۵۵-۴۵۸. nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366.
  - Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
  - Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
  - Bar-On, R. (1999). *The Emotional Quotient Inventory (EQI): A measure of emotional intelligence (2nd.ed.)*. Toronto, Canada: Multi\_Health systems.
  - Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 236-262.
  - Ferrari, J.R. (1991a). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personalis, and individual Derences*, (12), 1233-1237.