

رابطه هوش هیجانی، کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

صغری یوسفی دوگوری^{۱*}

مسعود عموپور^۲

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش هیجانی، کمال‌گرایی دانش‌آموزان و اهمال‌کاری تحصیلی بود.

روش: پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری آن را تمامی دانش‌آموزان پسر سال ششم دوره ابتدایی ناحیه یک رشت (۲۲۱۸ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ تشکیل دادند. از بین جامعه آماری، بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۴۰ نفر با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه کمال‌گرایی چند بعدی هویت و فلت (۱۹۹۱)، پرسشنامه هوش هیجانی شرینگ (۱۹۹۶) و پرسشنامه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) بود. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره با استفاده از نرم افزار spss21 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین مولفه‌های کمال‌گرایی (خویشتن‌مدار و کمال‌گرایی کل) با اهمال‌کاری رابطه وجود داشت ($p < 0/01$). همچنین بین هوش هیجانی با اهمال‌کاری رابطه وجود نداشت ($p > 0/01$).

نتیجه‌گیری: با افزایش کمال‌گرایی در دانش‌آموزان، اهمال‌کاری آن‌ها افزایش می‌یابد. از این رو لازم است که هوش هیجانی به عنوان یک مهارت در واحدهای درسی آنان گنجانده شود.

کلیدواژه‌ها: کمال‌گرایی، هوش هیجانی، اهمال‌کاری، دانش‌آموزان.

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، آموزگار آموزش و پرورش ناحیه یک رشت، گیلان، ایران (نویسنده مسئول).

iranedu.research@gmail.com

^۲ استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، گیلان، ایران. amoopour@rashtiau.ac.ir

مقدمه

اهمال‌کاری از واقعیات بی‌چون و چرای زندگی است که میان افسار مختلف تمام جوامع وجود دارد (استیل، ۲۰۰۷) و به عنوان تمایل غیرمنطقی نسبت به تأخیر انداختن کارها تعریف شده است (جکسون و همکاران، ۲۰۰۰). شواهد تجربی کندی و تاکنم^۳ (۲۰۱۰) بیانگر آن است که اهمال‌کاری با مسائل ناهنجار گوناگونی در زمینه‌های بهداشت روانی، عملکرد تحصیلی و مشکلات اجتماعی همراه است. بامیستر، هیدرتون و تاپس (۱۹۹۴) اهمال‌کاری را یک راهبرد می‌دانند که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند (حسینی و خیر، ۱۳۸۸، ص ۲۶۷). اهمال‌کاری پدیده‌ای شناختی، عاطفی و رفتاری است و برای آن انواع مختلفی از جمله اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه، و اهمال‌کاری وسواس‌گونه مشخص شده است (نامیان و حسینچاری، ۱۳۹۰). به عقیده روساریو، کاستا و نونز^۴ (۲۰۰۹) با وجود این که اهمال‌کاری در تمام فعالیت‌های زندگی روزانه ممکن است اتفاق بیفتد، اما اهمال‌گرایی در زمینه انجام تکالیف درسی فراوانی بیشتری دارد (مطیعی، حیدری و صادقی، ۱۳۹۱).

اهمال‌کاری تحصیلی در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفت و از آن به عنوان یک عادت بد (چیپس^۵، ۲۰۰۳) و یک مشکل رفتاری، یاد شده است که بسیاری از افراد در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند، بویژه در تکالیفی که بایستی در مدت معینی انجام شوند (آوینی و هاراتی، ۲۰۰۴، به نقل از اکینزولا و همکاران^۶، ۲۰۰۷). فراری^۷ و همکاران (۱۹۹۵) نیز بر این باورند که تأخیر هدفمندانه و دائمی در آغاز و تکمیل تکالیف تا حد تجربه احساس ناراحتی، اهمال‌کاری نامیده می‌شود. این عادت در جوامع مختلف شایع است و شیوع آن روندی گسترده دارد، به طوری که الیس و نال (۱۳۸۲) از آن به عنوان یک بیماری یاد می‌کنند که ۹۵ درصد از مردم به آن مبتلا هستند (الیس و نال، ۱۳۸۲). اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مولفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد، از جمله می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی (هیل^۸ و همکاران، ۱۹۸۷)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت^۹ و فراری، ۱۹۸۹)، اهمال‌کاری وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱) و اهمال‌کاری روان‌رنجورانه (الیس و تاس، ۱۹۷۷، به نقل از حقانی و همکاران، ۱۳۹۵) اشاره کرد. اما متداول‌ترین شکل آن، به‌خصوص در حوزه تعلیم و تربیت، اهمال‌کاری تحصیلی (استیل و همکاران، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگورث^{۱۰}، ۲۰۰۵) است. اهمال‌کاری تحصیلی، یعنی تکمیل تکالیف خانه، آماده شدن برای امتحانات و ارائه پروژه‌های ترم در آخرین لحظات (میلگرام^{۱۱} و همکاران، ۱۹۸۸).

از دیدگاه رفتارگرایان، رفتار اهمال‌کارانه، براساس محیط و تجربه‌های پیشین فرد یاد گرفته می‌شود. از نظر روانشناسان شناختی، باورهای غیرمنطقی، رفتار اهمال‌کارانه را شکل می‌دهد؛ بویژه در دانش‌آموزانی که ارزش خود را تنها بر اساس توانایی‌شان در انجام تکالیف می‌سنجند (سپهریان، ۱۳۹۰).

طی پژوهش‌های متعدد، پیامدها و نیز دلایل متعددی برای اهمال‌کاری ذکر شده است: از جمله این پیامدهای زیانبار، می‌توان به گرفتن نمره‌های پایین کلاسی، انصراف از تحصیل (استیل^{۱۲}، ۲۰۰۸) استرس و نگرانی (ویلیامز^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۸)، اعتماد به نفس پایین (استیل، ۲۰۰۷)، پیشرفت کم (فراری و پایچیل، ۲۰۰۸: ۱۸۷)، ایجاد حالات خجالت و عقده حقارت (حسین و سلطان، ۲۰۱۰) اشاره کرد. همچنین می‌توان به ضعف مهارت‌های مدیریت زمان، باورهای خودکارآمدی ضعیف، ناراحتی ناشی از دشواری انجام کارها

¹ . procrastination

² . Steel

³ . Kennedy & Tuckman

⁴ . Rosario, Costa & Nunez

⁵ . Chase

⁶ . Akinsola, Kolawole Adedeji & Tella

⁷ . Ferrari

⁸ . Hill

⁹ . Effert

¹ . Moon & Illingworth

0

¹ . Milgram

1

¹ . Steel

2

¹ . Williams

3

(الکساندر^۱ و همکاران، ۲۰۰۷)، ناتوانی در تمرکز کردن، اضطراب، وابستگی (هاول و واتسون^۲، ۲۰۰۷)، حرمت نفس پایین، ترس از ارزیابی منفی (فراری، ۱۹۹۲: ۹۸)، داشتن انتظارات غیر واقعی، عادات کاری (سنکال^۳ و همکاران، ۲۰۰۳) اشاره کرد. دنیز^۴ و همکاران (۲۰۰۹) مدعی‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با هوش هیجانی دانش‌آموزان مرتبط است. از نظر گلمن، هوش هیجانی، ترکیبی از مهارت‌هاست که به توانایی فرد در اداره و نظارت بر احساسات خود و همچنین حالت‌های احساسی دیگران مربوط است (امانی و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین هماهنگی لازم میان عواطف و احساسات برای ارتقا عاطفی و هوشی را فراهم می‌آورد (سانچز رویز، ۲۰۱۱). به گفته فلت و همکاران (۱۹۹۵)، به نقل از الکساندر و همکاران، (۲۰۰۷) یکی از مهم‌ترین ابعاد هوش هیجانی توانایی مقابله با استرس می‌باشد، این بُعد از هوش هیجانی از همبستگی بالایی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. چرا که دانش‌آموزان از اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان ابزاری برای مقابله با استرس استفاده می‌کنند. در نتیجه دانش‌آموزان در مقابله با مسائل روزانه خود همچون شرایط تحصیلی به اهمال‌کاری متوسل می‌شوند. افرادی که از توانایی (هوش هیجانی) غلبه بر استرس برخوردارند می‌توانند برای غلبه بر مشکلات بهترین استراتژی‌های موجود را در اختیار بگیرند (فراری و همکاران، ۱۹۹۹: ۳۲۴). وقتی چنین راهبردهای مقابله‌ای با استرس (از طریق هوش هیجانی) مفروض می‌گردد، انتظار می‌رود که دانش‌آموزان بتوانند بدون اهمال‌کاری مشکلات خود را حل نمایند (دنیز و همکاران، ۲۰۰۹).

تحقیقات نشان داده است که همبستگی معنادار و مثبتی بین اهمال‌کاری افراد و اضطراب به عنوان عامل مهم در جهت تمایلات افراد برای دست یازیدن به رفتارهای اهمال‌کارانه وجود دارد (دنیز و همکاران، ۲۰۰۹: ۶۲۶). یعنی، اضطراب یکی از مهمترین فاکتورهای پیش‌بین رفتارهای اهمال‌کارانه است (اونز و نیوبگین^۵، ۱۹۹۷). در نگاهی دیگر، روابط میان فردی و ارتباطات اجتماعی افراد در افراد با هوش هیجانی بالا پر رنگ می‌باشد، این افراد از کمترین میزان رفتارهای اهمال‌کارانه برخوردارند، به عبارت دیگر، اهمال‌کاران در برقراری ارتباط درست اجتماعی، تصمیمات درست و مدیریت زمان خود دچار مشکلات عدیده‌ای هستند (بالکس، ۲۰۰۶، به نقل از دنیز و همکاران، ۲۰۰۹). یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند به طور بالقوه بر اهمال‌کاری تأثیرگذار باشد کمال‌گرایی است. نتایج چندین پژوهش (کاپان^۶، ۲۰۱۰، یائو^۷، ۲۰۰۹) نشان داده است که اهمال‌کاری و کمال‌گرایی با یکدیگر در ارتباطند. کمال‌گرایی ویژگی شخصیتی است که با استانداردهای بالای عملکرد شناخته می‌شود و با ترس شدید از شکست، اجتناب و شرم مرتبط است (لو و ابوت^۸، ۲۰۱۳). نخستین بار هماچک^۹ (۱۹۷۸) در تعریف خود در چهارچوب یک مدل نظری، دو بعد کمال‌گرایی بهنجار و کمال‌گرایی روان رنجورانه^{۱۰} را مطرح کرد (رنجبر نوشری، ۱۳۹۱).

الگوی دیگر از کمال‌گرایی چند بعدی، الگوی فراست، مارتن، لاهارت و روزن بلیت (۲۰۰۳) است. ابعاد کمال‌گرایی از دیدگاه فراست و همکارانش عبارتند از: الف. نگرانی درباره اشتباه؛ ب. شک درباره عملکرد؛ ج. معیارهای فردی؛ د. انتظارات والدین؛ ه. انتقاد والدین؛ و. سازماندهی (شافران و مانسل^{۱۱}، ۲۰۰۵). همچنین یکی دیگر از الگوهای طبقه‌بندی کمال‌گرایی، طبقه‌بندی آن به صورت کمال‌گرایی سازگارانه در برابر ناسازگارانه، با کمال‌گرایی سالم در برابر نورویتیک است (هربرت^{۱۲}، ۲۰۰۸). فلت و هویت^{۱۳} (۲۰۰۲) نیز برای

1. Alexander

2. Howell & Watson

3. Senecal

4. Deniz

5. Owens & Newbegin

6. Capan

7. Yao

8. Lo & Abbott

9. Hamachek

1. Normal perfectionism 0

1. Neuroticism perfectionism 1

1. Shafran, & Mansell 2

1. Herbert 3

1. Flett & Hewitt 4

کمال‌گرایی سه مؤلفه اساسی در نظر گرفته‌اند که عبارتند از: کمال‌گرایی خویشتن‌مدار^۱، دیگرمدار^۲ و جامعه‌مدار^۳. در حالی که کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، معیارهای بالایی را برای خود در نظر می‌گیرد که با خودنکوهی و خودانتقادی مرتبط است، کمال‌گرایی دیگرمدار شامل معیارهای بالا برای دیگران و توقعات زیاد و غیرمنطقی از آنان است. این نوع کمال‌گرایی به نکوهش دیگران، عدم اعتماد به دیگران و احساس خشم نسبت به آن‌ها منجر می‌شود (قدمی، ۱۳۹۳). به عقیده فلست و هویت، در کمال‌گرایی دیگرمدار، تمرکز فرد بر رفتار دیگران است و رفتار آنان باید از دید وی کامل و دور از هر اشتباهی باشد. در کمال‌گرایی جامعه‌مدار، فرد باور دارد که دیگران (خانواده و جامعه) معیارها و انتظارات افراطی برای او در نظر گرفته‌اند و او خود را ملزم به برآورده ساختن این انتظارات می‌داند (بشارت، طاهری و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۵: ۹۱). هن و گوروشیت^۴ (۲۰۱۴) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی پرداختند، به این نتیجه رسیدند که همبستگی معناداری بین هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. نتایج پژوهش‌های دنیز و همکاران (۲۰۰۹) با عنوان بررسی تاثیر هوش هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی و منبع کنترل دانش-آموزان یکی از مهم‌ترین موضوعات پژوهشی، نشان داد زیر مقیاس‌های هوش هیجانی، یعنی وفق‌پذیری و مقابله با استرس، با تمایل دانش‌آموزان به اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی معنادار دارد.

با توجه به اهمیت موفقیت تحصیلی و شناسایی عوامل تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر قصد دارد تا به این پرسش اساسی پاسخ دهد که چه ارتباطی بین میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و هوش هیجانی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان وجود دارد.

روش

تحقیق حاضر از نوع توصیفی همبستگی و از نظر هدف کاربردی بنیادی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مشغول به تحصیل ناحیه یک رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۵ تشکیل دادند که بر اساس اطلاعات به دست آمده شامل ۲۲۰۰ نفر بود و از بین آن‌ها، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۲۴۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات، ابزارهای زیر مورد استفاده قرار گرفتند:

مقیاس چند بعدی کمال‌گرایی (MPS): این مقیاس توسط هویت و فلت (۱۹۹۱) ابداع و در ایران توسط بشارت (۱۳۸۱) روی نمونه ایرانی هنجاریابی و اعتباریابی شده است. این مقیاس یک آزمون ۳۰ سوالی است که ده ماده اول آن کمال‌گرایی خویشتن‌مدار^۵، ده ماده دوم آن کمال‌گرایی دیگرمدار^۶ و ده ماده آخر، کمال‌گرایی جامعه‌مدار^۷ در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی (از نمره ۱ تا ۵) می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های سه‌گانه به ترتیب ۱۰ و ۵۰ است. یعنی کسی که نمره ۱۰ را بدست آورده است دارای کمترین میزان کمال‌گرایی و کسی که نمره ۵۰ را کسب نموده دارای بیشترین میزان کمال‌گرایی در هر یک از سه بعد کمال‌گرایی می‌باشد. روش نمره‌گذاری مقیاس برای تمام داده‌ها به صورت معکوس می‌باشد. در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی، این مقیاس روی یک نمونه ۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران، آلفای کرونباخ به دست آمده برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار ۰/۹۰، برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۳ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۷۸ بوده، که نشانه همسانی درونی ۱ بالایی مقیاس است. ضرایب همبستگی بین ۴۰ نفر از دانشجویان در دو نوبت با فاصله چهار هفته‌ای برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار ۰/۸۴ و برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۲ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۸۰ بود که نشانه پایایی بازآزمون بالای فرم ایران مقیاس می‌باشد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده برای پرسشنامه ابعاد کمال‌گرایی برابر ۰/۸۹ است.

¹ . Self-oriented perfectionism

² . Other-oriented perfectionism

³ . Socially prescribed perfectionism

⁴ . Hen, & Goroshit

⁵ . Self-oriented perfectionism

⁶ . Other-oriented perfectionism

⁷ . Socially prescribed perfectionism

جدول ۱ نشان می‌دهد بین مولفه‌های کمال‌گرایی دیگرمدار ($P < 0.01, R = 0.100$)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار ($P < 0.01, R = 0.134$) و نمره کمال‌گرایی کل ($P < 0.01, R = 0.716$) با مولفه اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار می‌باشد و بین مولفه‌های هوش هیجانی با اهمال‌کاری رابطه معنادار نیست.

جدول ۲. تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام متغیرهای کمال‌گرایی، اهمال‌کاری و هوش هیجانی

| مدل | ضریب همبستگی (r) | ضریب تعیین (r ²) | ضریب تعدیل (Adj. r ²) | خطای انحراف از برآورد | دوربین-واتسن (DW) |
|------------------------|------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|-------------------|
| کمال‌گرایی خویشتن‌مدار | ۰/۱۹۹ | ۰/۰۴۰ | ۰/۰۳۶ | ۲۴/۸۶ | ۰/۸۷۳ |
| کمال‌گرایی دیگرمدار | ۰/۳۲۷ | ۰/۱۰۷ | ۰/۰۹۹ | ۲۴/۰۲ | |

جدول ۲، آماره آزمون دوربین-واتسن جهت مجاز بودن اجرای رگرسیون (۰/۸۷۳) را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است که در مرحله اول مؤلفه کمال‌گرایی خویشتن‌مدار و در مرحله دوم مؤلفه کمال‌گرایی دیگرمدار وارد معادله شده است. ضریب تعیین ($r^2 = 0.040$) بیانگر آن است که حدود ۰/۰۴ درصد واریانس بین کمال‌گرایی خویشتن‌مدار با اهمال‌کاری مشترک است. همچنین با وارد شدن مؤلفه کمال‌گرایی دیگرمدار، این میزان به ۰/۱۰ افزایش می‌یابد ($r^2 = 0.107$).

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس (آنوا) برای معناداری رگرسیون

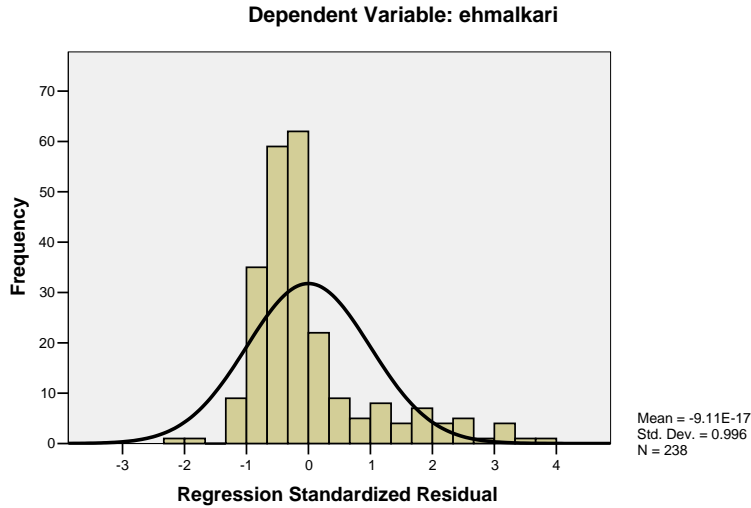
| مدل | منبع تغییرات | مجموع مجذورات (SS) | درجه آزادی (df) | میانگین مجذورات (MS) | F | سطح معناداری (Sig) |
|------------------------|--------------|--------------------|-----------------|----------------------|-------|--------------------|
| کمال‌گرایی خویشتن‌مدار | رگرسیون | ۶۰۲۴/۵۵ | ۱ | ۶۰۲۴/۵۵ | ۹/۷۴ | ۰/۰۰۲ |
| | باقی مانده | ۱۴۵۸۵۴/۸ | ۲۳۶ | ۶۱۸/۰۲ | | |
| کمال‌گرایی دیگرمدار | رگرسیون | ۱۶۱۹۳/۰۹ | ۲ | ۸۰۹۶/۵۴ | ۱۴/۰۲ | ۰/۰۰۰ |
| | باقی مانده | ۱۳۵۶۸۶/۳ | ۲۳۵ | ۵۷۷/۳۸ | | |

جدول ۳ نشان می‌دهد که F مشاهده شده در سطح آلفای یک درصد معنادار است ($P < 0.01$). بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای مورد بررسی رابطه خطی وجود دارد.

جدول ۴. آزمون بتا و تحلیل رگرسیون به روش گام به گام

| مدل | B | β غیراستاندارد | | t | سطح معناداری (Sig) |
|------------------------|--------|----------------|-----------------|-------|--------------------|
| | | خطای استاندارد | β استاندارد شده | | |
| ۱ | ۵۸/۹۰ | ۳/۷۶ | ۰/۰۹۷ | ۱۵/۶۵ | ۰/۰۰۰ |
| | | | | | |
| کمال‌گرایی خویشتن‌مدار | ۰/۳۰۴ | ۰/۰۹۷ | ۰/۱۹۹ | ۳/۱۲ | ۰/۰۰۲ |
| | | | | | |
| ۲ | ۱/۰۵ | ۰/۲۰۳ | ۰/۶۹۲ | ۵/۲۱ | ۰/۰۰۰ |
| | | | | | |
| کمال‌گرایی دیگرمدار | -۰/۸۴۸ | ۰/۲۰۲ | -۰/۵۵۷ | -۴/۱۹ | ۰/۰۰۰ |

جدول ۴ رابطه‌ی بین اهمال‌کاری و کمال‌گرایی خویشتن‌مدار و کمال‌گرایی دیگرمدار را نشان می‌دهد. میزان سطح معنی‌داری بعد کمال‌گرایی خویشتن‌مدار از خطای نوع اول در سطح ۰/۰۱ کوچک‌تر است، بنابراین با احتمال ۹۹ درصد مؤلفه‌ی کمال‌گرایی خویشتن-مدار پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار اهمال‌کاری است. همچنین، میزان سطح معنی‌داری بعد کمال‌گرایی دیگرمدار، از خطای نوع اول در سطح ۰/۰۱ کوچک‌تر است، بنابراین با احتمال ۹۹ درصد مؤلفه کمال‌گرایی دیگرمدار نیز، پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار اهمال‌کاری می‌باشد. بنابراین، با فرض ثابت بودن سایر متغیرها، می‌توان نتیجه گرفت که به ازای هر تغییر در بعد کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، به اندازه ۰/۶۹۲ و به ازای هر تغییر در بعد کمال‌گرایی دیگرمدار، به اندازه ۰/۵۵۷ در میزان اهمال‌کاری تغییر ایجاد می‌شود. بین سایر متغیرها با اهمال‌کاری رابطه معنادار وجود ندارد.



هوش هیجانی دانش -

فرضیه فرعی اول: بین

آموزان و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۵. آزمون همبستگی در بررسی رابطه هوش هیجانی، کمال گرایی دانش آموزان و اهمال کاری تحصیلی

| | ۷ | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ |
|-------------------|---|-------|---------|---------|---------|---------|---------|
| خودانگیزی | | | | | | | ۱ |
| خودآگاهی | | | | | | ۱ | ۰/۱۱۸ |
| خودکنترلی | | | | | ۱ | ۰/۰۳۰ | **۰/۲۲۴ |
| هوشیاری اجتماعی | | | | ۱ | **۰/۳۹۶ | ۰/۱۵۸ | **۰/۷۹۶ |
| مهارت‌های اجتماعی | | | ۱ | *۰/۱۴۸ | *۰/۱۵۱ | **۰/۸۱۰ | **۰/۱۹۵ |
| هوش هیجانی | | ۱ | **۰/۷۱۶ | **۰/۶۷۹ | **۰/۳۶۳ | **۰/۷۳۵ | **۰/۶۶۱ |
| اهمال کاری | ۱ | ۰/۰۱۷ | ۰/۰۴۰ | ۰/۰۵۵ | ۰/۰۴۸ | ۰/۰۳۱ | ۰/۰۵۵ |

با توجه به نتایج جدول بین مولفه‌های هوش هیجانی (خودانگیزی، خودآگاهی، خودکنترلی، هوشیاری اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی)

و نمره کل هوش هیجانی با اهمال کاری رابطه معنادار نبود.

فرضیه فرعی دوم: بین کمال گرایی دانش آموزان و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۶. آزمون همبستگی در بررسی رابطه هوش هیجانی، کمال‌گرایی دانش‌آموزان و اهمال‌کاری تحصیلی

| | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---|
| کمال‌گرایی خویش‌مدار | ۱ | | | | |
| کمال‌گرایی دیگرمدار | ۰/۸۸۵** | ۱ | | | |
| کمال‌گرایی جامعه‌مدار | ۰/۱۴۲** | ۰/۱۳۵** | ۱ | | |
| کمال‌گرایی | ۰/۹۸۰** | ۰/۸۹۸** | ۰/۲۴۵** | ۱ | |
| اهمال‌کاری | ۰/۱۹۵** | ۰/۰۵۶ | ۰/۰۶۴ | ۰/۱۸۷** | ۱ |

با توجه به نتایج جدول ۶ بین مولفه‌های کمال‌گرایی خویش‌مدار ($R=0/885$ ، $P<0/01$) و نمره کمال‌گرایی کل ($R=0/187$)، $P<0/01$) با مولفه اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار می‌باشد. بین سایر مولفه‌ها رابطه معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه هوش هیجانی، کمال‌گرایی دانش‌آموزان و اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد. مبتنی بر نتایج بدست آمده مشخص گردید بین مولفه‌های کمال‌گرایی دیگرمدار، کمال‌گرایی جامعه‌مدار و نمره کمال‌گرایی کل با مولفه اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار می‌باشد و بین مولفه‌های هوش هیجانی با اهمال‌کاری رابطه معنادار نیست.

نتیجه بدست‌آمده با یافته‌های سواری (۱۳۹۲)، ذراتی و همکاران (۱۳۹۳)، شاهرخی و همکاران (۱۳۹۳)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۱)، تمنایی‌فر و همکاران (۱۳۹۱)، فاتحی و همکاران (۱۳۹۰)، گورویی و همکاران (۱۳۹۰)، خلعتبری و همکاران (۱۳۸۹)، هن و گوروشیت (۲۰۱۴)، فریتزش و همکاران (۲۰۱۳)، چووچویی (۲۰۱۳)، لی (۲۰۱۱)، هاول و واتسون (۲۰۰۷)، دنیز و همکاران (۲۰۰۹) همسو می‌باشد. اما نتیجه فوق با نتایج تحقیق بیلاق و همکاران (۱۳۹۱)، قراملکی (۱۳۹۱)، سارنی (۲۰۱۳)، همسو نیست. در تبیین نتیجه بدست‌آمده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که خود را کارآمدتر می‌دانند، از هوش هیجانی بیشتری در روابط با دیگران برخوردارند و در حل مسأله موفق‌ترند. دانشجویان و دانش‌آموزان قوی و ضعیف در حل مسأله، از نظر دانش و استفاده از راهبردهای فراشناختی بازبینی و برنامه‌ریزی با یکدیگر متفاوتند.

در مورد ارتباط معنادار بین دو متغیر اهمال‌کاری و کمال‌گرایی باید گفت که اگر دانش‌آموزی بخواهد کاری را به بهترین نحو انجام دهد ولی توانایی آن را نداشته باشد، طبیعتاً دچار ناکامی و شکست می‌شود و این امر عاملی است که او را از فعالیت‌های موفق باز می‌دارد. طفره رفتن از کارها و اهمال‌کاری در این افراد ابتدا به صورت بهانه‌جویی و سپس به شکل عادت ظهور خواهد کرد. همچنین افراد کمال‌گرا معیارهای سطح بالا و غیر واقعی برای خود در نظر می‌گیرند و به خاطر این که معتقدند نمی‌توانند به این اهداف دست پیدا کنند و همچنین بیش از حد درباره ارزیابی دیگران در مورد خودشان تامل می‌کنند نمی‌توانند تکالیف‌شان را انجام داده و ممکن است دچار اهمال‌کاری شوند.

بررسی فرضیه فرعی اول نشان داد بین مولفه‌های هوش هیجانی و نمره کل هوش هیجانی با اهمال‌کاری رابطه معنادار وجود ندارد. نتیجه بدست‌آمده با یافته‌های بیلاق و همکاران (۱۳۹۱)، قراملکی (۱۳۹۱)، سلطانی‌فر (۱۳۸۷)، سارنی (۲۰۱۳)، دنیز و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از هوش هیجان خوبی در ارتباط با دیگران برخوردارند، هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبلی، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. یعنی با استفاده از هوش هیجانی بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. آن‌ها اغلب از راهبردهای هیجانی استفاده می‌کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند. آن‌ها با کوشش برای موفقیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری و نشان دادن سطح بالایی از احساس کارآمدی به پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه‌ای دست می‌یابند، درحالی‌که دانش‌آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند، یادگیری آن‌ها طوطی‌وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود. بنابراین می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت

تحصیلی دانش‌آموزان، آشنایی و کاربرد مهارت‌های مطالعه و یادگیری است، زیرا اغلب آنان با درک بهتر فرایند یادگیری می‌توانند عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین متغیرهای مورد مطالعه رابطه معنادار نبوده است. از این رو لازم است مهارت‌های اساسی هیجان در کنار سایر مهارت‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده شود.

همچنین بررسی فرضیه فرعی دوم نشان داد بین مولفه‌های کمال‌گرایی خویشتن‌مدار و نمره کمال‌گرایی کل با مؤلفه اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و بین سایر مولفه‌ها رابطه معنادار نیست. نتیجه بدست آمده با یافته‌های ذراتی و همکاران (۱۳۹۳)، فاتحی و همکاران (۱۳۹۰)، گورویی و همکاران (۱۳۹۰)، خلعتبری و همکاران (۱۳۸۹)، هن و گوروشیت (۲۰۱۴)، فریتز و همکاران (۲۰۱۳)، چووچویی (۲۰۱۳)، لی^۱ (۲۰۱۱)، هاول و واتسون (۲۰۰۷)، همسو می‌باشد. همانطور که فلاول (۱۹۸۱) عنوان کرده است دانش‌آموزانی که برای شناخت خود اهمیت قائل هستند در عملکرد حل مساله بهتر عمل می‌کنند. زیرا با رسیدن به این امر می‌توانند منابع درونی و بیرونی لازم برای رسیدن به هدف‌های یادگیری‌شان را کنترل کنند. اما از آن‌جا که دانش‌آموزان کمال‌گرا خودشان و توانایی‌شان را دست بالا می‌گیرند، این مساله سبب می‌شود که در برابر چالش‌ها و مشکلات به دلیل فقدان مهارت‌های مورد نیاز جهت مقابله موثر، به جای اینکه بر روی علت مشکل تمرکز کنند و سعی در مواجهه با آن داشته باشند به صورت اهمال‌کارانه با موقعیت‌های چالش برانگیز یادگیری مواجه می‌شوند. با توجه به مطالعات صورت گرفته باید عنوان کرد که افرادی که دارای کمال‌گرایی ناهنجار هستند بیشتر دچار اهمال‌کاری منفعل می‌گردند و این مساله نشان دهنده این واقعیت است که که اهمال‌کاری تحصیلی در افراد کمال‌گرای منفی بیشتر با ویژگی‌های غیر هیجانی چون ترس و اضطراب و تردید در ارتباط است و این خود زمینه اهمال‌کاری را فراهم می‌کند.

منابع

- الیس، آلبرت و نال جی، ویلیام. (۱۳۸۲). روانشناسی اهمال‌کاری؛ غلبه بر تعلل ورزیدن (ترجمه محمد علی فرجاد). تهران: رشد.
- بشارت، محمدعلی. طاهری، مریم و غلامعلی لوانسانی، مسعود. (۱۳۹۵). فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۲۶: ۸۷-۱۱۵.
- تمنایی فر، محمدرضا؛ صدیقی، فریبرز؛ مقدسین، زهرا. (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته و سازش نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارگذار. رویکردهای نوین آموزشی، ۷(۲): ۱۶۸-۱۴۱.
- حسینی، فریده السادات و خیر، محمد. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۳: ۲۷۳-۲۶۵.
- حقانی، محمود؛ بهامین، قباد و محمدی، عباس. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری شغلی با وسواس و هوش هیجانی در کارمندان دانشگاه‌های علوم تحقیقات، آزاد و پیام نور ایلام در سال ۱۳۹۵، مشاوره شغلی و سازمانی. ۲۸: ۱۱۲-۹۳.
- خلعتبری، جواد و نایینی، معصومه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و احساس تنهایی با کیفیت زندگی دانشجویان پزشکی استان گیلان، مجله روانشناسی، دانشگاه آزاد تنکابن، ۲(۳): ۳۴-۵۰.
- ذراتی، فاطمه و خیر، محمد. (۱۳۹۳). پیش‌بینی سلامت روان براساس ابعاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در دانشجویان پزشکی، راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۱(۱): ۱-۱۰.
- رنجبر نوشتری، فرزانه؛ علیلو، مجید محمود؛ اسدی موجر، سامره؛ قدرتی، یلدا و نجارمبارکی، مهسا. (۱۳۹۱). مقایسه راهبردهای مقابله با استرس، کمال‌گرایی و خودکارآمدی در افراد مبتلا به اختلال مصرف مواد و افراد بهنجار. اعتیادپژوهی سوء مصرف مواد، ۲۵(۷): ۳۹-۵۹.
- سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی کننده آن. مطالعات روان‌شناختی، ۷(۴): ۹-۲۶.

- سواری، کریم. (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع اهمال کاری تحصیلی در بین دختران و پسران دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز، دو فصلنامه شناخت اجتماعی، سال اول، شماره ۲: ۶۲-۶۹.
- شاهرخی، مسلم؛ نصری، صادق؛ ابراهیم دماوندی، مجید. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و اضطراب امتحان در دانشجویان، فصلنامه آموزش و یادگیری، ۱(۱): ۲۷-۳۶.
- فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمد سعید؛ پور غلامی، فرزاد. (۱۳۹۰). بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراه، پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۲: ۳۹-۵۳.
- قدمی، مجید. (۱۳۹۳). بررسی رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، ۴۹: ۱۵۱-۱۳۶.
- قراملکی، ناصر. (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش‌آموزان، مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۱، شماره ۶۲(۳): ۴۹-۶۲.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه ی اول دبیرستان‌های شهر تهران، روانشناسی تربیتی، ۲۴: ۷۰-۴۹.
- میرزایی، مصلح؛ غرابی، بنفشه؛ ببرزک، بهروز. (۱۳۹۱). نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل نظم بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال کاری رفتاری و تصمیم‌گیری، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۹(۳): ۲۳۰-۲۴۰.
- نامیان، سارا و حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۰). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۸(۱۴): ۹۹-۱۲۶.
- بیلاق، منیجه؛ مجیدی، رضا، حقیقی، جمال. (۱۳۹۱). رابطه علی هوش کلی، هوش هیجانی، با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اضطراب امتحان و سازگاری در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهرستان بروجرد، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره چهارم، شماره اول، پیاپی، ۶(۲): ۷۶-۱۰۶.
- Akinsola, M. K., Tella, A., Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate. Students. Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education , 3(4): 363-370.
- Alexander, S. E., On wuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. Personality and Individual Differences, 42 (7): 1301-1310.
- Amani, A., Ghorbani, A., Azadi, Z. (2014). Relationship between emotional intelligence and employee's creativity North Khorasan PNU, International Journal of Sport Studies. , 4 (10): 1205-1210.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. & Tice, D.M. (1994). Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press.
- Capan, E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5: 1665-1671.
- Chase, L. (2003) Procrastination: the newmaster skill of time management. Agency Sales Magazine, 33: 60-62.
- Deniz, M. E., Tras, Z., Aydogan., D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence, Educational sciences: Theory & Practice, 624-632.
- Effert, B., Ferrarie, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. Journal of Social Behavior and Personality, 56: 478-484.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive Procrastination: some self-reported characteristics. Psychopathological Reports, 68: 455-458.

- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14 (2): 97-110.
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S., Zimmerman M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, 26: 321-331.
- Ferrari, J., Johnson, J., McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J., Pychil, T. (2008). Procrastination: Current issues and new directions, Volume 15(50): 185-196.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. (2002) *Perfectionism And Maladjustment: An Overview Of Theoretical, Definitional, And Treatment Issues*. In G. L.
- Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic Self-efficacy, Emotional Intelligence, GPA and Academic Procrastination in Higher Education, *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1): 1-10.
- Herbert, M. (2008). *Solving patient problem: psy-chiatry*. Philadelphia: Harcourt College Publishers. Herbert, M. (2000). *Perspective on personality (2th ed.)*. USA: Allyn and Bacon.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., Barrall, J. (1987). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12: 256-262.
- Howell, A., Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. 18: 127-133.
- Hussain, Irshad., Sultan, Sarwat. (2010). Analysis of procrastination among university students, *procedia Social and Behavior Sciences*, 5: 1897-1904.
- Jackson, T., Weiss, E., lundquiat, J., (2000). Does procrastination mediate the Relationship between optimism and subsequent? *Journal of social behavioural personality*, 15 (5): 203-212.
- Kennedy, G. J., Tuckman, B. W. (2010). The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen . Retrieved May 10 , 2011 from: www.oesar.osu.edu/docs/kennedytuckman_AERA20_10_Paper_032310.pdf.
- Lee. F. (2004) Does Hardiness Contribute To Mental Health During A Stress Full Real Life Situation? The Role Of Appraisal And Coping. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 68(4): 687- 695.
- Lo, A., Abbott, M. J. (2013). Review of the Theoretical, Empirical, and Clinical Status of Adaptive and Maladaptive Perfectionism. *Behavior Change*, 3: 96-116.
- Milgram, N., Mey Tal, G., Levinson, Y. (1998). Procrastination Generalized Or Specific, In *College Students And Their Parents*. *Personality And Individual Differences*. 25: 297-316.
- Moon, S., Illingworth, A. (2005). Exploring The Dynamic Nature Of Procrastination: A Latent Growth Curve Analysis Of Academic Procrastination. *Personality And Individual Differences*. 38: 297-309.
- Owens, A. M., Newbegin, I. (1997). Procrastination In High School Achievement: A Causal Structural Model. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 12 (4): 869-887.

- Rosário, P., Costa, M., Nuñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 118-127.
- Senecal, C., Julien, E., Guey, F. (2003). Role Conflict And Academic Procrastination: A Self – Determination Perspective. *European Journal Of Social Psychology*. 33: 135–145.
- Shafran, R., Mansell, W. (2005). Perfectionism and psychopathology: a review of research and treat-ment. *Clinical psychology Review*, 879-906.
- Steel, P. (2008). Procrastination History. Retrieved From Www. Procrastinus – History. Htm, Accessed On January 10, 2010.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1): 65.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1): 65- 73.
- Steel, P., Brothen, T., Wambach, C. (2001). Procrastination And Personality, Performance, And Mood. *Personality And Individual Differences*. 30: 95–106.
- Williams, J. G., Stark, S. K., Foster, E. E. (2008), Start Today Or The Very Last Day? The Relationships Among Self–Compassion, Motivation, And Procrastination. *American Journal Of Psychological Research*, 4(1): 37-44.
- Yao, M. (2009). An Exploration Of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-Efficacy, Procrastination Frequency, And Asian American Cultural Values. Graduate Program In Psychology. The Ohio State University.

The relationship between emotional intelligence, perfectionism and Educational procrastination in sixth grade male students in Rasht first district

Soghra Yousefi Doguri[†]

Masoud Amoopour²

Abstract

Purpose: The purpose of the present study was to investigate the relationship between emotional intelligence, student perfectionism and academic procrastination.

Method: This study was descriptive-correlational. The statistical population consisted of all male students of elementary school of Rasht region (2218 students) in the academic year 1396-1396. From the statistical population, according to Krejcie and Morgan table, 240 people were selected using cluster sampling. The research tools were Multidimensional Perfectionism Identity and Felt Questionnaire (1991), Shearing Emotional Intelligence Questionnaire (1996) and Solomon & Ruth Bloom Questionnaire (1984). Data were analyzed using Pearson correlation and multivariate regression using spss21 software.

Results: The results showed that there was a relationship between perfectionism (self-restraint and total perfectionism) with procrastination ($p < 0.01$). Also, there was no relationship between emotional intelligence and procrastination ($p < 0.01$).

Conclusion: With increasing perfectionism in students, their procrastination increases. Therefore, it is necessary to incorporate emotional intelligence as a skill in their courses.

Keywords: Perfectionism, Emotional Intelligence, Neglect, Students.

¹ Master of Public Psychology, Teacher of Education in Rasht District, Guilan, Iran (Corresponding Author).
iranedu.research@gmail.com

² Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University of Rasht Branch, Gilan, Iran. amoopour@rashtiau.ac.ir