فصلنامه ایده های نوین روانشناسی

دوره ۱۲، شماره ۱۶، بهار سال ۱۴۰۱

# اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه

مهدی شایگان[۱]

## چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال ۱۴۰۰ بود. روش مورد استفاده در این پژوهش برحسب هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۳۰ نفراز دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه آموزش مهارت‌های هوش هیجانی دیدند و گروه کنترل هیچ‌گونه درمانی دریافت نکردند. به منظور گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه اهمالکاری (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (حسین چاری و دهقانی زاده، ۱۳۹۱) استفاده شد. به منظور سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار این ضریب برای هر دو پرسشنامه بالای ۰,۷ به‌دست آمد. هم‌چنین به منظور سنجش روایی از روایی محتوا استفاده شد که برای این منظور پرسشنامه به تأیید متخصصین مربوطه رسید. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS22 در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) انجام پذیرفت. یافته‌ها نشان داد، آموزش هوش هیجانی باعث کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان شده، هم‌چنین براساس نتایج یافته‌ها، آموزش هوش هیجانی باعث افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان شد. بنابراین به نظر می‌رسد، آموزش مهارت های هوش هیجانی می‌تواند باعث کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان شده و تکنیک‌های موثری را برای افزایش سرزندگی تحصیلی ارایه کند.

**واژگان کلیدی**: آموزش هوش هیجانی، اهمالکاری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی

[۱] کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سیرجان، سیرجان، ایران (**Shm772320@gmail.com**)



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

**مقدمه**

اهمالکاری یکی از پدیده های آزارنده است و اکثر مردم آن را مضر و احمقانه می دانند. با این وجود یکی از پدیده های شایع در جامعه می باشد (فتحی، فتحی آذر، بدری گرگری و میرنسب، ۱۳۹۴). اهمالکاری به آن بخشی از ویژگی های روانشناختی اطلاق می شود که در آن به تاخیر انداختن کار یا مسئولیت یک رفتار به دلیل ناخوشایندی و ملال آور بودن آن است و در اکثر موقعیت ها به نارضایتی از عملکرد منجر می شود (گاستاوسون و میک[1] ۲۰۱۷). بررسی های تاریخی نشان می دهند که اهمالکاری حداقل در سه هزار سال گذشته مصیبتی زیانبار برای افراد بوده است و در جوامع مدرن نیز از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و محیط آموزشی به شمار می رود (سپهریان و حسین زاده، ۱۳۹۱). اهمالکاری با توجه به پیچیدگی و مولفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، به شکل های گوناگونی چون، اهمالکاری کلی یا روزمره، اهمالکاری روان رنجورانه، اهمالکاری در تصمیم گیری، اهمالکاری وسواسی و اهمالکاری تحصیلی ظاهر می شود (یلدیز و ایسکیندر[2] ۲۰۱۹). رایج ترین شکل اهمالکاری، اهمالکاری تحصیلی است که در محیط های آموزشی میان دانش آموزان، بسیار شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره های پایین کلاسی تا انصراف های دوره ای (هاشمی، مصطفوی، ماشینچی و بدری، ۱۳۹۱)؛ افت تحصیلی، شکست تحصیلی، ترک درس و مدرسه و دوری از تکالیف مربوط به مدرسه همراه است (هوشیار، پداست و یانگ[3] ۲۰۲۰). به نظر سانتایاسا، راپی و سارا[4](۲۰۲۰) اهمکالکاری تحصیلی به تاخیر انداختن اهداف تحصیلی به نقطه و زمانی است که در آن عملکرد مطلوب، غیرممکن و ناخوشایند می شود. این نوع اهمالکاری به عنوان یک مشکل در وظایف مورد انتظار از دانش آموزان مانند آماده شده برای امتحان، انجام تکالیف، حضور به موقع در جلسات و پروژه ها دیده می شود (کاندمیر و پالانجی[5] ۲۰۱۴). به طوری که ۴۰ تا ۶۰ درصد دانش آموزان دچار انواع اهمالکاری تحصیلی هستند (گرانسچل، اسچوینگر، استین مایر و فریز[6] ۲۰۱۶). نتایج تحقیقات نشان داده است که اهمالکاری تحصیلی با متغیرهای بسیاری چون؛ عوامل شخصیتی، خودتنظیمی، خودکارآمدی ضعیف، کمالگرایی منفی، منبع کنترل بیرونی، خودپنداره ضعیف، عزت نفس پایین، جو کلاس و روش تدریس ارتباط دارد (یعقوبی، قلائی، رشید و کردنوقابی، ۱۳۹۴). از طرفی به نظر می رسد، اهمالکاری ابتدا زندگی فرد را لذت بخش تر می کند ولی به زودی استرس، بهم ریختگی و شکست را به همراه دارد (هن و گوروشیت[7] ۲۰۲۰) و باعث کاهش بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان می شود (کلوسون و بوتیلیر[8] ۲۰۱۷).

از سوی دیگر دانش آموزان اهمال کار در سطح پایین تری از توانمندی های بالقوه خود قرار می گیرند، همچنین سطح پایین تری از سرزندگی تحصیلی را دارند که در صورت عدم اختلال، اگر این توانمندی ها از حالت بالقوه به صورت بالفعل

1 - Gustavson & Miyake
2 - Yildiz & Iskender
3 - Hooshyar, Pedaste & Yang
4 - Santyasa, Rapi & Sara
5 - Palancı
6 - Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries
7 - Hen & Goroshit
8 - Closson & Boutilier



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

در می آمد، سطح زندگی این افراد در سطح کیفی بالاتری قرار می گرفت (نریمانی، یوسفی و کاظمی، ۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می شوند؛ اشاره دارد (شاه[1]و همکاران، ۲۰۱۸). سرزندگی تحصیلی، توانایی برخورد با چالش‌ها و موانع زندگی روزانه تحصیلی است. مارتین و مارش (۲۰۰۸) تصریح کردند که سوالات چالش برانگیزی وجود دارند که در زمینه تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط های آموزش مکان‌هایی هستند که در آن چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این امر را حمایت می کنند. با توجه به نقش سرزندگی تحصیلی و نتایج مثبتی که از لحاظ روانی و اجتماعی و حتی آموزشی بر نوجوانان دارد، بررسی عوامل تاثیرگذار بر آن از اهمیت بسزایی برخوردار است. مارتین و مارش (۲۰۰۸)، عوامل تاثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی را در سه سطح مختلف معرفی می‌کنند: عوامل مربوط به خانواده و همسالان، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت و عوامل روانی (آبلس[2]و همکاران، ۲۰۱۸). با توجه به این که اکثر نوجوانان ۱۶ تا ۱۸ سال در محیط تحصیلی هستند، لازم است که ناملایمات تحصیلی و راه هایی را که با این مشکلات برخورد می‌کنند دانسته شود. بنابراین بهتر است که پیشایندها یا عوامل تاثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی را موجب سرزندگی است، شناسایی کرد. یکی از این چالش‌ها، مساله هوش هیجانی در دانش آموزان است.

از سوی دیگر روانشناسان برای تبیین توانایی افراد در عقل و استدلال و نیز عواطف و هیجان، از واژه هایی مانند هوش بهر و هوش هیجانی استفاده می کنند که در سال های اخیر توجه روان شناسان را به خود جلب کرده است. از جمله مسئله هایی که در بهبود امید به زندگی زندگی و شادکامی افراد تاثیر مستقیم دارد، مقوله آموزش هوش هیجانی است. به مدت بیش از یک صد سال، بهره هوشی تنها شاخص برای نشان دادن توانایی یادگیری و موفقیت فردی به شمار می آمد. اما این مسئله در سال های اخیر مورد بحث و چالش محفل های علمی قرار گرفته است و با عمیق تر شدن درک بشر از مقوله هوش انسانی، ایده جدیدی از هوش مطرح شده که می تواند ریشه های آن را در نظریه های عاملی هوش جستجو کرد. این نوع هوش که به هوش هیجانی معروف است، بر اساس نظریه های روانشناسانی همچون گاردنر، سالووی، مایر و گلمن شکل گرفته است (امیری، خدابخشی کولایی و پیرانی، ۱۳۹۵). مفهوم هوش هیجانی به چگونگی سازگاری و موفقیت افراد در موقعیت های زندگی اشاره دارد. نظریه های هوش هیجانی، حوزه وسیعی از توانایی های مرتبط با شناخت و به کارگیری هیجان ها را توجیه می کند و بیان می کند که هوش هیجانی در عملکرد روزانه، اغلب مهمتر از هوش شناختی است (رینود، گیودج، سالووی، تروسلارد، زندجیدجیان، خوری مالهام[3]و همکاران، ۲۰۱۳). از دیدگاه سالووی و مایر، هوش هیجانی عبارت است از توانایی آگاهی، تشخیص و تفکیک احساسات خود و دیگران؛ و همچنین، استفاده از دانش هیجانی است در جهت هدایت تفکر خود در ارتباط بین فردی. هوش هیجانی مفهومی است یادگیری پذیر و بر خلاف بهره هوشی، که در طول زندگی سطح آن تقریبا ثابت و ایستا است، هوش هیجانی توسعه پذیر است و می تواند رشد کند. به طور

[1] - Shah
[2] - Ables
[3] - Reynaud, Guedj, Souville, Trousselard, Zendjidjian, Khoury-Malhame



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

خلاصه می توان گفت که معیارهای تشکیل دهنده هوش هیجانی عبارت است از: خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه (رحیمی، ۱۳۹۴). در پژوهشی آرمستورنگ، گالیگان و کریتچلی[1](۲۰۱۱) هوش هیجانی را به عنوان یک عامل محافظتی در ارتباط با رویدادهای منفی زندگی معرفی کردند. لیو، وانگ و لو[2](۲۰۱۳) نیز با بررسی نقش واسطه ای امید در ارتباط بین هوش هیجانی و رضایت از زندگی دریافتند امیدواری نوعی تعادل عاطفی را به وجود می آورد. همچنین مین، یو، لی و چای[3](۲۰۱۳) همبستگی بالا و معنادار بین راهبردهای سازش یافته هوش هیجانی و سرزندگی و رضایت از زندگی را نشان دادند.

در این میان کنار آمدن با فشارهای زندگی، کسب مهارت‌های فردی واجتماعی، همواره بخشی از واقعیت زندگی انسان بوده و در ادوار متفاوت زندگی او، به اشکال گوناگون تجلی یافته است. با توجه به آن چه در بالا اشاره شد، این نیاز وجود دارد تا پژوهشی در این خصوص در حوزه‌ی آموزش و پرورش انجام شود. بنابراین با توجه به اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی بر اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نوجوانان، پژوهشگر درصدد بررسی این موضوع است که «آیا آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد؟»

**روش شناسی**

روش مورد استفاده در این پژوهش برحسب هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش-آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰ بودند که حداقل در یکی از دروس خود نمره قبولی نگرفته و برای شرکت در کلاس های جبرانی ثبت نام کرده بودند، انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه ابتدا آزمون اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بر روی ۱۵۰ نفر از دانش آموزانی که در یکی از دبیرستان های مرکز تشکیل کلاس های جبرانی اجرا شد و از کسانی که بیشترین نمره های اهمالکاری و کمترین نمره سرزندگی تحصیلی را کسب کرده بودند ۳۰ نفر به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. قبل از ارائه متغیر مستقل، هر دو گروه آزمایش و کنترل در مورد میزان اهمالکاری و سرزندگی تحصیلی ارزیابی شدند. پس از آن گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای تحت آموزش مهارت های هوش هیجانی قرار گرفتند ولی گروه کنترل در لیست انتظار ماندند، و در نهایت از هر دو گروه با پرسشنامه مشابه پس آزمون به عمل آمد. خلاصه ای از جلسات آموزش مهارت های هوش هیجانی در جدول (۱) ارائه شد.

**ابزارهای پژوهش:**

**الف) مقیاس سنجش اهمال کاری:** این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمالکاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. پاسخ دهی گویه ها در طیف چهار گزینه ای به ندرت (نمره ۱) تا تقریبا همیشه (نمره ۴) انجام می شود. افزون بر ۲۱ گویه مذکور، ۶ گویه ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷ برای سانجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمالکار بودن و تمایل به تغییر

[1] - Armstrong, Galligan & Critchley
[2] - Liu, Wang & Lü,
[3] - Min, Yu, Lee & Chae



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

عادت اهمالکاری در نظر گرفته شده است. به پیشنهاد سازنده، در محاسبه روایی و اعتبار، این شش سوال منظور نشده اند. جوکار و دلاورپرور (۱۳۸۶) اعتبار آزمون از طریق آلفای کرونباخ را ۰/۹۱ گزارش نمودند. جهت روایی از تحلیل عاملی استفاده شد که نتایج تحلیل عاملی به روش های مولفه های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسشنامه بود. همچنین همبستگی گویه ها با نمره کل در سطحی مطلوب و معنادار بود.

**ب) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱):** حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. مارتین و مارش از جنبه های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۸۰/. و بازآزمایی، ۶۷/.). نسخه پارسی این مقیاس در ۹ گویه و بر اساس مقیاس ۷ درجه ای از نوع لیکرت (۱= کاملا مخالفم تا ۷= کاملا موافقم) توسعه داده شد. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده در مطالعه حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) برابر با ۸۰/. و ضریب بازازمایی برابر با ۷۳/. بود. همچنین دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل بین ۵۱/. تا ۶۸/. گزارش شده است. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردارند. محققان مذکور به منظور بررسی ساختار عاملی(روایی سازه) پرسشنامه، از تحلیل مولفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کردند. بار عاملی گویه‌ها بین ۵۰/. تا ۶۴/. بود. همچنین نتایج آزمون های میزان کفایت نمونه برداری (KMO) (۸۳/.) و آزمون کرویبت بارتلت (۳۶۰/۶۱۱) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ ریزه و مقادیر ارزش های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع ۹ گویه مذکور توانستند ۳۷ درصد واریانس را تبیین کنند.

**ج) بسته آموزش هوش هیجانی**: بسته آموزشی هوش هیجانی پروتکل آموزش هوش هیجانی برگرفته از برنامه برادبری و گریوز بود که مبتنی بر آموزش ۴ مولفه هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی از هیجان های دیگران یا آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه است. این برنامه، در ۸ جلسه به صورت گروهی برگزار شد. کلیه جلسات آموزشی را یک کارشناس ارشد روان شناسی با جنسیت زن، دارای گواهی صلاحیت آموزش هوش هیجانی و دارای تجربه مداخلات روان شناختی بر روی دانش آموزان اجرا کرد. این جلسات محتوای ذیل با روش ایفای نقش و جلسات گروهی پرسش و پاسخ و گفتگوی آزاد به دانش آموزان آموزش داده شد.

**جدول ۱. محتوای جلسات آموزش گروهی هوش هیجانی**

| جلسات | محتوای جلسه |
|---|---|
| جلسه اول | تعریف هیجان و شناسایی انواع آن در زندگی |
| جلسه دوم | شناسایی حالت های چهره ای و افکار همراه با انواع هیجان ها |
| جلسه سوم | بررسی رابطه بین افکار خودکار، هیجان ها و رفتار از طریق نمونه های عملی |
| جلسه چهارم | چگونگی شناسایی هیجان ها در دیگران |
| جلسه پنجم | شیوه های مختلف ابراز هیجان ها و لزوم مدیریت هیجان ها در زندگی |
| جلسه ششم | کنترل هیجان ۱ (شامل پیش بینی هیجان ها و شناخت اولویت علائم هیجانی در خود) |
| جلسه هفتم | کنترل هیجان ۲ (کنترل هیجان از طریق تغییر موقعیت، آرام سازی و کلید واژه های هیجانی) |
| جلسه هشتم | کنترل هیجان ۳ (آموزش شیوه های حل مشکلات هیجانی و ابراز شایسته و کنترل شده هیجان ها) |



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

تجزیه‌وتحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار spss-v22 در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) انجام پذیرفت.

**یافته ها**

داده‌های جمع‌آوری‌شده برای تاثیر آموزش مهارت های هوش هیجانی بر اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در جدول ۲ نشان داده‌شده است.

**جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (n=۳۰)**

| | | پیش آزمون | | پس آزمون | |
|---|---|---|---|---|---|
| متغیر | گروه | M | SD | M | SD |
| اهمالکاری تحصیلی | آزمایش | ۴۱ | ۱۱/۴۶ | ۳۵/۴ | ۸/۵۶ |
| | کنترل | ۳۹/۵ | ۱۳/۰۲ | ۴۲/۱ | ۱۰/۳۰ |
| سرزندگی تحصیلی | آزمایش | ۲۳/۸۰ | ۵/۹۴ | ۴۵/۷۳ | ۴/۳۰ |
| | کنترل | ۲۴/۱۳ | ۳/۳۵ | ۲۵/۵۳ | ۴/۲۰ |

شاخص‌های آماری در جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین نمرات اهمالکاری تحصیلی آزمودنی های گروه کنترل در پیش آزمون ۳۹/۵ در پس آزمون ۴۲/۱ و میانگین نمرات اهمالکاری تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۴۱ در پس آزمون ۳۵/۴ بوده است. همچنین میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی آزمودنی های گروه کنترل در پیش آزمون ۲۴/۱۳ در پس آزمون ۲۵/۵۳ و میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۲۳/۸۰ در پس آزمون ۴۵/۷۳ بوده است.

در این بخش با توجه به همسانی واریانس نمرات و نرمال بودن توزیع نمرات و حجم مساوی گروه آزمایش و کنترل برای آزمون معناداری تفاوت مشاهده‌شده بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون و کنترل اثر نمره‌ها پیش‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شد. در مورد فرضیه اول ابتدا مفرضه همگنی شیب‌های رگرسیون توسط آزمون F موردبررسی قرار گرفت. نتایج آزمون نشان داد که می‌توان فرض همگنی شیب‌های رگرسیون را در دو گروه کنترل و آزمایش پذیرفت (۰/۳۷ $= p$ ، ۲۶ ، ۱ $df$ = /۸۵ ، ۰ $F$ =).

**جدول ۳ . خلاصه آزمون تحلیل کوواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر اهمالکاری تحصیلی**

| منبع تغییرات | SS | df | Ms | F | sig | Eta |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Iهمپراش | ۱۱۲۶/۳ | ۱ | ۱۱۲۶/۳ | ۶۹/۵ | ۰/۰۱ | ۰/۷۲۰ |
| گروه | ۵۱۰/۲ | ۱ | ۵۱۰/۲ | ۳۱/۵ | ۰/۰۱ | ۰/۵۳۸ |
| خطا | ۴۳۷/۵ | ۲۷ | ۱۶/۲ | | | |
| کل | ۵۹۸۲۱ | ۳۰ | | | | |

بر اساس اطلاعات جدول ۳، با کنترل اثر پیش‌آزمون، اثر عامل بین گروهی، در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است (P= ۰/۰۱ ،F(۱ ،۲۷) =۳۱/۵). به‌عبارت‌دیگر تفاوت بین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش معنی‌دار می‌باشد. به‌طوری اطلاعات



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

جدول ۳ نشان می‌دهد، نمرات گروه آزمایش پس از آموزش مهارت های هوش هیجانی، بهبود داشته است. درحالی‌که در گروه کنترل چنین بهبودی مشاهده نمی‌شود. بنابراین می‌توان فرض صفر را در سطح ۰/۰۱ رد کرده و با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه گرفت "آموزش مهارت های هوش هیجانی بر اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان موثر است. اندازه اثر نیز نشان می‌دهد که حدود ۵۳/۸ درصد از بهبود اهمالکاری تحصیلی آزمودنی‌ها، توسط "آموزش مهارت های هوش هیجانی" قابل تبیین است.

در مورد فرضیه دوم آزمون F همگنی شیب رگرسیونی را مورد تائید قرارداد ($F = ۳/۱$ ،$df = ۱$ ،$۲۶$ ،$p = ۰/۰۸$). بنابراین می‌توان فرض همگنی شیب‌های رگرسیون را در دو گروه کنترل و آزمایش پذیرفت. آزمون لوین نیز نشان داد که مفروضه همگنی واریانس گروه‌ها برقرار است ($F = ۲/۲$ ،$df = ۱$ ،$۲۸$ ،$p = ۰/۱۵$).

**جدول ۴. خلاصه آزمون کوواریانس جهت بررسی تأثیر آموزش مهارت های هوش هیجانی بر سرزندگی تحصیلی**

| منبع تغییرات | SS | df | Ms | F | sig | Eta |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Iهمپراش | ۲۷۶۲/۶ | ۱ | ۲۷۶۲/۶ | ۱۷۵ | ۰/۰۱ | ۰/۸۶۶ |
| گروه | ۵۸۶/۹ | ۱ | ۵۸۶/۹ | ۳۷/۲ | ۰/۰۱ | ۰/۵۷۹ |
| خطا | ۴۲۶/۳ | ۲۷ | ۱۵/۸ | | | |
| کل | ۱۱۵۶۴۹ | ۳۰ | | | | |

چنانکه در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تفاوت بین گروه‌ها، در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است (F(۱ ،۲۷) =۳۷/۲، P= ۰/۰۱). به‌طوری مقایسه نمرات گروه‌ها در جدول ۴ نشان می‌دهد، نمرات گروه آزمایش پس از مداخله، به‌طور معنی‌داری افزایش‌یافته است. بااین‌وجود، تغییر نمرات گروه کنترل، محسوس نیست. ازاین‌روی می‌توان با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه گرفت "آموزش مهارت های هوش هیجانی" باعث افزایش سرزندگی تحصیلی دانش آموزان شده است. اندازه این اثر نیز برابر با ۵۷/۹ درصد برآورد شده است.

## بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش، مطالعه اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان بود. نتایج نشان داد که آموزش هوش هیجانی باعث کاهش اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه شده است. نتایج پژوهش با یافته های (براکت، ۲۰۱۸؛ تومینی و همکاران، ۲۰۱۷) همسو است. ادراک، پردازش، تنظیم و کاربرد اطلاعات هیجانی از شاخص های مهم هوش هیجانی محسوب می گردند. شاخص هایی که در انتخاب راهبردهای مقابله ای برای مهار استرس های ناشی از ضربه های روانی نقش مهمی ایفا می کنند. این راهبردها از یک سو برای مهار و پیشگیری از هیجانات منفی مانند خشم، حسادت، استرس، ترس و غم موثر هستند و از سوی دیگر نقش مهمی در افزایش هیجانات مثبت ایفا می کنند. بنابراین، یکی از دلایل مهم تاثیرگذاری آموزش هوش هیجانی بر اهمالکاری دانش آموزان این است که هوش هیجانی تاکید بر برنامه ریزی، هدفمند کردن زندگی و تمرکز بر زمان حال دارد و این شاخص ها نقش مهمی در کاهش اهمالکاری دانش آموزان ایفا می کند. دولو و لشم (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که هدف گزینی



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

نقش مهمی در ابزار و مهار هیجانات دارد. وقتی زندگی مبتنی بر اهداف با ارزش می شود، فرایندهای شناختی توجه، تمرکز و ارزیابی فعال شده و در نتیجه فرد از راهبردهای روان شناختی و جسمانی گسترده ای برای ثبات و آرامش فرد، استفاده می کند. لی (۲۰۲۰) دریافت افرادی که هوش هیجانی بالاتری داشتند از امید، نشاط، سرزندگی و استقلال بیشتری برخوردار بوده و عملکرد بهتری داشتند. همچنین نسبت به زندگی خوش بین تر، در برابر استرس مقاوم تر و از پیشرفت و موفقیت بیشتری در زندگی برخوردار بوده اند. در مطالعه پائولو (۲۰۱۷) نشان داد هوش هیجانی رابطه مثبتی با احساس امیدواری، کنارآمدن با مشکل و احساس شایستگی دارد. بنابراین می توان در تبیین دیگر این پژوهش گفت مایر و سالوی (۱۹۹۷) هوش هیجانی را نوعی هوش اجتماعی و مشتمل بر توانایی های کنترل هیجان های خود و دیگران، تمایز بین آنها و استفاده از اطلاعات برای راهبرد تفکر و عمل دانسته و آن را متشکل از مولفه های درون فردی و برون فردی می دانند که یکی از حیطه های آن تنظیم روابط با دیگران است: به معنای اداره هیجانات دیگران است. بنابراین با آموزش و ارتقا هوش هیجانی دانش آموزان می توان اهمالکاری آنان را کاهش داد

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش هوش هیجانی باعث افزایش میزان سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه شده است. نتایج پژوهش با یافته های (هافمن و همکاران، ۲۰۲۰؛ لیسا و کوربیما، ۲۰۱۷؛ چویی و همکاران، ۲۰۱۵) همسو است. در تبیین نتایج بدست آمده می توان چنین گفت که افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند به رویدادهای نگران کننده به عنوان چالش و فرصتی برای یادگیری می نگرند، نه تهدیدی برای امنیت. این تاثیرگذاری بر میزان سرزندگی و همچنین روش های کارآتر مقابله با استرس در دانش آموزان باعث می گردد که اختلال های فیزیولوژیکی و هیجانی کمتری را تجربه می کنند و به طبع سرزندگی بالاتری داشته باشند. همچنین نتایج این گونه نیز قابل تبیین است که فرد دارای هوش هیجانی بالاتر توانایی بالفعل و واقعی برای تشخصی، پردازش و کاربرد اطلاعات مهم از هیجانات خود دارد، بنابراین می توان این تبیین احتمالی را مطرح ساخت که هر چه هوش هیجانی فرد بالاتر باشد چون توانایی فرد برای تشخیص، ارزیابی و تنظیم اطلاعات هیجانی در مورد خود و دیگران بالاتر است، به همان نسبت توانایی او برای کنترل هیجانات منفی مثل اضطراب و پیشگیری از تاثیر منفی این عوامل و هیجانات بر رفتار، بیشتر خواهد بود. بنابراین افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند در مقابل تنیدگی، سازش یافته عمل می کنند. آنها ضمن این که به رویدادهای زندگی خوش بین هستند، با دیگران روابط صمیمی دارند و سعی می کنند خلق خود را تنظیم کنند و این باعث سرزندگی شان می شود. خوش بینی که در افراد با هوش هیجانی بالا وجود دارد می تواند به عنوان یک عامل حمایتی در مقابل تنیدگی ها و سایر مسائل زندگی عمل کند که این موارد می تواند در افزایش شادی نقش داشته باشد.

از جمله محدودیت های پژوهش می توان به محدود بودن نمونه پژوهش حاضر به دانش آموزان مقطع متوسطه اشاره نمود که این مساله به نوبه خود بر تعمیم پذیری یافته های پژوهش موثر است. همچنین برای ارائه آموزش ها محدودیت زمانی وجود داشت به همین دلیل نیز مرحله پیگیری صورت نگرفت. پیشنهاد می شود برای تعمیم پذیری نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگر و با خرده فرهنگ ها و اقلیت های موجود در جامعه ایران، همچنین گروه هایی غیر از دانش آموزان تکرار شود؛ پیشنهاد می گردد مطالعات طولی روی شناخت عوامل موثر بر افزایش سرزندگی تحصیلی و کاهش اهمالکاری، تاثیر



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

این آموزش ها و افزایش بهبودی متغیرهای مورد مطالعه در این گروه و سایر افراد انجام شود؛ برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان و مشاوران مدارس و قرار دادن بسته های آموزشی مورد مطالعه جهت آموزش نحوه برخورد و آموزش دانش آموزان مطمح نظر قرار گیرد و نهایتا پیشنهاد می شود با توجه به کارآمدی هوش هیجانی بر اهمالکاری و سرزندگی دانش آموزان، مراکز خدمات روانشناسی و مشاوره ای از یافته های این پژوهش در ارائه راهکارهای مناسب به مراجعان استفاده نمایند.

**منابع**

امیری، م.، خدابخشی کولایی، آ.، و پیرانی، ذ. (۱۳۹۵). تاثیر شیوه های فرزندپروری ادراک شده بر نگرش مذهبی و هوش هیجانی دانش آموزان دختر. *مجله پژوهش در دین و سلامت*، ۲ (۲)، ۳۴-۴۳.

رحیمی، ن. (۱۳۹۴). *بررسی رابطه بین هوش شناختی، هوش هیجانی و هوش معنوی با سازگاری تحصیلی: نقش واسطه گری حل مسئله اجتماعی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

سپهریان، فیروزه و حسین زاده، مهدی. (۱۳۹۱). تحلیل الگوی ساختاری رابطه بین سبک های مقابله و اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۷ (۴)، ۷۷-۹۴.

فتحی، آیت؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل ورزی تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهر تبریز. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۸ (۳۰)، ۴۵-۵۷.

نریمانی، محمد؛ یوسفی، فاطمه و کاظمی، رضا. (۱۳۹۳). نقش سبک های دلبستگی و کیفیت زندگی در پیش بینی بهزیستی روان شناختی نوجوانان مبتلا به ناتوانی های یادگیری. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۳ (۴)، ۱۲۴-۱۴۲.

هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی عباسی، نعیمه و بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۱). نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم گری و شخصیت در تعلل ورزی. *روانشناسی معاصر*، ۱ (۷)، ۷۳-۸۴.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ قلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و کردنوقابی، رسول. (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۷)، ۱۶۱-۱۸۵.

Ables, A. Z., Shan, L., & Broyles, I. L. (2018). Faculty Vitality in Osteopathic Medical Schools: A Pilot Study. *The Journal of the American Osteopathic Association*, *118*(5), 321-330

Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, *51*(3), 331-336.



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

Brackett, M. A. (2018). The emotional intelligence we owe students and educators. *Educational Leadership*, *76*(2), 12-18.

Choi, Y., Song, E., & Oh, E. (2015). Effects of teaching communication skills using a video clip on a smart phone on communication competence and emotional intelligence in nursing students. *Archives of psychiatric nursing*, *29*(2), 90-95.

Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*.

Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, *21*(1), 21-39.

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, *49*, 162-170.

Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, *54*, 160-172.

Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, *39*(2), 556-563.

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, *20*(1), 105.

Hooshyar, D., Pedaste, M., & Yang, Y. (2020). Mining educational data to predict students' performance through procrastination behavior. *Entropy*, *22*(1), 12.

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *152*, 188-193.

Leasa, M., & Corebima, A. D. (2017). Emotional Intelligence among Auditory, Reading, and Kinesthetic Learning Styles of Elementary School Students in Ambon-Indonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 83-91.

Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students' trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *41*(3), 246-263.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

Liu, Y., Wang, Z., & Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *54*(7), 850-855.

Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, *54*(8), 1190-1197.

Poulou, M. S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions. *Early Education and Development*, *28*(8), 996-1010.

Reynaud, E., Guedj, E., Souville, M., Trousselard, M., Zendjidjian, X., El Khoury-Malhame, M., ... & Khalfa, S. (2013). Relationship between emotional experience and resilience: An fMRI study in fire-fighters. *Neuropsychologia*, *51*(5), 845-849.

Santyasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. (2020). Project Based Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Physics. *International Journal of instruction*, *13*(1), 489-508.

Shah, D. T., Williams, V. N., Thorndyke, L. E., Marsh, E. E., Sonnino, R. E., Block, S. M., & Viggiano, T. R. (2018). Restoring faculty vitality in academic medicine when burnout threatens. *Academic Medicine*, *93*(7), 979-984.

Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Children*, *72*(1), 6-14.

Yildiz, B., & Iskender, M. (2019). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 1-14.

[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۱۲، شماره ۱۶، بهار سال ۱۴۰۱

# THE EFFECTIVENESS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE TRAINING ON ACADEMIC PROCRASTINATION AND ACADEMIC VITALITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**Mahdi Shayegan**[1]

## Abstract

The aim of the present study was to investigate the effectiveness of emotional intelligence training on academic procrastination and academic vitality of high school students in Tehran in 1400. The method used in this research was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group and random assignment of subjects. The statistical population included all high school students in Tehran, and using the random sampling method, the number of 30 students in two experimental (15 people) and control (15 people) groups was considered as the sample size. The experimental group received training on emotional intelligence skills for 8 sessions, and the control group did not receive any treatment. In order to collect information, two procrastination questionnaires (Solomon and Roth Bloom, 1984) and academic vitality questionnaire (Hossein Chari and Dehghanizadeh, 2013) were used. In order to measure the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha coefficient was used and the value of this coefficient was found to be above 0.7 for both questionnaires. Also, in order to measure validity, content validity was used, and for this purpose, the questionnaire was approved by the relevant experts. The analysis of the information obtained from the implementation of the questionnaires was done through SPSS22 software in two descriptive and inferential sections (analysis of covariance). The findings showed that emotional intelligence training reduced academic procrastination of students, also based on the findings, emotional intelligence training increased academic vitality in students. Therefore, it seems that teaching emotional intelligence skills can reduce students' academic procrastination and provide effective techniques to increase academic vitality.

**Key words**: emotional intelligence training, academic procrastination, academic vitality

1 Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Sirjan Branch, Sirjan, Iran (Shm772320@gmail.com)



[ Downloaded from jnip.ir on 2026-11-21 ]