

مقایسه تفاوت‌های جنسیتی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

ازلحاظ هوش اجتماعی، تنظیم هیجان و تعلق‌ورزی تحصیلی

موسی پیری^۱ / رامین حبیبی کلپیر^۲ / آمنه آق‌آتابای^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه از لحاظ متغیرهای هوش اجتماعی، تنظیم هیجان و تعلق‌ورزی تحصیلی می‌باشد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. نمونه پژوهش ۲۷۶ دانش‌آموز پسر و دختر بودند که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی، از بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های دوره‌ی متوسطه شهر گنبد کاووس انتخاب شدند. پرسشنامه‌های تعلق‌ورزی تحصیلی، هوش اجتماعی و تنظیم هیجانی به روش گروهی توسط آزمودنی‌ها تکمیل شد. روایی و پایایی پرسشنامه‌ها احراز شدند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. نتایج آزمون‌های T^2 هتلینگک و MANOVA، نشان داد که بین گروه‌های دختر و پسر از لحاظ متغیرهای هوش اجتماعی، تنظیم هیجان تفاوت وجود دارد، اما از نظر تعلق‌ورزی تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نشد. این پژوهش دارای تلویحاتی برای معلمان، مربیان و مشاورین مدرسه می‌باشد که می‌توان از نتایج آن برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان استفاده نمایند.

کلیدواژه‌ها: تفاوت‌های جنسیتی، تعلق‌ورزی تحصیلی، هوش اجتماعی، تنظیم هیجان.

^۱ دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. نویسنده مسئول مقاله. Piri.moosa@yahoo.com

^۲ استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. Habibikaleybar@gmail.com

^۳ دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. atabay70@yahoo.com

مقدمه

نظام آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح و مراحل مختلف مسئولیت تعلیم و تربیت همه‌جانبه افراد جامعه را بر عهده دارد. آموزش و پرورش به شکوفایی استعدادها، افزایش توانایی‌ها و قابلیت‌های فرد کمک می‌کند. علی‌رغم تلاش همه‌جانبه در جهت مهیا ساختن شرایط پیشرفت فراگیران، همیشه عواملی سد راه آن هستند. یکی از عواملی که در کارآیی درونی نظام آموزشی اختلال ایجاد می‌کند، تعلل‌ورزی تحصیلی^۱ یا اهمال‌کاری دانش‌آموزان می‌باشد.

تعلل‌ورزی یا اهمال‌کاری، به آینده محول کردن کار ضروری، بدون علت است، که به‌طورقطع تصمیم به انجام آن گرفته‌شده است و فرد باوجود آگاهی از پیامدهای ناخوشایند این به تعویق انداختن، شروع یا تکمیل کار را به تعویق انداخته و به‌صورت ناخودآگاه به این رویه ادامه داده، به‌صورت یک عادت یا صفت رفتاری درمی‌آید. فرد اهمال‌کار از این که عادت به اهمال‌کاری دارد و کار را به‌موقع یا اصلاً انجام نمی‌دهد، خود را سرزنش می‌کند و یا ممکن است برای موجه جلوه دادن این عادت زشت، دلایل مختلف را دستاویز قرار داده و از خود دفاع کند، که در این صورت به تکرار دوباره آن کمک می‌کند. از نظر آماری این عادت نزد بیشتر مردم رایج بوده و به‌طورمزمین حدود ۱۵ الی ۲۰ درصد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رفتار تعلل‌ورزی در کارها در انسان، نظیر بسیاری از عادت‌های دیگر همچون پرخوری و سیگار کشیدن، جنبه فراگیر دارد که افراد باینکه از زیان آن‌ها آگاه‌اند، باین‌وجود، از کنار آن بی‌توجه می‌گذرند. درباره فراگیران که درباره تکالیف و کارهای مربوط به تحصیل که تعلل می‌ورزند شیوع نسبتاً بالایی حدود ۳۰ درصد به‌صورت حاد دیده می‌شود، تعلل‌ورزی تحصیلی که شایع‌ترین نوع تعلل‌ورزی می‌باشد، تمایل غالب و همیشگی

فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (جوکار و لطیفیان، ۱۳۸۶).

نظریه‌های گوناگونی درباره تعلل‌ورزی وجود دارد. نظریه‌های رفتاری، تعلل‌ورزی را برحسب نظریه تقویت تبیین می‌کنند، یعنی به تعویق انداختن کار برای فرد اثر تقویتی بیشتری از انجام آن دارد (بریودی^۱، ۱۹۸۰، به نقل از بالکیس^۲ و دورو^۳، ۲۰۰۷). رویکرد روان تحلیل‌گری، تعلل‌ورزی را به‌عنوان یک رفتار مسئله‌دار که نشان‌دهنده هیجان‌های روانی زیربنایی است و بیشتر دربرگیرنده احساس‌هایی نسبت به خانواده فرد می‌باشد، شناسایی می‌کند. رویکردهای شناختی نیز بر نقش باورهای غیرمنطقی و چشم‌داشت‌های غیرواقع‌بینانه در تعلل‌ورزی تأکید می‌کنند (بالکیس و دورو، ۲۰۰۷).

مطالعات میگلی و اردن^۴ (۲۰۰۱)، دویت و شوونبرگ^۵ (۲۰۰۲)، فریزش^۶ و همکاران (۲۰۰۳)، لی^۷ (۲۰۰۵) نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی با پیامدهای منفی مانند ارائه با تأخیر تکالیف، شتاب در آماده کردن خود برای امتحان، اضطراب اجتماعی، اجتناب از تکلیف، عملکرد گریزی، خودتنظیم-گری پایین، وظیفه‌شناسی و موفقیت پایین رابطه داشته و از سوی دیگر، موجب پیامدهای منفی در سلامت روان می‌شود. داده‌های تجربی و نظری تعلل‌ورزی نسبت به دیگر سازه‌های روان‌شناختی، کمتر مورد شناسایی قرار گرفته است. در این راستا هامر و فراری (۲۰۰۲) تعلل‌ورزی‌ها را در بزرگ‌سالان بالای ۲۰ درصد در امور روزمره تشخیص داده‌اند؛ درحالی‌که میزان تعلل‌ورزی تحصیلی مشکل‌آفرین در میان دانش‌آموزان را حداقل ۷۰ تا ۹۰ درصد (الیس و کائانوس^۸، ۱۹۷۹) تخمین زده‌اند و تعلل‌ورزی حاد را در ۲۰ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان تخمین زده‌اند، براین اساس تعلل

1. Briody
2. Balkis
3. Duru
4. Midgley & Urden
5. Dewitte, & Schouwenburg
6. Frezesh
7. Lee
8. Ellis & Knaus

ورزی سازه‌ای است که چندان مورد بررسی دقیق قرار نگرفته است. همچنین در تحقیقات حافظی و همکاران (۱۳۹۰)، تحقیقات اوزراوزن^۱ و همکاران (۲۰۰۹) و اکینسولا^۲ و همکاران (۲۰۰۷) نشان داده که دانش آموزان دختر به طور کلی به خاطر ترس از شکست و تنبلی تعلق ورزی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزان پسر از خود نشان می‌دهند و هم‌چنین فراگیرانی که تعلق ورزی کم‌تری گزارش می‌کنند پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند برخی یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که بی‌ثباتی هیجانی، در عمل تکانه‌ای بودن نقش داشته و از این رو، با تعلق ورزی در تناقض می‌باشد.

تنظیم هیجانی متغیر دیگری است که در عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثرگذار می‌باشد. در واقع، هیجان را می‌توان واکنش‌های زیست‌شناختی به موقعیت‌هایی دانست که آن را یک فرصت مهم یا چالش برانگیز ارزیابی می‌کنیم و این واکنش‌های زیستی با پاسخی که به آن رویدادهای محیطی می‌دهیم، همراه می‌شوند (گرانفسکی^۳ و همکاران، ۲۰۰۲). هرچند هیجان‌ات مبنای زیستی دارند، اما افراد قادرند بر شیوه‌هایی که این هیجان‌ها را ابراز می‌کنند، اثر بگذارند. این توانایی که تنظیم هیجانی نامیده می‌شود، فرایندهای بیرونی و درونی هستند که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف بر عهده دارد (تامپسون^۴، ۱۹۹۴). دوره‌های آموزش هیجانی از جنبش آموزش عاطفی در دهه ۱۹۶۰ نشأت گرفته است که در جهت پیشگیری از مشکلات اجتماعی نوجوانان مانند اعتیاد، ترک تحصیل، ایجاد صلاحیت‌هایی مثل کنترل تکانه و خشم و یافتن راه‌حل‌های خلاق برای حوادث ناگوار اجتماعی اثربخشی فراوانی دارد (هین^۵، ۲۰۰۷).

در واقع تنظیم هیجان را می‌توان به‌عنوان فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی تعریف کرد که افراد را به تنظیم تجربه و بیان هیجان‌ها قادر می‌سازد (گروس و

1. Uzerozen
2. Akinsola
3. Garnefski
4. Thompson
5. Heen

تامپسون^۱، ۲۰۰۷؛ گروس^۲، ۱۹۹۹). تنظیم هیجان یک فرایند محوری برای همه‌ی جنبه‌های عملکرد انسان است و نقش حیاتی در شیوه‌هایی که افراد با تجارب استرس‌زا مقابله می‌کنند و شادی را تجربه می‌کنند، ایفا می‌کند. تنظیم هیجان دلالت‌های بالینی مهمی دارد، روش‌هایی که افراد هیجان‌هایشان را مدیریت کنند، عملکرد روان‌شناختی‌شان را (مثل مشکلات بیرونی و مشکلات درونی) متأثر می‌سازند. همچنین تنظیم هیجان دارای تلویحات رشدی و اجتماعی مهمی، مانند رشد همدلی و روابط باهمسالان است. همدلی و برقراری ارتباط نزدیک باهمسالان و توانایی بروز هیجانات در ارتباط با دیگران، می‌تواند یکی از عوامل شخصیتی باشد که افراد از آن استفاده می‌کنند. امروزه روانشناسان تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان در طی آموزش رسمی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را رشد می‌دهند. اما علی‌رغم حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجانات در کلاس، تحقیق بر روی هیجانات در بافت‌های آموزشی به آرامی و به تدریج در حال ظهور است و به‌ویژه هیجانات خوشایند به‌وسیله محققان تعلیم و تربیتی نادیده گرفته شده است. به همین دلیل در ۱۰ تا ۱۵ سال اخیر تعداد دانشمندانی که در بافت و زمینه‌های آموزشی با نگاه هیجانی تحقیق می‌کنند، اضافه شده است (شوتز، هانگ، کراس و اوسبان^۳، ۲۰۰۶؛ آینلی، هیدی و برندورف^۴، ۲۰۰۲؛ لیننبریک و پنتریچ^۵، ۲۰۰۲، می‌یر و ترنر^۶، ۲۰۰۶). حتی کارایی مهارت‌های اجتماعی به توانایی فرد جهت نفوذ بر هیجانات فرد دیگر بستگی دارد. اگر نتوانیم هیجانات ناگهانی خود را کنترل کرده و فاقد همدردی باشیم، شانس کمی وجود دارد که بتوانیم در روابط خود، کارآمد و مفید عمل نماییم. مهارت‌های اجتماعی

¹.Gross & Thompson

².Gross

³.Schutz, Hong, Cross & Osbon

⁴.Ainley, , Hidi & Berndorff

⁵.Linnenbrink & Pintrich

⁶.Meyer & Turner

بر مدیریت روابط، نفوذ ارتباطات، مدیریت تعارض، رهبری، تغییرات مرزهای ساختاری، همکاری گروهی و تشریک مساعی تأثیر بسزایی دارد.

متغیر دیگری که بررسی آن از لحاظ تفاوت‌های جنسیتی حائز اهمیت است؛ هوش اجتماعی است، که اصطلاح فراگیری است که مجموعه گسترده‌ای از مهارت‌ها و خصوصیات فردی را دربر گرفته و معمولاً به آن دست از مهارت‌های درون فردی و بین فردی اطلاق می‌شود که فراتر از حوزه مشخصی از دانش‌های پیشین، چون هوش‌بهر و مهارت‌های فنی یا حرفه‌ای است. ثرندایک از پیشگامان نظریه هوش اجتماعی است که آن را به‌عنوان توانایی درک دیگران و رفتار عاقلانه در ارتباطات انسانی تعریف کرده است. هوش اجتماعی خاصیت ویژه‌ای است که علت توفیق ما در ارتباط اجتماعی است و با آموزش یا مطالعه به دست نیامده است. در حقیقت ایجاد روابط سالم یا به دیگر سخن "سیاست برقرار کردن رابطه" یک توان خاص و ارجمند است (بوزان^۱، ۲۰۰۷). برای این که افراد بتوانند با دیگران ارتباط مطلوب و مفیدی برقرار کنند باید بتوانند هیجانات درونی خود را تنظیم کرده و توانایی بروز آن‌ها را به‌صورت مطلوب کسب کنند. هیجانات از عناصر اصلی تعاملات اجتماعی هستند، به این دلیل که آن‌ها منابع اطلاعاتی مهم برای فرد برقرارکننده ارتباط و هم فرد دریافت‌کننده ارتباط هستند.

با عنایت به این که شناسایی تفاوت‌های جنسیتی موجود در متغیرهایی چون تعلل ورزی تحصیلی؛ هوش اجتماعی و تنظیم هیجان می‌تواند نقش مهمی در آموزش‌های پیش روی دانش آموزان داشته باشد؛ بنابراین پژوهش حاضر درصد بررسی آن می‌باشد تا بلکه پاسخگوی برخی مشکلات موجود بر سر آموزش با لحاظ تفاوت‌های جنسیتی باشد. نتایج این پژوهش می‌تواند برای دانش آموزان، اساتید و کلیه افرادی که در زمینه‌ی تعلیم و تربیت فعالیت دارند، کاربرد داشته باشد. همچنین می‌تواند راهنمای برای برنامه‌های اجرایی در محیط آموزشی و اصلاحات آموزشی جهت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان باشد. با توجه به آنچه بیان شد، این پژوهش درصد پاسخگویی به این سؤال

^۱. Buzan

است که چه تفاوتی بین دانش آموزان دختر و پسر از لحاظ متغیرهای هوش اجتماعی، تنظیم هیجان و تعلق ورزی تحصیلی وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان دختر و پسر پایه دوم متوسطه شهر گنبد کاووس تشکیل می‌دهند که تعداد آن‌ها ۹۶۸ نفر (۵۳۶ نفر دختر و ۴۳۲ نفر پسر) می‌باشند. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی براساس نوع رشته تحصیلی و جنسیت دانش آموزان استفاده گردید و برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران بهره گرفته شد. که براساس آن ۲۷۶ نفر (۱۶۰ نفر دختر و ۱۱۶ نفر پسر) انتخاب شدند. جدول ۱ نحوه انتخاب نمونه‌های آماری را نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصدی نمونه آماری بر اساس رشته تحصیلی و جنسیت

رشته	جنسیت	تعداد	درصد
رشته ریاضی	پسر	۱۸	۶/۵۲
	دختر	۱۴	۵/۰۷
رشته تجربی	پسر	۵۸	۲۱/۰۱
	دختر	۹۶	۳۴/۷۸
رشته انسانی	پسر	۴۰	۱۴/۴۹
	دختر	۵۰	۱۸/۱۱
جمع	-	۲۷۶	٪۱۰۰

ابزارهای اندازه‌گیری

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل سه پرسشنامه زیر بود:

۱. پرسشنامه **تعلل ورزی تحصیلی** - نسخه دانش آموزی^۱: این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس؛ آمادگی برای امتحان، آمادگی برای تکلیف و تهیه گزارش نیم تحصیلی و ۲۱ گویه است که برای اولین بار توسط سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴) بکار گرفته شده است (الیس و جیمز نال، ۱۳۸۶). پایایی مقیاس تعلل ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که سولومن (۱۹۸۴) انجام داد برای کل مقیاس ۰/۷۹ و خرده مقیاس‌های آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکلیف ۰/۸۶ و تهیه گزارش نیم سالی ۰/۸۹ به دست آمد. پایایی این مقیاس را جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی کردند و ضریب ۰/۹۱ را به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های آمادگی برای امتحان، آمادگی برای تکلیف، تهیه گزارش نیم سالی و کل پرسشنامه به ترتیب، ۰/۶۰، ۰/۶۸، ۰/۷۰، ۰/۸۳ محاسبه شد. برازش مدل متغیرهای تعلل ورزی تحصیلی، برای روایی بر اساس شاخص‌های (CMIN/DF)، $RMSEA^2$ ، NFI^3 ، CFI^4 ، GFI^5 ، IFI^6 اندازه‌گیری شد که این شاخص‌ها به ترتیب ۴/۳۷، ۰/۱۱۱، ۰/۹۳، ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۹۸ می‌باشد.

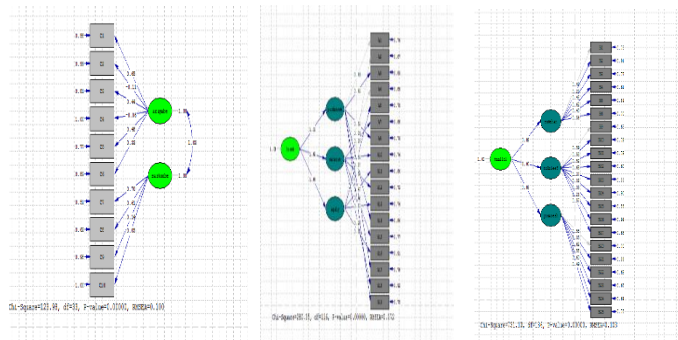
۲- پرسشنامه **هوش اجتماعی ترومسو**: این پرسشنامه یک ابزار خودگزارش دهی ۲۱ سؤالی با سه خرده مقیاس (پردازش اطلاعات اجتماعی - مهارت‌های اجتماعی - آگاهی اجتماعی) می‌باشد. سیلورا^۷، مارتین یوسن^۸ و داهل^۹ (۲۰۰۱) ضرایب پایایی ابزار را برای خرده مقیاس‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۶ و

¹. Procrastination Assessment Scale- Student
². Root Mean Square Error of Approximization
³. Normal Fit Index
⁴. Comoarative Fit Index
⁵. Goodness of Fit Index
⁶. Incremental Fit Index
⁷. Silvera
⁸. Martinssen
⁹. Dahl

۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهشی که دوغان و چتین^۱ (۲۰۰۹) در کشور ترکیه تحت عنوان اعتبار، پایایی، ثبات و ساختار عوامل نسخه ترکی بر اساس هوش اجتماعی ترومسو، ۵۱ درصد بود ضرایب پایایی دو نیمه کردن، بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ بود. در پژوهش رضایی (۱۳۸۸) ضرایب پایایی هوش اجتماعی ترومسو برای خرده مقیاس‌های پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی اجتماعی را به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ گزارش می‌دهد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای تک‌تک مؤلفه‌ها به ترتیب پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، آگاهی اجتماعی و کل پرسشنامه، ۰/۵۷، ۰/۵۴، ۰/۵۱، ۰/۷۶ می‌باشد. برازش مدل متغیرهای هوش اجتماعی، برای روایی بر اساس شاخص‌های CMIN/DF، RMSEA، NFI، GFI، CFI، IFI اندازه‌گیری شد که این شاخص‌ها به ترتیب ۲/۴۰، ۰/۰۷۱، ۰/۸۶، ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۹۱ می‌باشد.

۷۳

۳. پرسشنامه تنظیم هیجانی (ERQ). پرسشنامه حاضر به وسیله گروس و جان^۲ (۲۰۰۳) برای اندازه‌گیری استراتژی‌های تنظیم هیجانی که شامل دو زیر مقیاس، ارزیابی مجدد^۳ (آیتم) و



شکل ۱. مدل تحلیل عاملی تأییدی رتبه اول سؤالات پرسشنامه تنظیم هیجانی

1. Dooghan & Chetin
2. Gross & John
3. reappraisal

سرکوبی هیجان^۱ (۴آیتم) می‌باشد. این مقیاس دارای پایایی درونی ۰/۷۳ و پایایی باز آزمایی ۰/۶۹ می‌باشد که نشان دهنده‌ی پایایی قابل قبول آن می‌باشد (گروس و جان، ۲۰۰۳). در این پژوهش آلفای کرونباخ تک تک مؤلفه‌ها به ترتیب ارزیابی مجدد، سرکوبی هیجان و کل پرسشنامه ۰/۶۰، ۰/۴۰ و ۰/۵۹ می‌باشد. برازش مدل متغیرهای تنظیم هیجان، برای اطمینان از روایی آن‌ها بر اساس شاخص‌های CMIN/DF، RMSEA، NFI، CFI، GFI، IFI اندازه‌گیری شد که این شاخص‌ها به ترتیب ۳/۶۷، ۰/۰۹۹، ۰/۹۰، ۰/۹۷، ۰/۸۷، ۰/۹۰ می‌باشد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی پژوهش پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی، هوش اجتماعی، تنظیم هیجان

نتیجه	شاخص‌ها						دامنه مورد قبول متغیرها
	IFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA	CMIN/DF	
	IFI>0/95	GFI>0/95	CFI>0/95	NFI>0/95	RMSEA<0/08	نسبت بین ۲ و ۳ کمتر	
مورد قبول	۰/۹۸	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۳	۰/۱۱۱	۴/۳۷	تعلل‌ورزی تحصیلی
مورد قبول	۰/۹۱	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۸۶	۰/۰۷۱	۲/۴۰	هوش اجتماعی
مورد قبول	۰/۹۰	۰/۸۷	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۰۹۹	۳/۶۷	تنظیم هیجان

۷۴

در جدول ۲، جدول شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی، هوش اجتماعی، تنظیم هیجان ارائه شده‌اند. نتایج جدول بالا حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها در حد مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد و بیانگر این است که رابطه خطی بین سؤال‌ها وجود دارد که این حاکی از تأیید مدل می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار SPSS و lisrel ویرایش ۱۶ و ۱۸ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی، هوش اجتماعی، تنظیم هیجان به تفکیک جنسیت

متغیرها	شاخص‌های آماری		جنسیت	میانگین	انحراف معیار
	مؤلفه‌ها				
تعلل‌ورزی تحصیلی	آمادگی برای امتحان	دختر	۶/۲۵	۱/۹۴	
		پسر	۶/۸۵	۱/۹۳	
	آمادگی برای تکالیف	دختر	۲۴/۵۶	۵/۳۳	
		پسر	۲۵/۵۷	۴/۹۶	
	تهیه گزارش نیم سالی	دختر	۲۰/۹۷	۴/۶۴	
		پسر	۲۱/۲۳	۴/۶۰	
هوش اجتماعی	پردازش اطلاعات اجتماعی	دختر	۲۳/۸۵	۳/۸۶	
		پسر	۲۵/۳۲	۴/۵۱	
	مهارت‌های اجتماعی	دختر	۱۹/۶۴	۳/۲۷	
		پسر	۲۰/۷۶	۳/۸۶	
	آگاهی اجتماعی	دختر	۱۶/۵۵	۲/۸۸	
		پسر	۱۷/۶۳	۳/۲۴	
تنظیم هیجان	ارزیابی مجدد	دختر	۲۲/۶۸	۵/۸۸	
		پسر	۲۰/۸۸	۷/۲۸	
	سرکوبی هیجان	دختر	۱۱/۹۱	۲/۶۸	
		پسر	۱۰/۷۷	۳	

همان طوری که جدول ۳ نشان می‌دهد، بالاترین میانگین امتیازات مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مربوط به مؤلفه آمادگی برای تکالیف که به ترتیب برابر است با ۲۵/۵۷ و ۲۴/۵۶ و کمترین میانگین امتیازات مؤلفه‌ها در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مربوط به مؤلفه آمادگی برای امتحان است که به ترتیب برابر با ۶/۲۵ و ۶/۸۵ می‌باشد. بالاترین میانگین امتیازات مؤلفه‌های هوش اجتماعی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مربوط به مؤلفه پردازش اطلاعات اجتماعی که به ترتیب برابر است با ۲۳/۸۵ و ۲۵/۳۲ و کمترین میانگین امتیازات مؤلفه‌ها در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مربوط به مؤلفه آگاهی اجتماعی است که به ترتیب برابر با ۱۶/۵۵ و ۱۷/۶۳ می‌باشد. بالاترین میانگین امتیازات مؤلفه‌های تنظیم هیجان در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مربوط به مؤلفه ارزیابی مجدد که به ترتیب برابر است با ۲۲/۶۸ و ۲۰/۸۸ و کمترین میانگین امتیازات مؤلفه‌ها در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مربوط به مؤلفه سرکوبی هیجان است که به ترتیب برابر با ۱۱/۹۱ و ۱۰/۷۷ می‌باشد.

به منظور بررسی تفاوت گروهی چند متغیری بین دو جنسیت دختر و پسر در این پژوهش از آزمون T^2 هتلینگ استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی اثر اصلی گروه بر متغیرهای هوش اجتماعی، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان

متغیر	آزمون	ارزش	آماره F	سطح معناداری
	لامبدای ویلکز	۰/۰۱۳	۶/۸۳	۰/۰۰۱

همان طوری که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود نتایج لامبدای ویلکز، در رابطه با متغیر گروه معنادار می‌باشند، چون مقدار سطح معناداری آن‌ها کوچک‌تر از ۰/۰۵ است. معناداری اثر متغیر گروه بر متغیرهای هوش اجتماعی، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان ($F= ۶/۸۳, P=۰/۰۰۱$)، $F= ۰/۰۱۳$ (لامبدای ویلکز) نشانگر وجود تفاوت معنادار بین متغیرهای هوش اجتماعی، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان در دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای هر یک از متغیرهای هوش اجتماعی، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان

متغیرها	گروه	میانگین	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
هوش اجتماعی	دختر	۷۰/۲۴	۹۵۲/۹۱۵	۱	۹۵۲/۹۱۵	۹/۷۹۲	۰/۰۰۲
	پسر	۷۴/۰۱					
تعلل‌ورزی	دختر	۵۱/۷۳	۲۷۳/۰۲۰	۱	۲۷۳/۰۲۰	۲/۷۷۴	۰/۰۹۷
	پسر	۵۳/۷۵					
تنظیم هیجان	دختر	۳۴/۵۷	۵۵۸/۱۴۵	۱	۵۵۸/۱۴۵	۸/۷۵۶	۰/۰۰۲
	پسر	۳۱/۶۸					

*متغیر گروه‌بندی: جنسیت و متغیرهای وابسته: هوش اجتماعی، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان

۷۷

در جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای هر یک از متغیرهای هوش اجتماعی، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان ارائه شده است. همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد مقدار F در سه متغیر وابسته هوش اجتماعی، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان به ترتیب برابر با ۹/۷۹، ۲/۷۷ و ۸/۷۵ که در دو متغیر هوش اجتماعی، و تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود دارد ولی در متغیر تعلل‌ورزی بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود ندارد. جهت بررسی دقیق‌تر اینکه تفاوت‌های معنادار در کدام‌یک از جفت متغیرها قرار دارند از آزمون تعقیبی استفاده می‌کنیم.

جدول ۶. آزمون تعقیبی جهت بررسی مقایسه چندگانه متغیرهای هوش اجتماعی و تنظیم هیجان بر اساس جنسیت

متغیر وابسته	جنسیت	میانگین تفاوت‌ها	انحراف استاندارد	سطح معناداری
هوش اجتماعی	دختر - پسر	-۳/۰۸	۱/۱۴	۰/۰۲
تنظیم هیجان	دختر - پسر	۳/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۲

در جدول ۶ آزمون تعقیبی برای مقایسه چندگانه متغیرهای (هوش اجتماعی و تنظیم هیجان) بر اساس جنسیت ارائه شده است. همان طوری که مشاهده می شود در متغیر ملاک، تفاوت بین دختر و پسر از لحاظ آماری معنادار است.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌ها نشان داد که بین دانش آموزان دختر و پسر در متغیرهای هوش اجتماعی و تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود دارد اما در متغیر تعلل ورزشی بین دانش آموزان دختر و پسر تفاوت وجود ندارد. هم چنین یافته‌ها مؤید آن است که دانش آموزان پسر در هوش اجتماعی بالاتر از دختران است و میانگین نمرات دانش آموزان دختر در متغیر تنظیم هیجان بالاتر از دانش آموزان پسر می باشد. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات حافظی و همکاران (۱۳۹۰) همسو و با تحقیقات اوزراوزن و همکاران (۲۰۰۹) و اکینسولا و همکاران (۲۰۰۷) ناهم سو می باشند زیرا نتایج این تحقیقات نشان داده که دانش آموزان دختر به طور کلی به خاطر ترس از شکست و تنبلی تعلل ورزشی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزان پسر از خود نشان می دهند و هم چنین فراگیرانی که تعلل ورزشی کمتری گزارش می کنند پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند. هم چنین یافته‌ها این پژوهش با نتایج تحقیقات شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۸۵) ناهم سو می باشد، در پژوهش آن‌ها شیوع تعلل در پسرهای دوم دبیرستان اندکی بیشتر از دخترها می باشد، هم چنین با نتایج تحقیقات فراتحلیل استیل (۲۰۰۳)، همخوانی ندارد. در این پژوهش فراتحلیلی، میزان تعلل مردها اندکی بیش از زن‌ها می باشد، که از نظر آماری معنادار نیست. اما در برخی تحقیقات میزان تعلل دخترها و پسرها برابر و در برخی دیگر شیوع تعلل دخترها اندکی بیش از پسرها گزارش شده است (فراری و پتل^۱، ۲۰۰۴). میزان شیوع تعلل در پژوهش‌های مختلف خارجی بین ۲۰ تا ۷۰ درصد گزارش شده است (شونبرگ^۲، ۲۰۰۴). شاید

^۱ Ferrari & Patel

^۲ Schouwenburgs

اختلاف میزان تعلق در دانش‌آموزان ایرانی، با گزارش‌های جهانی، را بتوان تائید آن را با عوامل فرهنگی توجیه نمود. به نظر ون ارد^۱ (۲۰۰۳) در برخی فرهنگ‌ها ممکن است رفتاری شبیه به تعلق شیوه‌ای از زندگی مرسوم آن فرهنگ باشد و به‌عنوان مسئله تلقی نگردد، درحالی‌که در جوامعی که گرایش‌های پیشرفت‌گرایانه دارند و افراد انتظار دارند تعهداتشان در زمانی مشخص برآورده شود، تعلق به‌عنوان مسئله‌ای جدی تلقی شود.

به نظر می‌رسد با عنایت به این‌که پسران در مقایسه با دختران به هنگام مواجهه با مشکلات از سازوکارهای دفاعی انطباقی بیشتری استفاده می‌کنند و همچنین سازگاری روان‌شناختی بالاتری دارند؛ بنابراین از میانگین بالاتری از هوش هیجانی برخوردار هستند و به هنگام مواجهه با موقعیت به تنظیم خودکار هیجان‌ها می‌پردازند. همچنین به لحاظ این‌که هیجان‌ها احساس شده، متأثر از محیط اجتماعی هستند؛ بنابراین تأثیرات بیرونی و تعاملات می‌توانند هیجان‌ها و ابراز آن‌ها را کنترل کنند. علاوه بر آن، حضور و تعاملات بین فردی بیشتر پسران در محیط‌های خارج از خانه و مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و تلاش برای حل آن‌ها می‌تواند علت دیگری برای برتری پسران از لحاظ تنظیم هیجان‌ها و هوش هیجانی باشد. با توجه به تعریف تنظیم هیجان‌ها به‌عنوان تلاش و برنامه‌ریزی برای کنترل هیجان‌ها می‌توان انتظار داشت که چنین مهارت‌هایی را بتوان به هر دو جنس آموزش داد تا از فواید آن بهره‌مند گردند.

می‌توان گفت که دختران و پسران از نظر متغیرهای هوش اجتماعی، تنظیم هیجان و تعلق‌ورزی تحصیلی تفاوتی باهم ندارند و نمی‌توان گفت که دانش‌آموزان پسر یا دختر از هوش اجتماعی، تنظیم هیجان یا تعلق‌ورزی بالا یا پایین‌تری نسبت به یکدیگر برخوردارند بلکه بالا یا پایین بودن این متغیرها در افراد به‌طور کلی بستگی ویژگی‌هایی چون نگرش، نحوه یا بینش والدین نسبت به فرزندان، شیوه‌های فرزندپروری، انتظار بیش‌ازحد والدین از فرزندان اشاره کرد و ویژگی‌های تعلق‌ورزی فرزندان از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت‌گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله

^۱ Van Eerde

عوامل شکست تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش‌های قبلی نشان دادند که دختران نسبت به پسران از این که در فعالیت‌های تحصیلی تعلل‌ورزی کنند، حساسیت و نگرانی بیشتری از خود نشان می‌دهند و بیشتر از پسران برای تغییر عادات تعلل‌ورزی تلاش می‌کنند و علت این امر به کارگیری خودتنظیمی و خودتعیینی در دختران است.

مایر و سالوی (۱۹۹۷) یکی از فواید مهم توانایی تنظیم هیجان را بهبود هیجانات منفی و پرورش هیجانات خوشایند و مثبت می‌دانند. بنابراین افرادی که در تنظیم هیجانات خود مهارت دارند از توانایی بیشتری برای جبران حالات هیجانات منفی از طریق شرکت در فعالیت‌های خوشایند برخوردارند و توانش‌های هیجانی در تعدیل استرس و سلامت روان‌شناختی نقش مهمی دارند. البته نکته مهم اینکه ساختارهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی به‌طور عمده با عملکردهای شناختی و به‌خصوص توانایی‌های حافظه و یادگیری شخص مرتبط هستند. درحالی‌که هوش هیجانی بیشتر با موفقیت فرد در روابط بین‌فردی مرتبط است. نتایج پژوهش انجمن روان‌پزشکی آمریکا نشان داد که زنان انعطاف‌پذیر که استرس را بهتر تحمل کردند، اغلب دارای سطح بالایی از هوش اجتماعی با هوش بین‌فردی و درون‌فردی بودند. افرادی که از هوش اجتماعی یا توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی بالاتری برخوردار بودند موفقیت تحصیلی بهتری را نشان دادند. توانمندی‌های بالای فرد می‌تواند در برآوردن استلزام‌های محیط و کنار آمدن یا مقابله با فشارهای روزمره کمک کند.

یکی از محدودیت‌های عمده پژوهش حاضر استفاده از مقیاس‌های خود گزارشی است که می‌تواند داده‌ها را در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار دهد. با توجه به این که تعلل‌ورزی از خودآگاهی کم، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم و کمبود انگیزش ناشی می‌شود، می‌توان کارگاه یا دوره‌های آموزشی در مدارس توسط مشاوران مدرسه تشکیل داد تا با تنظیم هیجانات و رشد همدلی و روابط با سایر همسالان بتوان تعلل‌ورزی دانش‌آموزان را کاهش داد. به دلیل اهمیت خانواده و نقش آن در کاهش تعلل پیشنهاد می‌شود، برنامه‌های آموزشی برای خانواده‌ها از طریق مدارس و

رسانه‌های جمعی در نظر گرفته شود. راهکارها و روش‌های مقابله با تعلل به معلمان و مشاوران آموزش داده شود و در مراکز مشاوره و روان‌درمانی به کار گرفته شود.

منابع

۱. جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. **اندیشه‌های نوین تربیتی**. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء. دوره ۳، شماره ۳ و ۴. صص ۶۱-۸۰.
۲. حافظی، فریبا؛ بختیارپور، سعی و احمدفخرالدین، اعظم. (۱۳۹۰). مقایسه کمال‌گرایی، تعلل و افسردگی دبیران زن و مرد شهر اهواز. **یافته‌های نو در روانشناسی**. www.sid.com.
۳. شهنی ییلاق، منیجه؛ سلامتی، سیدعباس؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز و حقیقی، جمال. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز، **مجله علوم تربیتی و روانشناسی**. دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۳، صص ۳۰-۱.

۸۱

4. Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning: an the Psychological Processes that Mediate Their Relationship, *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545- 561.
5. Akinsola, M.K., Tella, A., Tella, A. (2007). Correlates of Academic procrastination and Mathematics Achivement of University Undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
6. Balkis, M. & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7, 376-385.
7. Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
8. Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.

9. Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
10. Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating Peers With similar or dissimilar delay tendencies. *Journal of Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501.
11. Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
12. Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R., (2002). Achievement Goal Theory and Affect: an Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
13. Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals : A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
14. Meyer, D.K., Turner, J.C., (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Edu Psychol Rev*, 18, 377-390.
15. Gross, J.J., & Thompson, R.A., (2007). Emotional Regulation; Conceptual Foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-26). New York: Guilford Press.
16. Gross J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *J of Cognitive and emotion*. 1999; Vol:13, No: 5, Pp:551-573.
17. Garnefski, N. Van Den Kommer, T. Kraaij, V. Teerds, J., Legerstee, J & Konstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European of personality* 16(5) . 403-420
18. Hein, S. (2007). Emotional Literacy. Retrieved from internet: <http://stevehein.com> (access data: April 2012).
19. Haycock, L. A., MacCarthy, & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students : The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Steel, P. (2003). The nature of Procrastinators. Haskayne. Ucalgary. Ca/research/working/ paper research/ 2003.

20. Schouwenburg, C. H., Lay, C. H., Pynchyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the personality in academic setting*. published by American Psychological Association: Washington, DC, 20002.
21. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
22. Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I., & Osban, J.N., (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Setting. *Edu Psychol Rev*, 18, 343-360.
23. Uzunozer, B., Demir, A., Ferrari, J.R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: possible Gender Differences in Prevalence and Reason. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
24. Van Eerde, W. V. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 35 . 1401-1418.
25. Thompson/R.A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. Monograph for the society for research in child development(59) . PP (25-52).