

The effectiveness of Borba moral intelligence training on academic procrastination, academic goal orientation and academic enthusiasm of female students

Elahe Zarrinkhah¹ | Ilnaz Sajjadian^{2✉} | MohammadAli Nadi³

1. PhD student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Iran. E-mail: elahehzarrinkhah.61@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Community Health Research Center, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: i.sajjadian@khuif.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Sciences, Community Health Research Center, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. E-mail: mnadi@khuif.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 30 October 2024 Received in revised form: 12 January 2025 Accepted: 5 March 2025 Published online: 26 March 2025 Keywords: Moral intelligence, academic procrastination, academic goal orientation, academic enthusiasm	Today, it's very important to improve academic enthusiasm and goal orientation and reduce negligent behaviors among students, especially teenagers, and to carry out interventions leading to such changes. Therefore, the aim of the current research was to determine the effectiveness of Borba's moral intelligence training on academic procrastination, academic goal orientation and academic enthusiasm of female students. The research method was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group and a follow-up period. The statistical population consisted of female students of the second year of non-government schools in Rajai city of Karaj in 2024, 30 people were selected by purposive sampling and placed in two experimental and control groups, 15 people in each group. The experimental group underwent 11 sessions (90 minutes) of Borba's moral intelligence training (2020). The research tools were Savari et al.'s academic procrastination questionnaires (2013), Bouffard et al.'s (1998) academic goal orientation, and Fredericks' academic enthusiasm (2004). The findings showed that Borba's moral intelligence training was effective on academic procrastination, academic enthusiasm and academic goal orientation of teenage girls ($P < 0.05$) and this effectiveness continued in the 2-month follow-up period. According to the research findings, it is important and necessary to teach moral intelligence skills in schools by counselors and teachers, as well as to include the main concepts of these skills in life skills books.
Cite this article: Zarrinkhah, E., Sajjadian, I., & N, M.A. (2025). The effectiveness of Borba moral intelligence training on academic procrastination, academic goal orientation and academic enthusiasm of female students. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 22 (57), 149-177. DOI: 10.22111/JEPS.2025.50162.5851	
 © The Author(s). DOI: 10.22111/JEPS.2025.50162.5851 Publisher: University of Sistan and Baluchestan	



اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال کاری تحصیلی، هدف‌گرایی تحصیلی و اشتیاق

تحصیلی دانش‌آموزان دختر

الهه زرین خواه^۱ | ایلنا سجادیان^۲ | محمدعلی نادی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، ایران. رایانامه:

elaheh.zarrinkhah.61@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی بالینی، مرکز تحقیقات سلامت جامعه، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان،

ایران. رایانامه: i.sajjadian@khuisf.ac.ir

۳. استاد گروه علوم تربیتی، مرکز تحقیقات سلامت جامعه، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه:

mnadi@khuisf.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	امروزه بهبود اشتیاق و هدف‌گرایی تحصیلی و کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه میان دانش‌آموزان به‌ویژه نوجوانان و انجام مداخلات منجر به چنین تغییراتی از اهمیت بسیاری برخوردار است. بنابراین هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال کاری تحصیلی، هدف‌گرایی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس غیردولتی رجایی شهر کرج در سال ۱۴۰۳ بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل، هر گروه ۱۵ نفر جایدهی شدند. گروه آزمایش تحت آموزش ۱۱ جلسه‌ای (۹۰ دقیقه) هوش اخلاقی بوربا (۱۳۹۹) قرار گرفتند. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سواری و همکاران (۱۳۹۰)، هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) و اشتیاق تحصیلی فردریکز (۲۰۰۴) بودند. یافته‌ها نشان داد آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و هدف‌گرایی تحصیلی دختران نوجوان اثربخش بود ($P < 0/05$) و این اثربخشی در دوره پیگیری ۲ ماهه نیز، تداوم داشت. طبق یافته‌های پژوهش، آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی در مدارس توسط مشاوران و معلمان و نیز قرار دادن مفاهیم اصلی و چگونگی به کارگیری این مهارت‌ها در کتب مهارت‌های زندگی مهم و ضروری است.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۸/۹	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۵	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱/۶	
واژگان کلیدی:	
هوش اخلاقی،	
اهمال کاری تحصیلی،	
هدف‌گرایی تحصیلی،	
اشتیاق تحصیلی	

استناد: زرین خواه، الهه؛ سجادیان، ایلنا؛ و نادی، محمد علی (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال کاری تحصیلی، هدف‌گرایی تحصیلی و اشتیاق

تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۵۷)، ۱۷۷-۱۴۹.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50162.5851



مقدمه

بررسی‌ها نشان داده است زمانی که نظام آموزشی کارآمد باشد، فراگیران و دانش‌آموزان در آن شور و اشتیاق زیادی برای مشارکت در امور مختلف تحصیلی، ورزشی، فرهنگی و اجتماعی دارند (مقدسی و کیکاووسی آرانی^۱، ۲۰۲۳). بر همین اساس، یکی از مباحث مهم در زندگی دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی^۲ است (بورگونوی^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). در یک تعریف ساده، اشتیاق تحصیلی، به میزان انرژی‌ای که یک فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی صرف می‌کند و میزان اثربخشی و کارایی آن‌ها اطلاق می‌شود (ولف^۴، ۲۰۲۳). به باور لان^۵ و همکاران (۲۰۲۱)، اشتیاق تحصیلی سرمایه روان‌شناختی فراگیران و تلاش مستقیم آنان برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح عملکردها و موفقیت‌ها است که سبب افزایش مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با نظام آموزشی و روابط مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود. همچنین مشخص شده است که اشتیاق تحصیلی سازه‌ای پیچیده و چندبعدی شامل ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری است و به استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزشی، علاقه و کیفیت تلاشی اشاره دارد که فرد صرف فعالیت‌های تحصیلی و تحقق اهداف آموزشی می‌کند (وانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). مرور پژوهش‌های انجام‌گرفته نشان می‌دهد افرادی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند، از خود رغبت بیشتری برای صرف زمان و تلاش جهت انجام فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند (محکم‌کار و همکاران، ۱۴۰۳)، در انجام تکالیف دارای خودپنداره و خودکارآمدی مثبت‌تری هستند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی از راهبردهای مقابله‌ای سازگار استفاده می‌کنند (پیانتا^۷ و همکاران، ۲۰۲۲).

1. Moghadasi & Keikavoosi-Arani

2. academic enthusiasm

3. Borgonovi

4. Wolf

5. Lunn

6. Wang

7. Pianta

علاوه بر اشتیاق تحصیلی، یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با بهبود انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی، هدف‌گرایی تحصیلی^۱ است (الهدابی و کارپینسکی^۲، ۲۰۲۰). هدف‌گرایی تحصیلی روشی است که فرد بر اساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می‌کند (نگهبان و محمدی، ۱۴۰۱). بر همین اساس محققان دیدگاه جدیدی را در زمینه هدف‌گرایی تحصیلی معرفی می‌کنند که به الگوی دو در دو معروف است (هولشتاگ^۳، ۲۰۲۰). طبق نظریه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور^۴ (۲۰۰۱)، چارچوب هدف‌گرایی تحصیلی بر اساس دو بعد از یکدیگر متمایز می‌شوند، یکی بر این اساس که شایستگی چگونه تعریف می‌شود و دیگری بر این اساس که شایستگی چگونه ارزش داده می‌شود. یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول اهداف پیشرفت، جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری عملکردی و جهت‌گیری اجتناب از شکست است. جهت‌گیری تسلط یادگیرنده در تلاش برای رسیدن به صلاحیت و تسلط بر موضوع است و بر فهم موضوع تأکید دارد (ثمری صفا و پوردل، ۱۴۰۱). در جهت‌گیری عملکردی، یادگیرنده در تلاش برای نشان دادن صلاحیت خود است تا خود را لایق، باکفایت و باهوش نشان دهد. یادگیرنده در جهت‌گیری اجتنابی صرفاً برای جلوگیری از نشان دادن بی‌کفایتی تلاش می‌کند و تنها بر شکست نخوردن در درس و تحصیل تأکید دارد (هافمن^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). در پژوهش‌های انجام‌گرفته رابطه مثبت هدف‌گرایی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی (ثمری

¹. academic goal orientation

². Alhadabi & Karpinski

³. Holtschlag

⁴. Elliot & McGregor

⁵. Hoffman

صفا و همکاران، ۱۴۰۱)، افزایش یادگیری و انتقال دانش (زیا^۱، ۲۰۲۰) و افزایش اشتیاق و مشارکت تحصیلی دانشجویان (میلر^۲ و همکاران، ۲۰۲۱) تأیید شده است.

علاوه بر هدف‌گرایی تحصیلی از دیگر متغیرهای موثر بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران، باید به اهمال کاری تحصیلی اشاره نمود. باید گفت بسیاری از دانش‌آموزان به علل مختلفی از جمله اهمال کاری^۳، مشارکت و فعالیت لازم در برنامه‌های متنوع تحصیلی را ندارند (سالگرو-پازوس و ریس-دی-کوژار^۴، ۲۰۲۳). در واقع، یکی از عواملی که سبب کاهش پیشرفت تحصیلی و نهایتاً افت تحصیلی فراگیران می‌شود، اهمال کاری تحصیلی^۵ است (اشرف^۶ و همکاران، ۲۰۲۳؛ ثمری صفا و پوردل، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان می‌دهند اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان در تمامی مقاطع تحصیلی از مدرسه تا دانشگاه دیده می‌شود (سلیمانی راد و همکاران، ۲۰۲۳). به طور کلی، اهمال کاری نشان‌دهنده عدم تمایل و انگیزه فرد برای انجام وظایف محوله در بازه زمانی معین شده است (اوزبرگ و کوتچا^۷، ۲۰۲۱) و بروز آن در محیط مدرسه، دانشگاه و امور تحصیلی به عنوان اهمال کاری تحصیلی تعریف می‌شود (نیکنام و همکاران، ۲۰۲۳؛ سوهادیانتو^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). به عقیده هاموای^۹ و همکاران (۲۰۲۳) اهمال کاری تحصیلی به معنای تأخیر در وظایف تحصیلی فراگیران مانند نوشتن تکالیف روزانه، خواندن تکالیف هفتگی یا مطالعه برای امتحانات میان و پایان‌ترم آنان است. همچنین اهمال کاری تحصیلی دارای اشکال مختلفی از جمله عادت دیر آمدن به کلاس یا بی‌نظمی، به تعویق انداختن انجام وظایف تحصیلی،

¹. Zia

². Miller

³. Procrastination

⁴. Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar

⁵. Academic procrastination

⁶. Ashrafm

⁷. Özberk & Kurtça

⁸. Suhadianto

⁹. Hamvai

اجتناب از انجام دادن کارهایی مانند ارائه و پاسخگویی به درس، از دست دادن کلاس، معدل کمتر از حد استاندارد، عدم قبولی و تهدید به اخراج از کلاس است (گونزالس-بریگناردلو^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). از مهم‌ترین پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان به اضطراب و استرس (بگوم^۲، ۲۰۲۳)، عدم شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان (حسامپور و رضایی، ۱۴۰۲)، افت عملکرد تحصیلی (امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱) و فرسودگی تحصیلی (پودینه ابراهیمی و همکاران، ۱۴۰۱) اشاره کرد. نظر به اهمیت رشد اشتیاق و هدف‌گرایی تحصیلی و نیز کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه در محیط آموزشی، انجام مداخلات باهدف دستیابی به این مهم، ضروری است. بررسی‌ها نشان داد است یکی از مداخلاتی که می‌تواند در این حوزه کارآمد و اثربخش باشد، مداخلات مبتنی بر هوش اخلاقی^۳ است (هادی و همکاران، ۱۴۰۱). هوش اخلاقی نشان‌دهنده ظرفیت ذهنی انسان است برای تعیین اینکه چگونه اصول جهان‌شمول انسانی را به ارزش‌ها، اهداف و اقدامات خود مرتبط کند (ویسکرمی و همکاران، ۱۴۰۱). هوش اخلاقی نخستین بار توسط بوربا^۴ وارد روانشناسی شد و دارای چهاراصل درست‌کاری، مسئولیت‌پذیری، بخشش و دلسوزی است (تقوی و همکاران، ۱۴۰۱). به بیانی دیگر، هوش اخلاقی شامل گستره فراشناختی یا فراعلمی است که واکنش شناخت‌ها، نگرش‌ها و فعالیت‌های اخلاقی را در چارچوب سیستم‌های ارزشی فردی امکان‌پذیر می‌سازد؛ درواقع هوش اخلاقی، هوش حیاتی برای همه انسان‌ها است (نقطه عطفی برای تمام هوش‌ها محسوب می‌شود)، به دلیل اینکه هوش اخلاقی اشکال دیگر هوش را به انجام کارهای ارزشمند هدایت می‌کند (بهلولی و محمود فخره، ۱۴۰۰). مجموعاً باید گفت هرقدر هوش اخلاقی در دانش‌آموزان بالاتر باشد، آن‌ها علاوه بر تلاش برات کسب خواسته‌های خود به روش درست با دشواری کمتری با همکلاسی‌ها و معلم رابطه برقرار می‌کنند (قدم پور و همکاران،

1. González-Brignardelloz

2. Begum

3. Moral Intelligence

4. Borba

(۱۳۹۹). مرور پیشینه پژوهش نشان داد که اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و هدف‌گرایی تحصیلی مورد بررسی قرار نگرفته است با این وجود، در پژوهش‌های انجام‌گرفته، اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۹)، رفتار نوع‌دوستی و پرخاشگری کودکان (تقوی و همکاران، ۱۴۰۱)، همدلی و اشتیاق دانش‌آموزان (شیخ الاسلامی و سید اسماعیلی قمی، ۱۴۰۳)، اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دهم (حیات بخش و همکاران، ۱۳۹۹) و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر (بهلولی و همکاران، ۱۴۰۰) و همچنین رابطه مثبت هوش اخلاقی با کاهش اهمال کاری تحصیلی (هادی و همکاران، ۱۴۰۱، شهبازیان خونیک و همکاران، ۱۳۹۷) و افزایش خوش‌بینی تحصیلی (نصیری و حیدری، ۱۳۹۹) مورد تأیید قرار گرفته است. با توجه به نقش اساسی اشتیاق تحصیلی و هدف‌گرایی تحصیلی در بهبود عملکرد و انگیزش دانش‌آموزان، و همچنین پیامدهای منفی اهمال کاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روانی آنان، یافتن راهکارهای مؤثر برای ارتقای این متغیرها ضروری به نظر می‌رسد. از آنجاکه هوش اخلاقی به‌عنوان یکی از ظرفیت‌های روان‌شناختی، توانایی هدایت افراد به سمت رفتارهای ارزشمند، مسئولانه و سازنده را فراهم می‌کند، بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر هوش اخلاقی می‌تواند گامی مؤثر در بهبود اشتیاق و هدف‌گرایی تحصیلی و کاهش اهمال کاری در دانش‌آموزان باشد. با وجود پژوهش‌های محدود در این حوزه، نتایج مطالعات پیشین نشان می‌دهند که هوش اخلاقی تأثیر مثبتی بر ابعاد مختلف سازگاری تحصیلی، اشتیاق و کاهش رفتارهای منفی دارد. بنابراین، انجام پژوهش‌هایی با تمرکز بر نقش هوش اخلاقی در این زمینه، ضمن غنی‌سازی ادبیات پژوهشی، می‌تواند راهنمایی کاربردی برای تدوین برنامه‌های آموزشی مؤثر ارائه دهد و به بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. پژوهش حاضر به دنبال پاسخ

به این پرسش بود که آیا آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال کاری تحصیلی، هدف‌گرایی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اثربخشی دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس غیردولتی رجایی شهر کرج در سال ۱۴۰۳ بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل، هر گروه ۱۵ نفر جایدهی شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه شهر کرج، عدم ابتلا به بیماری روان‌شناختی حاد (با مراجعه به پرونده سلامت) و عدم شرکت در مداخلات روان‌شناختی و دارویی دیگر بود. ملاک خروج از پژوهش نیز غیبت بیش از دو جلسه در جلسات درمانی و عدم تمایل به شرکت در پژوهش بود. روش اجرای پژوهش نیز بدین‌صورت بود که از اخذ نامه موافقت حراست آموزش و پرورش شهرستان کرج، دانش‌آموزان گروه نمونه جهت شرکت در پژوهش به یکی از مدارس در دسترس، دعوت‌شده و مورد آموزش هوش اخلاقی بوربا قرار گرفتند و گروه نمونه آموزشی دریافت نکردند. پس از اجرای پیش‌آزمون، آموزش بسته آموزشی، اجرای پس‌آزمون و نهایتاً دوره پیگیری، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، درصد، فراوانی و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری و آزمون تعقیبی بونفرونی) در محیط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد و داده‌های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در ادامه ابزار پژوهش معرفی می‌شوند.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سواری و همکاران (۱۳۹۰) به منظور سنجش اهمال کاری تحصیلی تهیه شده است و دارای ۱۲ سؤال و سه مؤلفه (اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی) بوده و بر اساس مقیاس لیکرت

پنج درجه‌ای می‌باشد. حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۶۰ است و گویه معکوس ندارد. به منظور تعیین روایی آزمون اهمال کاری تحصیلی، از پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) استفاده شد و از طریق همبسته کردن این دو آزمون مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ به دست آمد که این مقدار در سطح ۰/۰۳ معنی دار بود. با استناد به این یافته می‌توان نتیجه گرفت که آزمون اهمال کاری تحصیلی ساخته شده از روایی و پایایی نسبتاً بالایی برخوردار است. سواری (۱۳۹۱) در ایران، روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه را مناسب ارزیابی کرده و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۵، مؤلفه اول را ۰/۷۷، مؤلفه دوم را ۰/۶۰ و مؤلفه سوم را ۰/۷۰ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ (۰/۷۹) مورد تأیید گرفت. پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی: این پرسشنامه که توسط بوفارد^۱ و همکاران (۱۹۹۸) با هدف سنجش و اندازه‌گیری هدف‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان تدوین و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه و ۳ مؤلفه (جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری عملکرد و جهت‌گیری پرهیز از شکست) است و با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم=۵ تا کاملاً موافقم=۱) نوع هدفی که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود برمی‌گزیند را ارزیابی می‌کند. حداقل امتیاز ممکن ۲۰ و حداکثر، ۱۰۰ خواهد بود. بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده و ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ محاسبه کردند. در ایران این مقیاس توسط جوکار (۱۳۸۴) مورد ارزیابی قرار گرفت. محاسبه ضرایب همبستگی هر سؤال با نمره کل زیر مقیاس مربوطه، حاکی از همبستگی بالای سؤالات با مقوله‌های مربوط بود. محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، پایایی مقیاس را برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با

^۱. Bouffard

۰/۸۱، ۰/۶۳ و ۰/۷۰ گزارش نمود. در این پژوهش نیز ضریب پایایی هدف‌گرایی تحصیلی ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه توسط فردریکز^۱ (۲۰۰۴) به منظور سنجش اشتیاق تحصیلی تهیه شده است و دارای ۱۵ سؤال و ۳ مؤلفه (اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی) با یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد) به سنجش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان می‌پردازد. حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵ است. جهت تعیین پایایی این مقیاس، ابتدا مقیاس اشتیاق تحصیلی بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف علوم پزشکی توزیع و تکمیل شد. بعد از محاسبه ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. فردریکز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند و روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. پایایی پرسشنامه در ایران و در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، مقدار ۰/۶۶ به دست آمد و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمده است.

بسته آموزشی هوش اخلاقی: بسته آموزش هوش اخلاقی بوربا که توسط حیات بخش و همکاران (۱۳۹۹) مورد استفاده و اعتبار یابی قرار گرفته است به شرح زیر است. لازم به ذکر است این بسته در طی ۱۱ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته دو جلسه) بر روی گروه آزمایش، مورد اجرا قرار گرفت.

جدول ۱. جلسات آموزش هوش اخلاقی بر اساس نظریه بوربا (حیات بخش و همکاران، ۱۳۹۹)

جلسات	هدف	محتوا	تکلیف
-------	-----	-------	-------

^۱. Fredericks

اول	آشنایی با قوانین و اهداف	معارفه و بیان قوانین جلسات	نوشتن انتظارات از دوره
دوم	داهمیت احترام به دیگران	ضرورت احترام به والدین و بزرگ‌ترها، بحث در مورد پیامدهای احترام به والدین و بزرگ‌ترها، توصیف جملات و کلمات احترام‌آمیز و...	تمرین استفاده از جملات محترمانه
سوم	تشویق به رفتارهای مهربانانه	پیامدهای مثبت رفتارهای مهربانانه و پیامدهای منفی رفتارهای غیرمهربانانه، بررسی افکاری که منجر به نامهربانی با همکلاسی می‌شوند.	انجام یک عمل مهربانانه و گزارش آن
چهارم	افزایش درک احساسات دیگران	آشنایی با تعریف همدلی، اهمیت و ضرورت همدلی و تأثیر آن بر روابط بین فردی، بیان مصادیق همدلی در رابطه، ارزیابی و تغییر شیوه‌های حاکی از عدم همدلی و...	بیان یک موقعیت همدلانه شخصی
پنجم	شناخت تأثیر مسئولیت‌پذیری بر روابط	ارائه تعریف، اهمیت و ضرورت فضیلت مسئولیت‌پذیری و تأثیر آن بر روابط بین فردی، آشنایی با مصادیق مسئولیت‌پذیری در زندگی، آشنایی با پیامدهای قضاوت‌های غیر وجدانی.	انجام یک کار مسئولانه در خانه
ششم	تقویت کنترل احساسات و رفتار	آشنایی با تعریف، اهمیت و ضرورت خویش‌داری و تأثیر آن بر روابط، آشنایی با مصادیق خویش‌داری در زندگی، توضیح و شناسایی رفتارهای خویش‌داری و مدارانه و...	توصیف یک موقعیت نیازمند خویش‌داری
هفتم	ایجاد نگرش منصفانه در روابط	آشنایی با تعریف، اهمیت و ضرورت فضیلت انصاف در زندگی و تأثیرات آن، معرفی مصادیق انصاف در زندگی و روش‌های ایجاد و تقویت آن.	یافتن یک نمونه انصاف در زندگی
هشتم	تمرین صبر در مواقع دشوار	آشنایی با تعریف، اهمیت و ضرورت و تأثیرات فضیلت بردباری در روابط، بیان مصادیق بردباری.	ثبت یک تجربه بردباری روزانه
نهم	درک ارزش راست‌گویی در زندگی	تعریف درستکاری و اهمیت آن در رفتارهای فرد، بیان مصادیق راست‌گویی و دروغ‌گویی، پرهیز از دروغ‌گویی و پیامدهای منفی آن و...	روایت یک تجربه از صداقت و پیامد آن

دهم	شناخت فواید	تعریف مصادیق بخشش، بررسی پیامدهای مثبت آن، بررسی	نوشتن درباره یک
	بخشش برای	نقش بخشش در جلوگیری از تشدید مشکلات، و بخشش در	تجربه بخشش
	خود و دیگران	هنگام موقعیت برتر و احساس برتری هنگام بخشش.	
یازدهم	مرور آموخته‌ها	خلاصه و نتیجه‌گیری	نوشتن یک تغییر شخصی

همان‌طور که بیان شد، در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، درصد، فراوانی و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری و آزمون تعقیبی بونفرونی) استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
همال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۳۶/۸۷	۸/۲۱	۲۵/۸	۶/۵۴	۲۸/۲
	کنترل	۳۷/۴	۵/۷۷	۳۷/۷۳	۵/۷۳	۳۷/۶
جهت‌گیری هدف تسلط	آزمایش	۲۴/۰۷	۵/۷۶	۳۰/۱	۳/۰۴	۲۹/۴
	کنترل	۲۲/۸۶	۳/۲۷	۲۳/۴۶	۵/۳۷	۲۳/۰۷
جهت‌گیری عملکرد	آزمایش	۲۵/۸۶	۳/۲۲	۲۹/۷۳	۲/۸	۲۹/۲۶
	کنترل	۲۵/۵۳	۳/۲۹	۲۵/۹۳	۳/۷۳	۲۴/۲۷
جهت‌گیری پرهیز از شکست	آزمایش	۲۱/۵۳	۱/۶۸	۱۵/۸	۲/۸۵	۱۶/۱
	کنترل	۲۰/۳۳	۲/۷۱	۲۰/۳۳	۴/۵۳	۲۰/۶۶
اشتیاق تحصیلی	آزمایش	۴۷/۸	۶/۳۶	۵۵/۸	۵/۵۷	۵۳/۸
	کنترل	۴۶/۱	۷/۳۳	۴۵/۸۷	۷/۰۷	۴۶/۴۶

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری عملکرد و اشتیاق تحصیلی در گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش یافته و این افزایش در مرحله

پیگیری نیز مشخص است. به علاوه میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی و بعد جهت گیری پرهیز از شکست در گروه آزمایش در پس آزمون کاهش یافته و این کاهش در مرحله پیگیری نیز مشخص است. استفاده از آزمون پارامتریک اندازه های تکراری مستلزم رعایت چند پیش فرض اولیه شامل نرمال بودن نمرات، برابری واریانس ها و برابری ماتریس کوواریانس است که در صورت نامساوی و کمتر از ۴۰ نفر بودن حجم گروه ها با رعایت پیش فرض ها و تأیید آن ها می توان از این آزمون ها استفاده کرد.

جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس ها، از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج نشان داده است در متغیر اهمال کاری تحصیلی در پیش آزمون ($F=۲/۷۴$ ، $P\text{-Value}=۰/۱۰۹$)، پس آزمون ($F=۰/۵۶۶$ ، $P\text{-Value}=۰/۴۵۸$) و پیگیری ($F=۰/۳۵۳$ ، $P\text{-Value}=۰/۵۵۷$)، جهت گیری هدف تسلط در پیش آزمون ($F=۳/۱۳$ ، $P\text{-Value}=۰/۰۵۲$)، پس آزمون ($P\text{-Value}=۰/۱۶۴$)، پیگیری ($F=۲/۰۴$ ، $P\text{-Value}=۰/۷۲۶$)، در جهت گیری عملکرد در پیش آزمون ($F=۰/۱۹۷$ ، $P\text{-Value}=۰/۶۶۱$)، پس آزمون ($F=۰/۴۳۴$ ، $P\text{-Value}=۰/۵۱۶$) و پیگیری ($F=۲/۶۲$ ، $P\text{-Value}=۰/۱۱۷$)، جهت گیری پرهیز از شکست در پیش آزمون ($P=۰/۲۳۸$)، پس آزمون ($F=۱/۴۵$ ، $P\text{-Value}=۰/۱۰۴$) و پیگیری ($F=۲/۸۳$ ، $P\text{-Value}=۰/۱۸۲$)، اشتیاق تحصیلی در پیش آزمون ($F=۰/۵۲۲$ ، $P\text{-Value}=۰/۴۷۶$)، پس آزمون ($F=۱/۸۷$ ، $P\text{-Value}=۰/۳۱۸$) و پیگیری ($F=۱/۰۳$ ، $P\text{-Value}=۰/۳۰۱$)، به دست آمده است که مجموع نتایج نشان می دهد پیش فرض برابری واریانس ها در همه متغیرها در هر سه مرحله تأیید شده است.

جدول ۳- نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	معنی	اندازه	توان
			مجذورات	آزادی	مجذورات		داری	اثر	آماري

۰/۹۲۷	۰/۳۰۹	۰/۰۰۱	۱۲/۵۲۸	۱۱۹۵/۳۷۸	۱	۱۱۹۵/۳۷۸	گروه	آزمودنی	اهمال کاری
۰/۹۹۳	۰/۳۵۷	۰/۰۰۱	۱۵/۵۷	۳۳۶/۶۰۴	۱/۴۲۶	۴۸۰/۰۶۷	اثر زمان	آزمودنی	تحصیلی
۰/۹۹۷	۰/۳۸۴	۰/۰۰۱	۱۷/۴۳۷	۳۴۶/۸۶	۱/۴۲۶	۵۳۷/۴۸۹	اثر زمان × گروه	آزمودنی	تحصیلی
۰/۹۳۱	۰/۳۱۳	۰/۰۰۱	۱۲/۷۵	۴۹۴/۶۷۸	۱	۴۹۴/۶۷۸	گروه	آزمودنی	جهت گیری
۰/۹۸۳	۰/۲۶۸	۰/۰۰۱	۱۰/۲۵	۹۲/۸۷۸	۲	۱۸۵/۷۵۶	اثر زمان	آزمودنی	هدف
۰/۹۳۲	۰/۲۱۳	۰/۰۰۱	۷/۵۶	۶۹/۵۴۴	۲	۱۳۷/۰۸۹	اثر زمان × گروه	آزمودنی	تسلط
۰/۹۳۵	۰/۳۱۷	۰/۰۰۱	۱۲/۹۷	۲۰۸/۵۴۴	۱	۲۰۸/۵۴۴	گروه	آزمودنی	جهت گیری
۰/۸۱۹	۰/۱۳۱	۰/۰۱۹	۴/۲۴	۳۴/۱۳	۲	۶۸/۲۶	اثر زمان	آزمودنی	عملکرد
۰/۸۳	۰/۱۶۳	۰/۰۰۷	۵/۴۶	۴۴/۰۴	۲	۸۸/۰۸۹	اثر زمان × گروه	آزمودنی	عملکرد
۰/۷۵۶	۰/۲۱۲	۰/۰۱	۷/۵۴	۱۶۰	۱	۱۶۰	گروه	آزمودنی	جهت گیری
۱/۰۰۰	۰/۳۹۱	۰/۰۰۱	۱۷/۹۶	۷۵/۲۴	۲	۱۵۰/۴۸۹	اثر زمان	آزمودنی	پرهیز از شکست
۱/۰۰۰	۰/۴۱۸	۰/۰۰۱	۲۰/۰۸	۸۴/۱۳۳	۲	۱۶۸/۲۶۷	اثر زمان × گروه	آزمودنی	پرهیز از شکست
۰/۸۴۸	۰/۲۵۵	۰/۰۰۴	۹/۵۷	۹۰۸/۸۴۴	۱	۹۰۸/۸۴۴	گروه	آزمودنی	اشتیاق تحصیلی
۰/۹۸	۰/۲۶۲	۰/۰۰۱	۹/۹۴	۱۳۲/۰۷۸	۲	۲۶۴/۱۵۶	اثر زمان	آزمودنی	اشتیاق تحصیلی
۰/۹۷۷	۰/۲۵۸	۰/۰۰۱	۹/۷۴	۱۲۹/۴۱۱	۲	۲۵۸/۸۲۲	اثر زمان × گروه	آزمودنی	اشتیاق تحصیلی

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده در جدول ۳، در تحلیل بین آزمودنی، میانگین نمرات متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی ($F=12/52, p<0/001$)، جهت‌گیری هدف تسلط ($F=12/75, p<0/001$)، جهت‌گیری عملکرد ($F=12/97, p<0/001$)، جهت‌گیری پرهیز از شکست ($F=7/54, p<0/01$)، اشتیاق تحصیلی

و اشتیاق تحصیلی ($F=9/57$, $p<0/004$) در گروه آزمایش (هوش اخلاقی بوربا) و کنترل تفاوت معنی داری دارد. بر اساس نتایج در تحلیل های درون آزمودنی نیز اثر اصلی زمان معنی دار است که نشان می دهد، بین میانگین نمرات همه متغیرهای اهمال کاری تحصیلی ($F=15/57$, $p<0/001$)، جهت گیری هدف تسلط ($F=10/25$, $p<0/001$)، جهت گیری عملکرد ($F=4/24$, $p<0/05$)، جهت گیری پرهیز از شکست ($F=17/96$, $p<0/001$) و اشتیاق تحصیلی ($F=9/94$, $p<0/001$) در مراحل پژوهش به طور کلی تفاوت معنی داری وجود دارد. نتایج نشان داده است که تعامل اثر زمان و عضویت گروهی نیز در متغیرهای اهمال کاری تحصیلی ($F=17/437$, $p<0/001$)، جهت گیری هدف تسلط ($F=7/56$, $p<0/001$)، جهت گیری عملکرد ($F=5/46$, $p<0/007$)، جهت گیری پرهیز از شکست ($F=20/08$, $p<0/001$) و اشتیاق تحصیلی ($F=9/74$, $p<0/001$) معنی دار است، که نشان می دهد تغییرات مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در هر یک از گروه ها معنی دار بوده است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- نتایج آزمون تعقیبی جهت مقایسه دو گروه به تفکیک متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین	معنی داری	حجم اثر
اهمال کاری	پیش آزمون	-۰/۵۳	۰/۸۳۸	۰/۰۰۲
تحصیلی	پس آزمون	-۱۱/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۵۰۲
پیگیری	پیگیری	-۹/۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸۴
جهت گیری	پیش آزمون	۱/۲	۰/۴۸۹	۰/۰۱۷
هدف تسلط	پس آزمون	۶/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷۵
پیگیری	پیگیری	۶/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۰۴
جهت گیری	پیش آزمون	۰/۳۳	۰/۷۸۱	۰/۰۰۳
عملکرد	پس آزمون	۳/۸	۰/۰۰۳	۰/۲۶۸
پیگیری	پیگیری	۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۹
جهت گیری	پیش آزمون	۱/۲	۰/۱۵۷	۰/۰۰۷

پرهیز از	پس آزمون	-۴/۵۳	۰/۰۰۳	۰/۲۷۷
شکست	پیگیری	-۴/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۳۶۶
اشتیاق	پیش آزمون	۱/۸	۰/۴۷۹	۰/۰۱۸
تحصیلی	پس آزمون	۹/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۳۹۴
پیگیری		۷/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۲۹۹

براساس نتایج به دست آمده در جدول ۵، در مرحله پیش آزمون اختلاف بین گروه آزمایش با گروه کنترل در همه متغیرهای پژوهش، معنی دار به دست نیامده است ($P\text{-Value} > 0/05$). اما نتایج نشان داده است که در مرحله پس آزمون اختلاف بین گروه آزمایش با گروه کنترل کمتر بودن نمرات اهمال کاری تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/001$ و $MD = -11/93$)، بیشتر بودن نمرات جهت گیری هدف تسلط ($P\text{-Value} < 0/001$ و $MD = 6/53$)، بیشتر بودن نمرات جهت گیری عملکرد ($P\text{-Value} < 0/003$ و $MD = 3/8$)، کمتر بودن نمرات جهت گیری پرهیز از شکست ($P\text{-Value} < 0/003$ و $MD = -4/53$) و بیشتر بودن نمرات اشتیاق تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/001$) در گروه آزمایش را نشان داده شده است. همچنین در مرحله پیگیری اختلاف بین گروه آزمایش با گروه کنترل کمتر بودن نمرات اهمال کاری تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/001$) و بیشتر بودن نمرات جهت گیری هدف تسلط ($P\text{-Value} < 0/001$ و $MD = -9/4$)، بیشتر بودن نمرات جهت گیری عملکرد ($P\text{-Value} < 0/003$ و $MD = 5$)، کمتر بودن نمرات جهت گیری پرهیز از شکست ($P\text{-Value} < 0/003$ و $MD = -4/66$) و بیشتر بودن نمرات اشتیاق تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/001$ و $MD = 7/33$) در گروه آزمایش را نشان داده شده است. بر این اساس می توان گفت، آموزش هوش اخلاقی بوربا در همه متغیرهای پژوهش در مرحله پس آزمون اثربخش بوده است و این اثربخشی در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است.

جدول ۵- نتایج آزمون تعقیبی جهت مقایسه دو گروه به تفکیک متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله	تفاوت	معنی داری	حجم اثر
-------	-------	-------	-----------	---------

میانگین				
۰/۰۰۲	۰/۸۳۸	-۰/۵۳	پیش آزمون	اهمال کاری
۰/۵۰۲	۰/۰۰۱	-۱۱/۹۳	پس آزمون	تحصیلی
۰/۳۸۴	۰/۰۰۱	-۹/۴	پیگیری	
۰/۰۳۲	۰/۳۴۳	-۲/۴	پیش آزمون	هدف گرایی
۰/۵۵۵	۰/۰۰۱	۱۱/۴	پس آزمون	تحصیلی
۰/۲۵۰	۰/۰۰۵	۶/۶	پیگیری	
۰/۰۴۶	۰/۲۵۳	-۳/۰۲	پیش آزمون	اشتیاق
۰/۲۹۹	۰/۰۰۲	۸/۶۶	پس آزمون	تحصیلی
۰/۱۹۶	۰/۰۱	۶/۸	پیگیری	

نتایج در جدول ۵ نشان می‌دهد، آموزش هوش اخلاقی بوربا تأثیر معناداری بر بهبود مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی، هدف گرایی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر داشته است. هرچند در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل مشاهده نشد، اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، تغییرات معناداری در هر سه متغیر آشکار شد. این تغییرات نشان می‌دهد که مداخلات آموزشی مبتنی بر هوش اخلاقی می‌تواند علاوه بر کاهش اهمال کاری تحصیلی، انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان برای هدف‌گذاری و یادگیری را نیز تقویت کند. در مرحله پس‌آزمون، تأثیرگذاری این آموزش بر اهمال کاری تحصیلی بیش از سایر متغیرها بود (۵۰.۲ درصد)، در حالی که در مرحله پیگیری این اثر کاهش یافته و به ۳۸.۴ درصد رسید. این امر نشان‌دهنده نیاز به تقویت و تداوم آموزش برای حفظ این تغییرات است. از سوی دیگر، اثرگذاری بر هدف گرایی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در مرحله پس‌آزمون به ترتیب ۵۵.۵ و ۲۹.۹ درصد بود که نشان می‌دهد این آموزش به ویژه در ایجاد چشم‌انداز تحصیلی بلندمدت مؤثر بوده است. علاوه بر این، نتایج پیگیری نشان داد که اثرات آموزش در هر سه متغیر تا حدی پایدار بوده‌اند. این امر حاکی از آن است که برنامه‌های آموزشی مشابه می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر برای بهبود انگیزه‌های تحصیلی و کاهش اهمال کاری در بلندمدت مورد استفاده قرار گیرند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تعیین آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال‌کاری تحصیلی، هدف‌گرایی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد. مجموعاً نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال‌کاری تحصیلی، هدف‌گرایی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود.

نخستین یافته پژوهش نشان داد آموزش هوش اخلاقی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر اثربخش بود و این اثربخشی در دوره پیگیری نیز تداوم داشت. بدین معنا که میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش معنی‌داری داشت و این افزایش معنی‌دار در دوره پیگیری نیز تأیید شد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی (۱۴۰۳) و همچنین به طور غیر مستقیم با پژوهش‌های قلیپور و همکاران (۱۴۰۱)، جلائی و همکاران (۱۳۹۸)، سوئجانتو^۱ و همکاران (۲۰۲۴)، الرحمانه^۲ و همکاران (۲۰۲۱) و عبداللطیف^۳ (۲۰۲۲) همسویی دارد. در تبیین یافته این پژوهش باید گفت یکی از دلایل اصلی اثربخشی این برنامه، تمرکز آن بر تقویت مهارت‌های اخلاقی و تصمیم‌گیری‌های صحیح در دانش‌آموزان است. آموزش هوش اخلاقی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که ارزش‌های اخلاقی مانند همدلی، صداقت و مسئولیت‌پذیری را در خود پرورش دهند که این ارزش‌ها نه تنها در رفتار اجتماعی آنان بلکه در رویکرد تحصیلی نیز تأثیرگذار است. به این ترتیب، دانش‌آموزان با افزایش درک و پذیرش ارزش‌های اخلاقی، تمایل

^۱. Soejanto

^۲. Alrahamneh

^۳. Abdellatif

بیشتری به انجام مسئولیت‌های تحصیلی خود نشان می‌دهند و اشتیاق بیشتری نسبت به یادگیری پیدا می‌کنند (الرحمانه و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این، در پژوهش عبداللطیف (۲۰۲۲) مشخص شد برنامه آموزش هوش اخلاقی بوربا به دانش‌آموزان کمک کرد تا ارتباط میان اهداف شخصی و تحصیلی خود را با اصول اخلاقی درک کنند. این فرآیند بازتابی باعث شد که دانش‌آموزان انگیزه‌های درونی خود را تقویت کرده و با رویکردی هدفمندتر به فعالیت‌های آموزشی بپردازند. در نتیجه، افزایش انگیزش تحصیلی و بهبود اشتیاق به یادگیری به وضوح در رفتارهای تحصیلی آنان مشاهده شد. همچنین در پژوهش سوئجانتو و همکاران (۲۰۲۴) بخش‌های مختلف این برنامه، از جمله آموزش آگاهی از خود، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه، توانستند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مهارت‌های اجتماعی-عاطفی خود را تقویت کنند. این تقویت نه تنها منجر به بهبود عملکرد تحصیلی شد، بلکه زمینه‌ساز رشد همه‌جانبه و توسعه مهارت‌های زندگی آنان نیز گردید. در پژوهش حاضر، یکی از بخش‌های کلیدی آموزش هوش اخلاقی بوربا، خویشن‌داری و همدلی و مهربانی بود که تأثیر معناداری بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر داشت. خویشن‌داری به دانش‌آموزان کمک کرد تا بتوانند احساسات و رفتارهای خود را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی مدیریت کنند (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۳).

دومین یافته پژوهش نشان داد آموزش هوش اخلاقی بر هدف‌گرایی تحصیلی دانش‌آموزان دختر اثربخش بود و این اثربخشی در دوره پیگیری نیز تداوم داشت. بدین معنا که میانگین نمرات هدف‌گرایی تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش معنی‌داری داشت و این افزایش معنی‌دار در دوره پیگیری نیز تأیید شد. پژوهش همسو و ناهم‌سوی مستقیمی با این یافته پژوهش یافت نشد؛ اما یافته‌های پژوهش‌های الادات^۱ و همکاران (۲۰۲۴)، الادوان^۲ (۲۰۲۲)، کوادرادو،

^۱. Al-Adamat

^۲. Al-Adwan

سالگادو و ماسکوسو^۱ (۲۰۲۱)، موسیوند و بگیان (۱۳۹۹)، و اولوسولا و آجایی^۲ (۲۰۱۵) نیز به طور غیرمستقیم این یافته پژوهش را تأیید می‌کنند. این یافته‌ها را می‌توان با مؤلفه‌های مختلف هوش اخلاقی تبیین کرد. آموزش بخشش، یکی از مؤلفه‌های اصلی هوش اخلاقی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در برخورد با مشکلات و چالش‌های تحصیلی، به‌جای تمرکز بر شکست‌ها و ناکامی‌ها، بتوانند خود و دیگران را ببخشند و روی پیشرفت و بهبود متمرکز شوند. این بخشش می‌تواند بهبود روابط اجتماعی دانش‌آموزان را تسهیل کرده و تنش‌ها و درگیری‌های احتمالی در محیط تحصیلی را کاهش دهد، که خود می‌تواند به ارتقاء تمرکز بر اهداف تحصیلی منجر شود. به‌طورکلی، افرادی که قادر به بخشش هستند، از احساسات منفی رهایی می‌یابند و می‌توانند به‌جای تمرکز بر احساسات کینه‌ورزانه، بر موفقیت تحصیلی و پیشرفت خود تمرکز کنند. مسئولیت‌پذیری نیز نقش کلیدی در موفقیت تحصیلی دارد. پژوهش موسیوند و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری بالایی دارند، تعهد بیشتری نسبت به وظایف و تکالیف خود دارند و تلاش می‌کنند وظایف تحصیلی خود را به بهترین نحو انجام دهند. این حس مسئولیت‌پذیری به آن‌ها کمک می‌کند که در برابر چالش‌ها و موانع تحصیلی تسلیم نشوند و به‌طور مستمر در جهت اهداف تحصیلی خود حرکت کنند. این تعهد به وظایف موجب می‌شود که دانش‌آموزان از انگیزه بیشتری برخوردار شوند و تلاش خود را در راستای رسیدن به موفقیت‌های بزرگ‌تر افزایش دهند. کوادرادو و همکاران (۲۰۲۱)، نیز به این نتیجه رسیدند انصاف به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با دیدگاه عدالت‌محور به ارزیابی عملکرد خود و دیگران بپردازند. آن‌ها با انصاف و عدالت می‌توانند بهتر از رقابت‌های ناسالم دوری کنند و به جای آن، بر تلاش فردی خود متمرکز شوند. این نگرش منصفانه به آن‌ها کمک می‌کند تا در برخورد با ناکامی‌ها یا

^۱. Cuadrado

^۲. Olusola & Ajayi

موفقیت‌های دیگران، به جای حسادت یا نارضایتی، به پیشرفت خود فکر کنند و تلاش بیشتری برای بهبود عملکرد خود داشته باشند.

آخرین یافته پژوهش نیز حکایت از اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بوربا بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر داشت و این اهمال کاری در دوره پیگیری نیز تداوم داشت. بدین معنا که میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش معنی‌داری داشت و این افزایش معنی‌دار در دوره پیگیری نیز تأیید شد. پژوهش‌های شهبازیان خونیک و همکاران (۱۳۹۷) و هادی و همکاران (۱۴۰۱) به طور مستقیم و پژوهش‌های حسامپور و رضایی (۱۴۰۲)، قاسم پور^۱ و همکاران (۲۰۲۴)، وو و هی^۲ (۲۰۲۲) نیز به طور غیرمستقیم با این یافته پژوهش، همسویی داشتند. یکی از مهم‌ترین مولفه‌های هوش اخلاقی که می‌تواند به کاهش اهمال کاری تحصیلی کمک کند، بخشش است. دانش‌آموزانی که یاد می‌گیرند خود و دیگران را ببخشند، از احساسات منفی مانند خودسرزنی یا انتقام‌جویی رها می‌شوند. در مواردی که اهمال کاری تحصیلی ناشی از احساس گناه یا ناکامی در گذشته است، بخشش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر این احساسات غلبه کنند و به جای توقف در گذشته، به سمت انجام وظایف و مسئولیت‌های کنونی حرکت کنند. به این ترتیب، دانش‌آموزان با بخشیدن خود برای اهمال کاری‌های پیشین، انگیزه و انرژی بیشتری برای انجام وظایف و تکالیف تحصیلی به دست می‌آورند و از تکرار اهمال کاری جلوگیری می‌کنند. مولفه دیگر صداقت است که نقش مهمی در مقابله با اهمال کاری تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی که در ارتباط با خود و دیگران صادق هستند، به راحتی می‌توانند نقاط ضعف خود را شناسایی کرده و به آن‌ها بپردازند. صداقت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به جای انکار یا توجیه اهمال کاری خود، مسئولیت عملکردشان را بپذیرند و به

1. Ghasempour

2. Wu & He

دنبال راه‌حل‌های مناسب برای کاهش اهمال‌کاری باشند. در پژوهش قاسم پور و همکاران (۲۰۲۴) مسئولیت‌پذیری نیز به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی هوش اخلاقی، مستقیماً به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط است. دانش‌آموزانی که احساس مسئولیت‌پذیری قوی دارند، تمایل بیشتری به انجام تکالیف و وظایف خود به موقع نشان می‌دهند. این حس مسئولیت‌پذیری به آن‌ها کمک می‌کند تا به جای به تعویق انداختن تکالیف، به وظایفشان به عنوان مسئولیت‌هایی نگاه کنند که باید با دقت و در زمان مناسب انجام شوند. احساس مسئولیت‌پذیری به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا به اهداف تحصیلی خود پایبند بمانند و وظایف خود را به بهترین نحو انجام دهند، چرا که آن‌ها می‌دانند که انجام درست وظایف، بخشی از مسئولیت فردی و اجتماعی آن‌هاست. انصاف نیز می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نقش داشته باشد. دانش‌آموزانی که به اصول انصاف و عدالت پایبند هستند، به‌طور طبیعی تمایل دارند تا به دیگران و خود عادلانه رفتار کنند. این انصاف در ارزیابی عملکرد تحصیلی و وظایف به آن‌ها کمک می‌کند تا از اهمال‌کاری و به تعویق انداختن تکالیف دوری کنند. وو و هی (۲۰۲۲) معتقدند دانش‌آموزانی که انصاف و خویشتن‌داری را در اولویت قرار می‌دهند، می‌دانند که به تعویق انداختن وظایف نه تنها به خود آسیب می‌زند، بلکه به تعهدات اجتماعی و تحصیلی آن‌ها نیز لطمه وارد می‌کند. این نگرش منصفانه باعث می‌شود که دانش‌آموزان به جای فرار از مسئولیت‌هایشان، با آن‌ها به‌طور منطقی و عادلانه برخورد کنند و اهمال‌کاری را کاهش دهند. علاوه بر این، یکی از مهم‌ترین مولفه‌های هوش اخلاقی که می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تأثیرگذار باشد، خویشتن‌داری است. خویشتن‌داری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات و هیجانات منفی خود را که ممکن است منجر به اهمال‌کاری شود، کنترل کنند.

پژوهش حاضر نیز مانند هر پژوهش دیگری، با محدودیت‌هایی همراه بود که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی، در نظر نگرفتن جنسیت پسران و عدم مقایسه وضعیت

دو گروه پسران و دختران اشاره کرد. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، جهت تعمیق داده‌ها و بررسی بهتر ابعاد اهمال کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و نیز هدف‌گرایی تحصیلی و تأثیر اخلاق و هوش اخلاقی بر آن‌ها از روش‌های کیفی به‌خصوص مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده جامعه و جنسیت پسران نیز مورد آزمایش قرار گیرند و مقایسه‌ای، میان دو جنسیت نیز صورت گیرد. علاوه بر این، از آنجایی که جامعه پژوهش مربوط به شهرستان کرج بود، در تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط عمل نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود در راستای کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه و بهبود و گسترش رفتارهای مبتنی بر اشتیاق و مشارکت در مدارس، از آموزش‌های مبتنی بر هوش به‌ویژه هوش اخلاقی توسط مشاوران و روانشناسان مدارس استفاده گردد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی مبتنی بر هوش اخلاقی به‌عنوان بخشی از محتوای رسمی یا فوق برنامه مدارس دخترانه طراحی و اجرا شود تا به‌طور خاص بر کاهش اهمال کاری تحصیلی تمرکز داشته باشد. این برنامه‌ها می‌توانند شامل کارگاه‌های مهارت‌آموزی برای مدیریت زمان، تقویت مسئولیت‌پذیری و ایجاد انگیزه‌های درونی باشند. همچنین برای حفظ و تقویت اثربخشی آموزش‌ها، جلسات پیگیری و مرور دوره‌ای، مثلاً هر سه ماه یک‌بار، برنامه‌ریزی شود. افزون بر این، مدارس می‌توانند با همکاری مشاوران، محیطی حمایتی برای دانش‌آموزان ایجاد کنند که در آن به ابعاد اخلاقی رفتارهای تحصیلی و تأثیر آن بر موفقیت فردی و جمعی پرداخته شود.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان است و دارای کد اخلاق (IR.IAU.KHUISF.REC.1402.415) است. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

منابع

بهلولی چیچکلوی حاجی آقا، فرحناز؛ محمود فخره، هیمن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر بهزیستی روان‌شناختی و اخلاق تحصیلی دانش آموزان دختر در دوره همه گیری کرونا. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۵)، ۲۰۳-۲۱۶.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.55.18.6>

تقوی، پگاه؛ محمدپناه اردکان، عذرا؛ چوپروش زاده، آزاده. (۱۴۰۱). آموزش هوش اخلاقی و تاثیر آن بر رفتار نوع‌دوستی و پرخاشگری کودکان زیر ۷ سال. مجله پرستاری کودکان، ۸(۴)، ۴۰-۴۹.

<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.22034/JPEN.8.4.40>

ثمری صفا، جعفر؛ پردل مژگان (۱۴۰۱). ارایه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جوعاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۳(۴۹)، ۱۳۱-۱۶۲. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2021.58418.2628>

جلانی، مائده؛ چراغ ملایی، لیلا؛ خدابخش پیرکلانی، روشنگر (۱۳۹۸). تاثیر بازی مبتنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویشتنداری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۴)، ۵۹-۸۹. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.38713.2536>

جوکار، بهرام (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خود تنظیمی در دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۴۵، ۵۶-۷۱.

حسامپور، فاطمه؛ رضایی، علی محمد (۱۴۰۲). پیش بینی شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس هوش اخلاقی: نقش میانجی انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۱۰(۲)، ۸۳-۱۰۳.

<http://dx.doi.org/10.61186/jcmh.10.2.7>

حیات بخش، سحر؛ انتصار فومنی، غلامحسین؛ حجازی، مسعود (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دهم مدارس دولتی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۵۶)، ۱۳۱-۱۵۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.44113.2718>

سواری، کریم (۱۳۹۲). بررسی میزان رواج اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه پیام نور اهواز. شناخت اجتماعی، ۱(۲)، ۶۲-۶۸.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23223782.1391.1.2.6.0>

شیخ الاسلامی، علی؛ سیداسماعیلی قمی، نسترن (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر همدلی دانش‌آموزان پسر زورگو. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۳(۱)، ۱۱۱-۱۰۱.

<https://doi.org/10.22098/jsp.2022.8140.4575>

- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ محمد علیپور، زینب؛ محرابی، علیرضا (۱۳۹۴). نقش عوامل استرس‌زای دانشجویی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵، ۲۹۳-۳۰۳. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3465-fa.html>
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ حیدریانی، لیلا؛ کلانتر، جهانگیر؛ نصیری هانیس، غفار. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهی*، ۸(۲)، ۵۴-۳۷. <https://doi.org/https://doi.org/10.34785/J012.2020.803>
- قلیپور، معصومه؛ جلالیان، زهرا سادات؛ طاهری، فاطمه (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مولفه‌های هوش اخلاقی بر خودکنترلی و خوش‌بینی علمی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۶(۴)، ۴۸۰-۴۸۷. https://www.islamiilife.com/article_185906.html
- محکم‌کار، عاطفه؛ شاطریان، فاطمه؛ نیکوکار، اعظم (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر خودآگاهی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۰(۱)، ۳۰۵-۳۱۳. <https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2015018.1493>
- موسیوند، محبوبه؛ بگیان، محمدجواد. (۱۳۹۹). نقش ادراک نابرابری جنسیتی، خودانضباطی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه‌های تهران. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۹)، ۱۶۲-۱۴۱.
- نصیری، فخرالسادات؛ حیدری، نسرين. (۱۳۹۹). نقش رفتار مدنی تحصیلی در خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان: آزمون نقش هوش اخلاقی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۵۱)، ۲۳-۳۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1399.14.51.2.5>
- نگهبان، راضیه؛ محمدی، سیدمحسن (۱۴۰۱). بررسی رابطه هدف‌گرایی تحصیلی و نگرش تحصیلی با مسیر شغلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر آبخش. *رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان‌ها*، ۱(۲)، ۲۶-۳۶. <https://doi.org/10.22034/esbam.2023.386731.1008>
- ویسکرمی، حسینعلی؛ کلانتر، جهانگیر؛ حیدریانی، لیلا. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش هوش اخلاقی بر سرمایه روان‌شناختی، سرمایه اجتماعی و نوع‌دوستی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۳)، ۵۱۱-۵۳۷. https://journals.cfu.ac.ir/article_2538.html
- هادی، آراذه؛ حسینی، امید؛ علیپور، فاطمه؛ شهبازیان خونیق، آرشد (۱۴۰۱). رابطه هوش اخلاقی و اهمال‌کاری سازمانی با امنیت شغلی کارکنان بهزیستی شهر سمنان. *مجله علمی پژوهشی اخلاق زیستی*، ۱۲(۳۷)، ۱-۱۰. <https://doi.org/10.22037/bioeth.v12i37.38546>

References

- Abdellatif, M. S. (2022). Moral Intelligence and Its Relationship to Academic Entitlement and Academic Performance of Secondary School Students. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2291-2301. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1356837>
- Al-Adamat, O., Husban, T., Tarawneh, H., Hemedan, N. S., & Shogran, R. I. (2024). Predictive Ability of Moral Intelligence in Academic Entitlement Among University Students. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 3295-3309. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.3440>
- Al-Adwan, A. H. M. (2022). Moral Intelligence among Kindergarten Children and It's Relationship with Social Skills. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 1887-1900. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/1756>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Alrahamneh, A. (2021). Level of Moral Intelligence and its Relationship to Moral Values among Gifted Students in King Abdullah II Schools for Excellence. *Dirasat: Educational Sciences*, 48(2), 289-304. <https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2808>
- Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537-549. <https://doi.org/10.3390/bs13070537>
- Begum, A. (2023). fear of failure and self-esteem as predictors of academic procrastination among college students. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management (ECEM)*, 10(6), 33-38. <https://doi.org/10.36713/epra13698>
- Borgonovi, F., Pokropek, M., & Pokropek, A. (2023). Relations between academic boredom, academic achievement, ICT use, and teacher enthusiasm among adolescents. *Computers & Education*, 200, 104807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104807>
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students'

- self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 309-319. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01293.x>
- Cuadrado, D., Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2021). Personality, intelligence, and counterproductive academic behaviors: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(2), 504-513. <https://psycnet.apa.org/buy/2020-17891-001>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-512. <https://psycnet.apa.org/buy/2001-16719-011>
- Ghasempour, S., Babaei, A., Nouri, S., Basirinezhad, M. H., & Abbasi, A. (2024). Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: a cross-sectional study. *Bmc Psychology*, 12(1), 225-237. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01731-8>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10(6), 1016-1038. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Hamvai, C., Kiss, H., Vörös, H., Fitzpatrick, K. M., Vargha, A., & Pikó, B. F. (2023). Association between impulsivity and cognitive capacity decrease is mediated by smartphone addiction, academic procrastination, bedtime procrastination, sleep insufficiency and daytime fatigue among medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*, 23(1), 537-548. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04522-8>
- Hoffman, R. L., Hudak-Rosander, C., Datta, J., Morris, J. B., & Kelz, R. R. (2014). Goal orientation in surgical residents: a study of the motivation behind learning. *The Journal of surgical research*, 190(2), 451-456. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2014.01.005>
- Holtschlag, C., Masuda, A. D., Reiche, B. S., & Morales, C. (2020). Why do millennials stay in their jobs? The roles of protean career orientation, goal progress and organizational career management. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103366. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103366>
- Lunn, A. M., Cogan, L. S., & Manfrin, A. (2021). Evaluation of students' performance and engagement using post-laboratory integrated assessments

- within a pharmacy course in the United Kingdom: a pilot cohort cross-over study. *Currents in pharmacy teaching & learning*, 13(5), 449-459. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.01.010>
- Miller, A. L., Fassett, K. T., & Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45(3), 327-344. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09881-7>
- Moghadas, J., & Keikavoosi-Arani, L. (2023). Investigating the factors influencing students' academic enthusiasm for a shift of paradigm among education managers shaping academic pedagogy. *BMC Medical Education*, 23(1), 480-489. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04453-4>
- Niknam, M., Zand Karimi, G., & Amiri, F. (2023). Effectiveness of Training to Overcome the Learned Helplessness on Academic Procrastination and Self-efficacy of Adolescent girls. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 4(4), 71-80. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.4.8>
- Olusola, O. I., & Ajayi, O. S. (2015). Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 32-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053974>
- Özberk, E. H., & Kurtça, T. T. (2021). Profiles of Academic Procrastination in Higher Education: A Cross-Cultural Study Using Latent Profile Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 150-160. <http://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.3.465>
- Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2022). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher-student interaction. *Journal of School Psychology*, 91, 65-80. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.003>
- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>
- Soejanto, L. T., Bariyyah, K., & Laras, P. B. (2024). Moral Intelligence Inventory: A Moral Intelligence Measurement Tool for Public Junior High School Students. *International Journal of Applied Guidance and Counseling*, 5(2), 18-29. <https://doi.org/10.26486/ijagc.v5i2.4052>

- Soleimani Rad, H., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244-102250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244>
- Suhadiano, Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F., & Eva, N. (2020). Stop academic procrastination during Covid 19: academic procrastination reduces subjective well-being. *International Conference of Psychology, KnE Social Sciences*, 2020, 312-325. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>
- Wang, W., Rezaei, Y. M., & Izadpanah, S. (2024). Speaking accuracy and fluency among EFL learners: The role of creative thinking, emotional intelligence, and academic enthusiasm. *Heliyon*, 10(18), 324-329. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)13651-1](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)13651-1)
- Wolf, R. (2023). Enhancing student engagement: Engaging the post-pandemic face-to-face prelicensure nursing student: A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(4), 534-540. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2023.07.012>
- Wu, W., & He, Q. (2022). The roles of moral disengagement and learned helplessness towards international postgraduate students' academic procrastination. *Psychology Research and Behavior Management*, 1085-1104. <https://doi.org/10.2147/prbm.s343135>
- Zia, N. U. (2020). Knowledge-oriented leadership, knowledge management behaviour and innovation performance in project-based SMEs. The moderating role of goal orientations. *Journal of Knowledge Management*, 24(8), 1819-1839. <https://doi.org/10.1108/JKM-02-2020-0127>