



Effectiveness of Moral Intelligence Training on Academic Engagement, School Burnout and Academic Self-Regulation in Procrastinating Students

Bahman Saba¹ , Ozra Ghaffari Nouran² , Vakil Nazari²

1. PhD student of Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran

2 Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran

Corresponding Author: Ozra Ghaffari Nouran

E-mail: o.ghaffari@iauardabil.ac.ir

Received: 10 July 2021

Revised: 13 October 2022

Accepted: 05 February 2023

Citation: Saba, B., Ghaffari Nouran, O. & Nazari, V. (2025). Effectiveness of Moral Intelligence Training on Academic Engagement, School Burnout and Academic Self-Regulation in Procrastinating Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(79), 63-75. doi: [10.22034/jmpr.2023.46934.4456](https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.46934.4456)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In recent years, positive psychology approaches have paid special attention to ethical issues and their impact on various aspects of individuals' lives, particularly in educational settings. One common and complex problem among students, especially in high school, is the phenomenon of academic procrastination. Procrastination is defined as a deficit in self-regulation and a tendency to postpone essential tasks necessary to achieve a goal. This phenomenon can have numerous negative emotional and behavioral consequences, including lack of academic engagement, academic burnout, and lack of self-regulation in learning. Nearly a quarter (25%) of students report that procrastination causes them stress and disrupts their educational performance.

Academic engagement refers to behaviors that lead to students' purposeful effort in educational activities and guide them toward desired outcomes. This construct includes three components: cognitive (use of cognitive and metacognitive strategies), motivational (interest in the educational environment and schoolwork), and behavioral (active and enthusiastic participation). Studies have shown that academic engagement is directly related to academic achievement. Lack of engagement can lead to procrastination and ultimately academic decline. In contrast, academic burnout is a feeling of exhaustion due to endless study demands, pessimism towards tasks, and a sense of inefficacy. This phenomenon is directly linked to academic decline and procrastination and can reduce students' enthusiasm. On the other hand, academic self-regulation refers to students' ability to organize their learning in terms of metacognitive, motivational, and behavioral beliefs. This process allows the student to direct their thoughts, feelings, and behaviors to achieve academic goals. Lack of self-regulation skills paves the way for academic procrastination.

Considering the close interconnection of these three phenomena, researchers are looking for factors influencing them. One such factor is moral intelligence, defined as the capacity to understand right from wrong, form ethical beliefs, and perform appropriate behaviors in all spheres. Research has shown that moral intelligence can be positively correlated with academic engagement, negatively related to academic burnout, and positively predict self-regulation in learning. Lack of moral intelligence means an individual cannot distinguish right from wrong behaviors, fails to value education, leading to an accumulation of tasks and stress and ultimately academic burnout, and finally, disorder dominates their academic affairs.

Given the importance of the topic and the research gap concerning the direct impact of moral intelligence training on these three variables in procrastinating students, this study seeks to answer the question: Is teaching moral intelligence skills effective in improving engagement, reducing burnout, and increasing academic self-regulation in procrastinating students?

Method: This applied research employed a quasi-experimental method with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population consisted of all male third-grade high school students in Shabestar city during the 2019-2020 academic year. For sampling, initially, convenience sampling was used, and three high schools were selected. Then, the procrastination questionnaire was distributed among students, and 30 students who scored the highest on procrastination were selected. These 30 individuals were randomly assigned to an experimental group (15 people) and a control group (15 people). The experimental group received moral intelligence skills training for 8 sessions, each lasting 60 minutes. This training included lectures, discussions, Q&A, and practical exercises based on a standard training program. The control group received no training during this period.

Data collection tools included three standard questionnaires completed by both groups during the pre-test and post-test phases: The Academic Engagement Questionnaire (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), The Academic Burnout Questionnaire (Breso, 1997), and The Academic Self-Regulation Questionnaire (Bouffard, Vezeau, & Larouche, 1995). Data analysis was performed using SPSS-22 software. First, descriptive statistics (mean and standard deviation) were used, followed by inferential statistics including multivariate and univariate analysis of covariance (MANCOVA and ANCOVA) to test the hypotheses.

Results: The research findings showed that the mean scores of academic engagement in the experimental group increased from 40.20 in the pre-test to 45.20 in the post-test, while the mean scores of academic burnout decreased from 50.33 to 43.20. Also, the academic self-regulation scores in the experimental group increased from 42.20 to 55.00, indicating noticeable changes.

The results of the analysis of covariance showed that after removing the effect of the pre-test, there was a significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in all three dependent variables (significance level for all three was less than 0.05). These findings clearly show that teaching moral intelligence skills was effective in increasing academic engagement, reducing academic burnout, and improving academic self-regulation in procrastinating students.

Table 1. Analysis of the Effectiveness of Moral Intelligence Skills Training on Academic Engagement, Burnout, and Self-Regulation in Procrastinating Students

Source	Dependent Variable	SS	df	MS	F	p	η^2
Group	Post-test Engagement	739.140	1	739.140	5.36	.029	.177
	Post-test Burnout	583.011	1	583.011	8.06	.009	.244
	Post-test Self-Regulation	797.006	1	797.006	5.96	.022	.192

The effect size (eta squared) for each variable also confirmed this effectiveness. 17% of the variance in scores for Academic Engagement was due to the moral intelligence training program. 24% of the variance in scores for Academic Burnout resulted from the educational intervention. 19% of the variance in scores for Academic Self-Regulation was due to the training program.

Discussion: The main objective of this research was to investigate the effectiveness of teaching moral intelligence skills on the academic engagement, burnout, and self-regulation of procrastinating students. The results clearly showed that this training program effectively led to increased academic engagement and self-regulation, and decreased academic burnout in the experimental group compared to the control group. These findings highlight the importance of strengthening moral intelligence in students as an effective strategy for dealing with academic problems such as procrastination.

These results are consistent with previous research. For example, previous studies had also shown a positive relationship between moral intelligence and academic engagement and a negative relationship between moral intelligence and academic burnout. Furthermore, prior research indicated that moral intelligence can positively predict self-regulation in learning. Explaining these findings, it can be said that moral intelligence training helps students develop a proper understanding of right and wrong and correctly value academic matters. This helps them prevent loss of energy and depletion of their abilities and have greater resilience in the face of academic difficulties. By increasing ethical capacities, students can better manage their emotions and feelings and move towards their academic goals with greater enthusiasm.

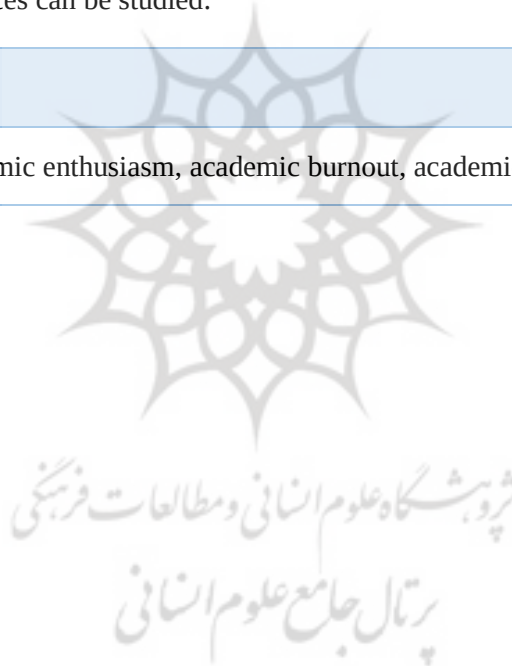
Additionally, moral intelligence training helps students incorporate order and planning into their academic lives. This prevents disorder and poor regulation that leads to procrastination and strengthens their self-control, self-evaluation, and self-motivation. Therefore, moral intelligence training, as a fundamental construct, directly and indirectly positively impacts psychological variables related to academics and paves the way for students' psychological well-being.

Given the obtained results, it can be concluded that educational interventions based on moral intelligence can be used as an efficient tool within the educational system to help students better manage learning processes, increase motivation, and improve overall academic performance. This training helps procrastinating students better recognize their learning abilities and task conditions and have greater resilience against academic problems.

Overall, this research shows that moral intelligence is an important predictor of academic behavior and can facilitate positive changes in students' cognitive, emotional, and behavioral dimensions. It is suggested that future research investigate the effectiveness of this training in different age and educational groups, as well as examine mediating and moderating factors in these relationships. Furthermore, the long-term impact of this training on reducing procrastination and its consequences can be studied.

KEYWORDS

moral intelligence training, academic enthusiasm, academic burnout, academic self-regulation, procrastination





فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی



اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان اهمال‌کار

بهمن صبا^۱ ID، عذرا غفاری نوران^۲ ID، وکیل نظری^۲ ID

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران
۲. گروه روان‌شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

نویسنده مسئول: عذرا غفاری نوران

رایانامه: o.ghaffari@iauardabil.ac.ir

* مقاله مستخرج از رساله دکتری بهمن صبا می‌باشد.

استاددهی: صبا، بهمن، غفاری نوران، عذرا و نظری، وکیل. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان اهمال‌کار. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲۰(۷۹)، ۶۳-۷۵.
doi: [10.22034/jmpr.2023.46934.4456](https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.46934.4456)

تاریخ دریافت: ۱۹ تیر ۱۴۰۰

تاریخ بازنگری: ۲۱ مهر ۱۴۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۶ بهمن ۱۴۰۱

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

هوش اخلاقی، اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، اهمال‌کاری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ شهرستان شبستر بودند. تعداد ۳۰ نفر دانش‌آموز اهمال‌کار با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایشی ۸ جلسه، مهارت‌های هوش اخلاقی را دریافت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی (فردریگز، بلومنفیلد و پاریس، ۲۰۰۴)، فرسودگی تحصیلی (برسو، ۱۹۹۷) و خودتنظیمی تحصیلی (بوفارد، وزیو و لاروشه، ۱۹۹۵) بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس با نرم‌افزار SPSS-22 استفاده شد. ضریب اعتبار بدست آمده برای پرسشنامه اشتیاق تحصیلی ۰/۷۳ و برای پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ۰/۷۸ و برای پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر کاهش فرسودگی تحصیلی با اندازه اثر ۰/۲۴ ($p < ۰/۰۵$)، بر افزایش اشتیاق تحصیلی با اندازه اثر ۰/۱۷ ($p < ۰/۰۵$) و بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با اندازه اثر ۰/۱۹ ($p < ۰/۰۵$) اثر بخش بود. فرسودگی، اشتیاق و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان با بکارگیری مداخلات آموزشی به‌ویژه توانمندسازی مهارت‌های اخلاقی قابل تغییر بوده و این مداخلات در عرصه‌های تحصیلی می‌تواند زمینه‌ساز بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان باشد.



مقدمه

کوشش‌های روانشناسان مثبت‌نگر در سال‌های اخیر، زمینه‌های توجه و پرداختن به موضوعات اخلاقی را بیش از پیش فراهم آورده است. این امر سبب شده است تا در بسیاری از زمینه‌ها استفاده از روش‌های آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی در روانشناسی مورد توجه قرار گیرد. از جمله موضوعات مطرح در این زمینه توجه به مسائل و مشکلات مربوط به دانش‌آموزان، از بعد ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی است که به نوبه خود بسیار پیچیده و متنوع بوده و نیازمند بررسی و شناخت بیشتری هستند که از آن جمله می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را بیان کرد. اهمال‌کاری تحصیلی مشکلی رایج در میان دانش‌آموزان و از مهم‌ترین علل شکست فراگیران در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک چهارم دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش می‌کنند که اهمال‌کاری در آنها تنش ایجاد می‌کند و این امر موجب اختلال در عملکرد آموزشی آنها می‌شود (بالکس و دوریو^۱، ۲۰۰۷).

در تعریف عنوان شده است که اهمال‌کاری تحصیلی نشانگر نقص در خودتنظیمی است و به صورت تمایل در به تعویق انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است رخ می‌دهد (کشاورز و یوسفی، ۱۳۹۷). همچنین، به عنوان یک نوع از شکست یا اختلال خودمراقبتی توصیف شده است که به عدم توانایی کنترل و نظارت، تنظیم و کنترل بر افکار، احساسات، تحریک و عملکرد در رابطه با استانداردهای مورد نظر ختم می‌شود (زانگ، دانگ، فانگ، چای، مای و فن^۲، ۲۰۱۸). یازیکی و بالات^۳ (۲۰۱۵) رفتار اهمال‌کاری را موکول کردن انجام تکالیف به زمانی دیرتر و به دلایل متعدد تعریف کرده‌اند. استیونسون^۴ (۲۰۱۳) اهمال‌کاری را به تعویق یا به وقت دیگر انداختن تکالیف می‌داند و استیل^۵ (۲۰۰۷) اهمال‌کاری تحصیلی را تاخیر عمدی در انجام دادن یک تکلیف تحصیلی، با وجود اینکه شخص از نتایج و پیامدهای آن آگاهی دارد، تعریف کرده است.

مبتنی بر آنچه عنوان شد، در سطوح تعلیم و تربیت، وقوع حوادث ویژه در فرآیندهای آموزشی ممکن است زمینه را برای بروز اهمال‌کاری در دانش‌آموزان مهیا نماید که در این میان برخی پیامدهای عاطفی این پدیده به صورت عدم اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و فقدان خودتنظیمی یادگیری و امور تحصیلی نمایان می‌شود (عباسی، پیرانی، رزمجویی، بنیادی؛ ۱۳۹۴ و بابایی؛ ۱۳۹۷). بنابراین، یک رابطه دو طرفه بین اهمال‌کاری و فقدان اشتیاق تحصیلی و نیز فرسودگی تحصیلی و بدتنظیمی رفتارهای تحصیلی وجود دارد، به نحوی که گاهی فقدان اشتیاق به اهمال‌کاری و گاهی نیز اهمال‌کاری به عدم اشتیاق تحصیلی منتهی می‌گردد و در همین راستا، برخی

مواقع اهمال‌کاری به فرسودگی تحصیلی و گاهی نیز فرسودگی تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی منتهی می‌شود. از سویی، ممکن است فقدان مهارت‌های خودتنظیمی، به بروز اهمال‌کاری و تسریع آن منتهی گردد و گاهی نیز اهمال‌کاری ممکن است به بدتنظیمی رفتارهای تحصیلی منتهی شود (پورعبدل، صبحی قراملکی، عباسی؛ ۱۳۹۴).

بررسی‌ها نشان می‌دهند که به همراه وقوع اهمال‌کاری در امور تحصیلی، شاهد بروز عدم اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان بوده و عدم اشتیاق تحصیلی هم به شکست و افت تحصیلی منتهی می‌گردد. در این راستا نظریه پردازان (والکر و پیرس^۶، ۲۰۱۴) عنوان داشته‌اند که سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که موجبات تلاش هدفمند فراگیران در فعالیت‌های آموزشی گردیده و آنها را به سوی نتایج مطلوب تحصیلی و آموزشی سوق می‌دهند. از سویی پیناترا^۷ و هامر^۸ (۲۰۰۹) نشان داده‌اند که معلمان و مربیان که حمایت‌های هیجانی مناسبی برای یادگیرندگان فراهم می‌کنند، باعث ایجاد انگیزه و شور و شوق در دانش‌آموزان می‌شوند و زمینه‌ی فعالیت بانشاط آنها در محیط‌های کلاسی را بوجود می‌آورند. در همین راستا، پینتریچ^۹ (۲۰۰۰)، عنوان داشته است که اشتیاق تحصیلی به طور مستقیم با پیامدهای تحصیلی و پیشرفت آنها در ارتباط بوده و مطالعات عابدی، معماریان، شوشتر و گلشنی منز^{۱۰} (۱۳۹۳) نشان داده است که سازه‌ی اشتیاق تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره می‌کند که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابد. از سویی آرچامبالت^{۱۱}، جانوسز^{۱۲}، فالالا^{۱۳} و پاگانی^{۱۴} (۲۰۰۹) عنوان داشته‌اند که اشتیاق تحصیلی شامل سه مؤلفه‌ی شناختی، انگیزشی و رفتاری بوده به نحوی که در بعد شناختی، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی درگیر بوده در صورتی که در بعد انگیزشی، مقوله‌های احساسی، ارزشی و عاطفی و دوست داشتن محیط آموزشی و علاقه به کارهای مدرسه و آموزشگاه حضور دارد. با این حال در بعد رفتاری، اشتیاق تحصیلی به صورت حضور فعال در مدرسه به همراه شور و شوق فراوان در محیط آموزشی نمایان می‌گردد. همچنین مطالعات لنین برتیک و پینتریچ^{۱۵} (۲۰۰۲) نیز نشان داده است که اشتیاق تحصیلی یک سازه‌ی پیچیده و شامل ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری بوده و این سازه آموزشی- تحصیلی به وفور در بررسی‌های روانشناختی مورد توجه واقع گردیده و رابطه آن با عملکرد و پیشرفت تحصیلی (مارتین و لیم^{۱۶}، ۲۰۱۰، حجازی و همکاران، ۱۳۸۸ و فین^{۱۷}، ۱۹۸۹) مورد تصریح واقع شده‌است.

باین‌حال، بررسی‌ها حاکی از آن است که در بروز اهمال‌کاری تحصیلی، عامل فرسودگی تحصیلی یک نقش پایدار دارد. در توضیح این سازه، زنگ^{۱۸}، گان^{۱۹} و چام^{۲۰} (۲۰۰۷) عنوان داشته‌اند که فرسودگی تحصیلی یک احساس

11. Janosz
12. Fallu
13. Pagani
14. Linnenbrink, Pintrich
15. Martin, Liem
16. Finn
17. Zhang
18. Gam
19. Cham

1. Balkis, Duru
2. Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei, Fan
3. Yazıcı. & Bulut
4. Stevenson
5. Steel
6. Walker & Pearce
7. Pianta
8. Hamre
9. Pintrich
10. Archambault

خستگی ناشی از تقاضاهای بی‌پایان مطالعه، بدبینی و نگرش منفی نسبت به تکالیف مدرسه و احساس بی‌کفایتی در دانش‌آموزان است. در این راستا نیومن^۱ (۱۹۹۰) اهمیت این پدیده را در امور تحصیلی بررسی نموده و نشان داده است که وقوع فرسودگی تحصیلی به‌طور روشن و مستقیم به افت تحصیلی و اهمال‌کاری منتهی می‌گردد.

علاوه بر این براورز^۲ و تومیس^۳ (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی موجب کاهش شور و شوق در فراگیران گردیده و آنها را از پیگیری اهداف تحصیلی باز می‌دارد. از سویی مطالعات حیدری و اوجی نژاد (۱۳۹۵) و معرفت، فریدفتی، وجدانی و فریدفتی (۱۳۹۰) نشان داده است که فرسودگی تحصیلی زمینه‌ساز مشکلات دامن‌دار در دانش‌آموزان بوده و موجب وقوع عاطفه منفی به تحصیل گردیده و ممکن است به انزجار تحصیلی منتهی شود. هر چند که مطالعات معطوف به فرسودگی تحصیلی از چند دهه پیش فراگیر شده است، لیکن در تبیین وقوع آن همچنان مدل‌های نظری منسجمی شکل نگرفته است و در معین کردن پیشایندها و پیامدهای این پدیده، ابهامات زیادی وجود دارد.

همچنین برخی مطالعات، در تبیین علل وقوع اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به پدیده بدتنظیمی رفتارهای تحصیلی اشاره نموده‌اند. در این راستا، زیمرمن^۴ و شانک^۵ (۲۰۰۸) عنوان داشته‌اند که بدتنظیمی تحصیلی ناظر بر فقدان برنامه‌ریزی و تنظیم وقت در دانش‌آموزان بوده به نحوی که پیامدهای آن به صورت عدم حضور فعال در کلاس درس و فقدان تمرکز حواس در هنگام آموزش نمایان می‌شود. از سویی این پژوهشگران عنوان داشته‌اند که دانش‌آموزان مبتلا به بدتنظیمی تحصیلی، در حوزه سازماندهی، مرور و رمزگردانی اطلاعات و به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی دچار نقص‌های عمده‌ای هستند به نحوی که قادر به ساختن محیط کاری مولد نبوده و از منابع اجتماعی نمی‌توانند به صورت بهینه استفاده کنند. علاوه بر این، مبتنی بر دیدگاه کدیور (۱۳۸۰)، خودتنظیمی تحصیلی بر این امر استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند. همچنین زیمرمن و شانک (۲۰۰۸) عنوان داشته‌اند که خودتنظیمی به فرایندهایی اشاره دارد که در آن فراگیر به طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را برای دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند. مبتنی بر آنچه عنوان شد، می‌توان استنباط نمود که فقدان مهارت‌های خودتنظیمی قادر است زمینه را برای بروز اهمال‌کاری تحصیلی مهیا کند. با این حال در خصوص اینکه کدام عوامل در شکل‌گیری خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند دخیل باشد، دیدگاه‌های متنوعی وجود دارد و هر یک از دیدگاه‌ها از زاویه خاصی به این امر پرداخته‌اند.

در همین راستا، نقش اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی از زوایای مختلفی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است به نحوی که برخی از نظریه‌پردازان عنوان می‌کنند که این سه پدیده به دلیل داشتن ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری، به طور مستقیم با سازه هوش به ویژه هوش

اخلاقی و هیجانی ارتباط تنگاتنگ دارند. چراکه بررسی‌ها نشان داده است هوش اخلاقی موجب افزایش ظرفیت و توانایی درک و فهم درست از نادرست را مهیا نموده و زمینه را برای شکل‌گیری باورها و اعتقادات اخلاقی مهیا نموده و موجب شکل‌گیری رفتارهای شایسته را در همه عرصه‌ها به وجود می‌آورد (بوربا^۶، ۲۰۰۵). مبتنی بر این دیدگاه، چنین تصور می‌شود که فقدان هوش اخلاقی، موجب می‌گردد که فرد نتواند رفتارهای درست و نادرست را در امور تحصیلی تشخیص دهد و به پدیده آموزش و تحصیل از منظر باورهای اخلاقی نگاه نکند و تمایلی برای پیگیری امور تحصیلی بر اساس باورهای اخلاقی نداشته باشد که این حالات موجب می‌گردند که اشتیاق تحصیلی فرد به تحلیل برود و زمینه را برای بروز اهمال‌کاری به وجود آورد (زدنک و اسپوچور^۷، ۲۰۰۷). در همین راستا، عنوان شده است که فقدان هوش اخلاقی موجب می‌گردد که فرد بر امور تحصیلی، ارزش‌گذاری مثبت انجام ندهد و نازرنده‌سازی امر تحصیل موجب می‌گردد که فرد با انباشتی از تکالیف روبرو شود و انباشت تکالیف و استرس‌های برآمده از آنها موجب تحلیل رفتن انرژی و نیروی فرد گردیده و زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی مهیا سازد (فرامرزی، جهانیان، زربخش، صالحی و پاشا، ۲۰۱۴). از سوی دیگر این اعتقاد وجود دارد که فقدان هوش اخلاقی موجب می‌شود فرد در نظام اعتقادی خود بر امر سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی جایگاهی در نظر نگیرد و از این رو بی‌نظمی بر امور زندگی تحصیلی‌اش حاکم گردد و موجب شکل‌گیری بدتنظیمی امور تحصیلی گردد (نظری سارجلو و روستایی، ۱۳۹۶).

هوش اخلاقی یکی ابعاد هوش است که می‌تواند چارچوبی را برای عملکرد صحیح انسان‌ها فراهم آورد و به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده رفتار محسوب می‌شود (محمدی، نخعی، برهانی و روشن زاده، ۱۳۹۶). اگر هوش را ظرفیت سازگاری با موقعیت جدید قلمداد کنیم، آنگاه اخلاق ظرفیت سازمان‌دهی ارزشی به این موقعیت را پوشش خواهد داد؛ از این رو هوش اخلاقی در کنار هوش عقلانی می‌تواند ژرفای توانمندی‌های فکری و عاطفی کودک را در ابعاد زندگی وی نمایان ساخته و نیک‌اندیشی و نیک‌خویی را در او پدید آورد. بسیاری از رفتارهای انسان ریشه در اصول و ارزش‌های اخلاقی دارد و از آن متأثر می‌شود، افراد با هوش اخلاقی همیشه کارهایشان را با اصول اخلاقی پیوند می‌زنند که این خود باعث افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری در افراد و در نتیجه بهبود کارایی فردی و گروهی می‌شود. هر قدر هوش اخلاقی در دانش‌آموزان بالاتر باشد، آنها علاوه بر تلاش برای کسب خواسته‌های خود به‌روش درست، با دشواری کمتری با همکلاسی‌ها و معلم‌ها رابطه برقرار می‌کنند و این توانمندی سبب می‌شود راحت‌تر مشکلات درسی خود را از دوستانشان بپرسند و در ارتباط با معلم‌ها راحت‌تر باشند و هنگام نیازمندی، یاریگران بیشتری در اطراف خود داشته باشد (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳). بر این اساس، بررسی‌ها نشان داده است بین هوش اخلاقی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد (صفری، جناآبادی، سلم آبادی و عباسی، ۱۳۹۴)؛ همچنین مطالعات نریمانی، محمدی، الماسی راد و محمدی (۱۳۹۶)

5. Schunk
6. Borba
7. Zdenek & Schochor

1. Neuman
2. Brouwers
3. Tomic
4. Zimmerman

برای ادامه‌ی شرکت در پژوهش؛ ۲) غیبت در بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی؛ ۳) ناتوانی در انجام برنامه‌های جلسات آموزشی. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی را دریافت نمودند. ولی گروه کنترل این آموزش‌ها را دریافت نکردند. آزمودنی‌ها در قبل و بعد از مداخله آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی پرسشنامه‌های اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی را تکمیل کردند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریگز، بلومنفیلد و پاریس^۲ (۲۰۰۴) ساخته شده است که دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان اندازه‌گیری می‌کند. سؤالات ۱-۴ مربوط به خرده مقیاس اشتیاق رفتاری و سؤالات ۵-۱۰ مربوط به خرده مقیاس اشتیاق عاطفی و سؤالات ۱۱-۱۵ نیز مربوط به خرده مقیاس اشتیاق شناختی می‌باشد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات ۱ تا ۵ می‌باشد که از هرگز تا تمام اوقات را شامل می‌شود. فردریگز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش نمودند. در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است؛ مقدار آلفای کرونباخ در رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۷۳ گزارش شده است. در این پژوهش نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ بررسی گردید و ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های رفتاری، عاطفی و شناختی ۰/۷۱، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۷۲ بدست آمد. همچنین بررسی سازه این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، مدل سه عاملی این مقیاس را مورد تأیید قرار داد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۷ توسط برسو^۳ و همکاران ساخته شد. پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرتی ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالف» تا «کاملاً موافق» توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است و با توجه به اینکه از مقیاس کارآمدی درسی یعنی جملات مثبت برای خرده مقیاس (ناکارآمدی تحصیلی) استفاده شد، سؤالات خرده مقیاس به صورت وارونه نمره گذاری گردید. پایایی پرسشنامه را برسو و همکاران (۱۹۹۷) به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و بر اساس خرده مقیاس‌ها، ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ گزارش کرده اند. در ضمن روایی پرسشنامه با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجزورات خطای تقریب را مطلوب گزارش کرده اند. رستمی، عابدی و شوفلی (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۸، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۹۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند که

نشان داده‌است که بین هوش اخلاقی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. از سویی مطالعات پور جمشیدی و بهشتی راد (۱۳۹۴) نشان داده است که هوش اخلاقی قادر است خودتنظیمی در یادگیری را به طور مثبت پیش‌بینی نماید.

تحقیقات انجام یافته نشان می‌دهند که افراد دارای هوش اخلاقی و هوش هیجانی بالا در مقایسه با افراد دارای هوش اخلاقی و هوش هیجانی پایین، در همه موقعیت‌ها عملکرد بهتری دارند (محمدزاده، مسن آبادی؛ امینی و دیندارلو، ۱۳۹۲). از طرفی یافته‌های براون^۱ (۲۰۱۳) نشان داده است افرادی که هوش اخلاقی مطلوب‌تری دارند، مدیریت و تنظیم رفتارهای خود را بر عهده گرفته و در مقابل فشارهای درونی و بیرونی ایستادگی می‌کنند و در جهت خودتنظیمی تحصیلی قدم بر می‌دارند (صالح صدق پور و عظیمی، ۱۳۹۳) و با توجه به اینکه فقدان اشتیاق تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری لازم و کافی برای تکالیف درسی خود انجام ندهند، لذا بهبود این پدیده انگیزشی در دانش‌آموزان، سرلوحه بخشی از فعالیت‌های مربیان قرار دارد. با توجه به عدم مطالعات منسجم روی دانش‌آموزان اهل کار و خلاءهای پژوهشی در زمینه مقایسه تاثیر آموزش هوش اخلاقی روی متغیرهای اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی و تازگی موضوع این پژوهش از اهمیت بالایی برخوردار خواهد بود. از این رو با توجه به پیشینه مورد بحث، به نظر می‌رسد که آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی قادر به بهبود اشتیاق تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی و بهینه‌سازی خودتنظیمی تحصیلی می‌باشد. از این رو، سوال اصلی این پژوهش این است که آیا آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر بهبود اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار اثربخش است؟

روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، نیمه‌آزمایشی بوده که در قالب طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل به مرحله اجرا گذارده شد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر در پایه سوم متوسطه شهرستان شبستر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس تعداد سه مدرسه متوسطه از میان مدارس آموزش و پرورش شهرستان شبستر انتخاب شد. سپس پرسشنامه‌ی اهل‌کار در بین دانش‌آموزان این مدارس توزیع گردید و در نهایت ۳۰ دانش‌آموز که بیشترین نمره را در پرسشنامه‌ی اهل‌کار بدست آورده بودند، انتخاب گردیدند و به طور تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱) همزمان با شرکت در پژوهش، از خدمات روانشناختی و روان‌درمانگری دیگری استفاده نکنند. ۲) اختلالات روانپزشکی نداشته و داروهای روانپزشکی مصرف نکنند. ۳) در مدت پژوهش، تحت مشاوره‌ی گروهی دیگری نباشند. ملاک‌های خروج نیز عبارت بودند از: ۱) عدم رضایت

نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. همچنین روایی همگرا برای خرده مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۶۸ و ۰/۵۰ محاسبه شده است.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: این پرسشنامه توسط بوفارد، وزیو و لاروشه^۱ در سال ۱۹۹۵ طراحی شد (عطاردی، ۱۳۹۲) که سازه‌ی خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) می‌سنجد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه است و بوسیله کدیور (۱۳۸۰) هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه است که شامل راهبردهای شناختی (۵ گویه، سؤالات ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲) و راهبردهای انگیزشی (۳ گویه، سؤالات ۶، ۸، ۱۱) و راهبردهای فراشناختی (۶ گویه، سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴) است. نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به طور معکوس صورت می‌گیرد. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی در یادگیری میانگین نمرات ۳ مؤلفه با هم جمع شده و یک نمره کلی خودتنظیمی به خود اختصاص می‌دهد. کدیور (۱۳۸۰) ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمده است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. این ابزار قادر است ۵۲٪ واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید و روایی سازه آن در حد مطلوب بوده است. در پژوهش طالب زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه ۰/۷۶ بدست آمده و عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۲ گزارش کرده است. ضریب پایایی کلی آزمون در پژوهش نصری و بیاناتی (۱۳۹۴)، ۰/۶۱ بدست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای اشتیاق تحصیلی ۰/۷۳ و برای پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ۰/۷۸ و برای پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی ۰/۷۵ به دست آمد.

بسته آموزشی مهارت‌های هوش اخلاقی: آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی در ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای به صورت آموزش در قالب سخنرانی، بحث و گفتگو، پرسش و پاسخ و انجام تمرینات عملی با استفاده از (برنامه آموزشی

هوش اخلاقی که توسط یاسمی نژاد، بهروزی، بشلیده، عالیپور در سال ۱۳۹۳ تنظیم شده بود) انجام گرفت.

داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم افزار آماری SPSS، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابتدا با استفاده از روش‌های آماری توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار، داده‌ها توصیف شدند. سپس با استفاده از آمار استنباطی و روش تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره، فرضیه‌ها مورد آزمون قرار گرفتند.

یافته‌ها

بر اساس نتایج داده‌های بدست آمده، میانگین اشتیاق تحصیلی گروه آزمایشی که در مرحله پیش‌آزمون برابر ۴۰/۲۰ بود، در مرحله پس‌آزمون به شکل محسوسی افزایش داشته و به ۴۵/۲۰ رسیده است. این تغییرات افزایشی در مقایسه با میانگین گروه کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نیز نسبتاً چشمگیر است. اما میانگین فرسودگی تحصیلی گروه آزمایشی که در مرحله پیش‌آزمون برابر ۵۰/۳۳ بوده با کاهش چشمگیری به ۴۳/۲۰ رسیده است. این تغییر کاهشی نسبت به میانگین گروه کنترل در دو پیش‌آزمون و پس‌آزمون (۵۰/۴۶) نیز قابل توجه است. همچنین میانگین‌های خودتنظیمی تحصیلی گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون (۵۵/۰۰) نسبت به میانگین پیش‌آزمون (۴۲/۲۰) و نسبت به میانگین‌های گروه کنترل (۴۵/۲۶) در هر دو مرحله نیز افزایش محسوسی را نشان دهند.

بر اساس نتایج بدست آمده شاخص ام‌باکس معنادار نیست و شرط همگنی واریانس چند متغیری باکس برقرار است ($p=0/2281$). نتایج آزمون بارتلت برای بررسی پیش‌فرض همبستگی خطی بین متغیرها (فرسودگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی) معنادار شده است که تأیید می‌کند این مفروضه برقرار است ($p=0/048$).

به منظور بررسی مفروضه و نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد.

جدول ۱: خلاصه آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه

نوبت آزمون	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		
متغیر	اشتیاق تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	خودتنظیمی تحصیلی	اشتیاق تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	خودتنظیمی تحصیلی
Z	۱/۶۷۳	۰/۶۲۲	۰/۶۹۹	۱/۲۹۲	۰/۷۷۸	۰/۶۵۱
سطح معنی‌داری	۰/۷۵۵	۰/۸۳۴	۰/۷۱۴	۰/۰۷۱	۰/۵۸۰	۰/۷۹۱

واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد. جدول ۵ نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها را نشان می‌دهد. در این آزمون‌ها سطح معناداری تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است. لذا واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه همگن است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که مقدار sig (سطح معناداری) آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بزرگتر از ۰/۰۵ است. با توجه به مقدار sig، توزیع نمرات اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و همچنین خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال می‌باشد. برای بررسی همگنی

جدول شماره ۲: خلاصه آزمون لون جهت همگنی واریانس‌های متغیرها در گروه‌های مورد مطالعه

معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره لون	
۰/۳۲	۲۸	۱	۱/۰۳	اشتیاق تحصیلی پیش‌آزمون
۰/۹۲	۲۸	۱	۰/۰۰۹	اشتیاق تحصیلی پس‌آزمون
۰/۰۵۱	۲۸	۱	۴/۰۲	فرسودگی تحصیلی پیش‌آزمون
۰/۶۳	۲۸	۱	۰/۲۳	فرسودگی تحصیلی پس‌آزمون
۰/۱۵	۲۸	۱	۲/۸۲	خودتنظیمی تحصیلی پیش‌آزمون
۰/۳۶	۲۸	۱	۱/۱۷	خودتنظیمی تحصیلی پس‌آزمون

جدول ۳: تحلیل کوواریانس چندمتغیری. مقایسه میانگین نمرات اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی در پس‌آزمون

آزمون	مقادیر	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	Sig
لامبدای ویلکز	۰/۶۴۸	۴/۱۵۶	۳۰	۲۳	۰/۰۱۷

برای آزمون فرضیه مربوط به اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی، از تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج این تحلیل‌ها در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۴: آزمون اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجزورات میانگین	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پس‌آزمون اشتیاق		۷۳۹/۱۴۰	۱	۷۳۹/۱۴۰	۵/۳۶۳	۰/۰۲۹	۰/۱۷۷
پس‌آزمون فرسودگی		۵۸۳/۰۱۱	۱	۵۸۳/۰۱۱	۸/۰۶۴	۰/۰۰۹	۰/۲۴۴
پس‌آزمون خودتنظیمی		۷۹۷/۰۰۶	۱	۷۹۷/۰۰۶	۵/۹۵۷	۰/۰۲۲	۰/۱۹۲

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. این نتایج با یافته‌های رضایر میرصالح و همکاران (۱۳۹۶)، پهلوان و ابراهیمی نژاد (۱۳۹۵) و لی (۲۰۰۵) همسو می‌باشد. در تبیین یافته مربوط به اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر اشتیاق تحصیلی در این پژوهش می‌توان گفت دانش‌آموزان اهمال‌کاری که به هر دلیلی اشتیاق تحصیلی پایینی داشته‌اند، با فراهم شدن موقعیت‌های آموزشی مناسب توانسته‌اند ویژگی‌های مثبت روانشناختی خود را ارتقاء بخشند و به سطح بالاتری از اشتیاق تحصیلی برسند، زیرا هوش اخلاقی از سازه‌های بنیادی و اثرگذار در متغیرهای روانشناختی مرتبط با مسائل تحصیلی بوده و توانسته است موجب بهبود و تقویت متغیرهای روانشناختی شود. بدیهی است که آموزش هوش اخلاقی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آنها بتوانند با شرایط تحصیلی سازگار شوند و از توانایی‌های لازم برای حضور موثرتر در فرآیند آموزش برخوردار شده و با احساس رضایت مثبت‌تری، در برنامه‌های آینده آموزشی در انتظار موفقیت‌های بیشتری باشند، در برابر دشواری‌های احتمالی تحصیلی به‌عنوان

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود تحلیل کوواریانس در مقدار F تأثیر متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی) به ترتیب (۵/۳۶۳)، (۸/۰۶۴)، (۵/۹۵۷) معنادار است (سطوح معناداری هر سه مورد کمتر از ۰/۰۵). یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معنی‌داری بین میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون در هر سه متغیر اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی وجود دارد. مقدار مجذور اتان نشان دهنده این است که ۱۷ درصد تغییرات نمرات گروه‌ها در متغیر اشتیاق تحصیلی (تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون) ناشی از اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی) می‌باشد. همچنین ۲۴ درصد تغییرات نمرات گروه‌ها در متغیر فرسودگی تحصیلی (تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون) ناشی از اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی) می‌باشد. این میزان برای متغیر خودتنظیمی برابر ۱۹ درصد است. در نهایت با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار پسر پایه سوم متوسطه شهرستان شبستر اثربخش است.

خودتنظیمی، مولفه‌های شناخت و انگیزش به صورت یک مجموعه درهم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شود. چهارچوب این نظریه‌ها بر این تفکر استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سامان می‌بخشند. براساس نظریه‌ی سه‌وجهی بندورا (۱۹۸۶)، یادگیری خودتنظیمی فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا به‌طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزشی را مدیریت کنند و همه این شرایط وابسته به برخورداری از هوش اخلاقی در حد لازم است. هوش اخلاقی یکی از مباحث مهمی است که مورد توجه محققان قرار گرفته است. به این نتیجه می‌توان رسید که تقویت هوش اخلاقی می‌تواند در بهبود روابط بین فردی، مسئولیت‌پذیری و رفتار تحصیلی مبتنی بر اخلاق داشته باشد. مطالعه‌های انجام شده نیز در زمینه هوش اخلاقی نشان دهنده این مطلب می‌باشد که افرادی که از هوش اخلاقی بالایی برخوردار باشند، در دستیابی به سطوح بالای رشد و توسعه، بهتر عمل می‌کنند. به این صورت که زمانی که فراگیران از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند نه تنها موضوعات درسی را به خوبی خواهند فهمید، بلکه در امور تحصیلی خودانگیزخته و مسئولیت‌پذیر، فعال و علاقمند شده و می‌توانند از نظر تحصیلی پیشرفت قابل توجهی داشته باشند. بنابراین فقدان مهارت‌های خودتنظیمی، به بروز اهمال‌کاری و تسریع آن منتهی گردد و گاهی نیز اهمال‌کاری ممکن است به بد تنظیمی رفتارهای تحصیلی منتهی شود.

همچنین با توجه به این که اشتیاق تحصیلی یک سازه چند بعدی شامل بعدشناختی، انگیزشی و رفتاری است، مداخلات مربوط به آموزش هوش اخلاقی مبتنی بر یافته‌های علوم تربیتی و روانشناسی برای افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به مطالعات متمرکز شده بر موارد خاص از موفقیت بیشتری برخوردار می‌باشد. در واقع این آموزش پلی ارتباطی بین نظریه‌های علمی تربیتی و روانشناختی در خصوص اشتیاق تحصیلی و برنامه‌های عملیاتی برای مدارس در راستای افزایش اشتیاق تحصیلی و در نهایت بهبود موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. به عبارت دیگر، آموزش هوش اخلاقی مجموعه‌ای از توانمندی‌های اخلاقی و رفتاری را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد تا آنها با انگیزه و اشتیاق زیادی فعالیت‌های مدرسه را دنبال نمایند. در همین راستا، برخی از نظریه پردازان (کیم و سو، ۲۰۱۵) عنوان می‌کنند که اشتیاق، فرسودگی و خودتنظیمی تحصیلی به دلیل داشتن ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری، به طور مستقیم با سازه هوش به‌ویژه هوش اخلاقی و هیجانی ارتباط تنگاتنگ دارند. چرا که بررسی‌ها نشان داده است هوش اخلاقی موجبات افزایش ظرفیت و توانایی درک و فهم درست از نادرست را مهیا نموده و زمینه را برای شکل‌گیری باورها و اعتقادات اخلاقی مهیا نموده و موجبات شکل‌گیری رفتارهای شایسته را در همه عرصه‌ها به‌وجود می‌آورد. همچنین می‌توان گفت با آموزش هوش اخلاقی، به مرور دانش‌آموزان فکر می‌کنند محیط مدرسه را تحت کنترل دارند (این باور که پیامدها وابسته به رفتار است، افراد را به سمت انتظارات بیشتر برای موفقیت سوق می‌دهد و آنها را به تلاش و کوشش و پایداری بیشتری هدایت می‌کند)

یک فرآیند مداوم یادگیری، تاب‌آوری بالا داشته و دچار اهمال‌کاری نشوند و عملکرد مثبت و مطلوبی داشته باشند. همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عواطف و احساسات خود را به خوبی بشناسند، آنها را به دقت ارزیابی کنند، افکار منطقی و غیرمنطقی مرتبط با آنها را دریابند و متوجه شوند که رعایت اصول اخلاقی، در هدایت عواطف مثبت و منفی مؤثر است. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. این نتایج با یافته‌های حیدری و اوجی نژاد (۱۳۹۵)، نریمانی، محمدی، الماسی راد و محمدی (۱۳۹۶) و فرامرزی، جهانیان، زربخش، صالحی و پاشا (۱۳۹۴) همسو است. اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر متغیرهای روانشناختی، اجتماعی و رفتاری در پژوهش‌های مختلف به تأیید رسیده است. از نظر فرامرزی، جهانیان، زربخش، صالحی و پاشا (۱۳۹۴) فقدان هوش اخلاقی موجب می‌گردد که فرد بر امور تحصیلی ارزش‌گذاری مثبت انجام ندهد و نازلنده سازی امر تحصیل موجب می‌گردد که فرد با انباشتی از تکالیف روبرو شود و انباشت تکالیف و استرس‌های برآمده از آنها موجب تحلیل رفتن انرژی و نیروی فرد گردیده و زمینه را برای بروز فرسودگی تحصیلی مهیا سازد. همچنین مطالعات نریمانی، محمدی، الماسی راد و محمدی (۱۳۹۶) نشان داده است که بین هوش اخلاقی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

در تبیین این یافته تحقیق و بر اساس یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که آموزش هوش اخلاقی بر متغیر فرسودگی تحصیلی تأثیر به‌سزایی دارد. یعنی با افزایش فراگیری آموزش هوش اخلاقی، میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه‌های مختلفی نظیر ناکارآمدی، بی‌علاقگی و احساس خستگی کاسته می‌شود و برعکس در صورت عدم برخورداری از آموزش‌های هوش اخلاقی، میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش پیدا نمی‌کند. لذا می‌توان بیان کرد که آموزش هوش اخلاقی به این گروه از دانش‌آموزان اهمال‌کار کمک می‌کند توانایی‌های یادگیری و شرایط و چگونگی انجام تمرینات خود را تشخیص دهند و در رویارویی با مشکلات و مسائل تحصیلی صبر و تحمل بیشتری داشته باشند. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس فرضیه سوم حاکی از اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. این نتایج با یافته‌های پور جمشیدی، بهشتی راد (۱۳۹۴)، نظری سارجلو، و روستایی (۱۳۹۶) همسو است. مطالعات (پور جمشیدی، بهشتی راد، ۱۳۹۴) نشان داده است که هوش اخلاقی قادر است خودتنظیمی در یادگیری را به طور مثبت پیش‌بینی نماید. فقدان هوش اخلاقی موجب می‌شود فرد در نظام اعتقادی خود بر امر سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی جایگاهی در نظر نگیرد و از این رو بی‌نظمی بر امور زندگی تحصیلی‌اش حاکم گردد و موجبات بدتنظیمی امور تحصیلی را مهیا نماید (نظری، سارجلو و روستایی، ۱۳۹۶).

در تبیین یافته مربوط به اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی بر خودتنظیمی می‌توان گفت که براساس نظریه‌های جدید یادگیری

ملاحظات اخلاقی

در انجام این پژوهش، کلیه اصول اخلاقی در پژوهش‌های آموزشی رعایت شده است. رضایت آگاهانه از والدین و دانش‌آموزان شرکت‌کننده اخذ گردید. با توجه به غیرپزشکی بودن پژوهش و انجام آن در بستر کلاس درس، اخذ کد اخلاق از کمیته اخلاق پژوهش ضروری نبوده است.

دسترسی به داده‌ها

داده‌های استفاده شده در این پژوهش به علت رعایت محرمانگی اطلاعات شخصی دانش‌آموزان به صورت عمومی در دسترس نیستند. در صورت نیاز پژوهشگران دیگر، امکان دسترسی به داده‌ها از طریق مکاتبه رسمی با نویسنده مسئول فراهم است.

نقش نویسندگان

بهمن صبا: طراحی موضوع، جمع‌آوری داده‌ها.

عذرا غفاری نوران: نگارش مقاله، تحلیل و تبیین داده‌ها.

وکیل نظری: ویراستاری.

و می‌فهمند برنامه‌های مدرسه مطابق با ارزش‌های خودشان می‌باشد و سپس با پایداری و تلاش هنگام انجام تکالیف مدرسه و استفاده از راهبردهای عمیق همچون مهارت‌های فراشناختی و اخلاقی در مسیر اهداف تحصیلی و یابی خود قرار می‌گیرند. لذا آموزش هوش اخلاقی برنامه‌ای است که علاوه بر جنبه‌های شناختی برنامه‌ها و دستورالعمل‌های اخلاقی، کلیدی و رفتاری با داشتن عامل‌های اخلاق مدار مانند احترام، بخشش، آرامش و صلح، انصاف، عدالت و مواردی از این قبیل، ظرفیت اخلاقی دانش‌آموزان را ارتقاء داده و به دانش‌آموزان این احساس را القاء میکند که آنها این توانایی را دارند که مسئولیت انتخاب‌ها و فعالیت‌ها را از نظر اخلاقی بر عهده بگیرند. بدین نحو، شایستگی‌های اخلاقی را در دانش‌آموزان نهادینه کرده و باعث نفوذ اصول اخلاقی در چارچوب فکری دانش‌آموزان می‌گردید و بر بهبود خودتنظیمی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان موثر واقع می‌شود.

با توجه به نتایج به دست آمده از تحقیق، پیشنهاد می‌شود مهارت‌های هوش اخلاقی توسط روانشناسان و مشاوران مدرسه مخصوصاً به دانش‌آموزان اهمال‌کار آموزش داده شود تا خودتنظیمی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی آنان افزایش یافته و همچنین فرسودگی دانش‌آموزان کاهش پیدا کند. علاوه بر آن، سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی را در اولویت قرار دهند و با برگزاری جلسات آموزشی، آشنایی دبیران مدارس با مهارت‌های هوش اخلاقی ارتقا یابد تا در رویارویی با دانش‌آموزان اهمال‌کاری که دچار اشتیاق و خودتنظیمی تحصیلی پایین‌تر و یا فرسودگی بالاتری هستند با داشتن اطلاعات و شناخت کافی بتوانند به اهمیت این مشکلات و راه‌های برطرف کردن آنها پی برده و بهترین اقدام ممکن را انجام دهند. به این ترتیب، خانواده‌ها و دست‌اندرکاران آموزشی باید تمام تلاش خود را در جهت فراهم‌سازی امکان استفاده دانش‌آموزان از آموزش‌های هوش اخلاقی را به منظور کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش اشتیاق و خودتنظیمی تحصیلی آنان با رعایت تفاوت‌های فردی که منجر به افزایش و بهبود شرایط تحصیلی برای دانش‌آموزان می‌شود، بکار گیرند. این پژوهش نیز مانند تمام پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی مواجه بود که از آن جمله می‌توان به عدم کنترل دقیق متغیرهای مزاحم مانند مسائل خانوادگی دانش‌آموزان و همین‌طور محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان پسر دوره سوم متوسطه شهر شمسیر اشاره کرد.

تقدیر و تشکر

نویسندگان از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده و همچنین مدیران مدارس جهت اجرای صحیح پژوهش تشکر می‌نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع مالی یا غیرمالی در انجام، تحلیل یا انتشار این پژوهش وجود ندارد.

منابع مالی

این پژوهش بدون دریافت هیچ‌گونه حمایت مالی از نهادها یا سازمان‌های دولتی یا خصوصی انجام شده است.

References

- Abbasi, M., Pirani, Z., Ramezjani, L., & Bonyadi, F. (2015). The role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' behavioral engagement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 8(5), 295-300. <https://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html>
- Abedi, A., Memarian, A., Shoushtari, M., & Golshani Manesh, F. (2014). The effectiveness of Martin's multi-dimensional cognitive-behavioral interventions on academic performance and academic engagement of female high school students in Isfahan. *Educational Psychology Quarterly*, 10(32), 79-93. https://jep.atu.ac.ir/article_65.html
- Archambault I, Janosz M, Fallu J-S, Pagani L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *J Adolesc*, 32(3), 651-70. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Attardi, M., & Karshaki, H. (2013). The role of perfectionism dimensions and goal orientation in predicting students' self-regulation. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 14(2), 101-109. https://journals.iau.ir/article_533874.html
- Babaei, S. (2018). The relationship between academic procrastination and personality traits of students. In The First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology. International Center for Conferences and Seminars on Sustainable Development of Islamic World Sciences, Tehran, Iran.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers and its relationship white demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1).
- Bao, Z., Zhang, W., Lai, X., Sun, W., & Wang, Y. (2015). Parental attachment and Chinese adolescents' delinquency: The mediating role of moral disengagement. *Journal of Adolescence*, 11(4), 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.002>
- Borba, M. (2005) *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues That Teach Kids to Do the Right Thing*. The University of Michigan, Jossey Bass, San Francisco, 55-70. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1738430>
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied psychology*, 56(3), 460-478. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2012). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy classroom management. *Teaching and teacher education*, 16, 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brown, R. C. (2013). Moral responsibility for (UN) healthy behavior. *Journal of Medical Ethics*, 39, 695-698. <https://doi.org/10.1136/medethics-2012-100774>
- Faramarzi, M., Jahanian, K., Zarbakhsh, M., Salehi, S. & Pasha H. (2014). The role of moral intelligence and identity styles in prediction of mental health problems in healthcare students. *Health*, 6, 664-672. <http://dx.doi.org/10.4236/health.2014.68086>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1170543>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Heidari, N., & Oujinejad, A. (2016). The relationship between moral intelligence and academic burnout among students of Islamic Azad University, Marvdasht Branch. The Fourth National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran, Iran. <https://www.magiran.com/p1403892>
- Hejazi Moghari, E., Rastegar, A., Lavasani, M. G., & Ghorban Jahromi, R. (2009). Implicit theories of intelligence and academic achievement: The role of achievement goals and academic engagement. *Psychological Research*, (1 & 2), 11-25. <https://www.magiran.com/p1429820>
- Javadi Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A., & Dortaj, F. (2018). A causal model of academic engagement based on self-efficacy and help-seeking with the mediation of academic buoyancy. *Journal of Behavioral Sciences Research*, (2), 162-167. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17352029.1397.16.2.6.4>
- Kadivar, P. (2001). *Educational psychology*. Tehran: Samt Publications.
- Keshavarz, A., & Yousefi, F. (2018). The effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on academic procrastination and school adjustment among female high school students. *Scientific-Research Quarterly of Psychological Methods and Models*, (34), 63-76. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_3311.html
- Kim, Kyung Ryung, Seo, Eun Hee. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *Sch Psychol Rev*, 31(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Marifat, D., Farid Fathi, A., Majdani, S., & Farid Fathi, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and academic burnout in undergraduate physical education students at Tabriz University. The 6th National Conference of Iranian Students of Physical Education and Sports Sciences, Tehran, Iran.
- Martin, A. J., & Liem G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learn Individ Differ*, 20(3), 265-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.01.001>
- Mohammadi, S., Nakhaee, N., Borhani, F., & Roshanzadeh, M. (2013). Dimensions of moral intelligence in the nursing profession: A descriptive-cross-sectional study in eastern Iran. *Iranian Journal of Ethics and History of Medicine*, (5), 57-66. <https://ijme.tums.ac.ir/article-1-5211-fa.html>

- Mohammadzadeh, K., Mesan Abadi, A., Amini, A., & Dindarlu, S. (2013). The relationship between moral intelligence and academic performance of high school students. The First International Conference on Political Epic (with an approach to Middle East developments) and Economic Epic (with an approach to management and accounting), Roudhen, Islamic Azad University, Roudhen Branch.
- Narimani, M., Mohammadi, G., Almasi Rad, N., & Mohammadi, J. (2017). The role of moral intelligence and risk perception in predicting academic burnout and procrastination in students. *School Psychology Journal*, (2), 124-145. https://jisp.uma.ac.ir/article_571.html
- Nasri, S., & Bayatani, M. (2015). Modeling the structural relationships of motivational styles and self-efficacy with academic self-regulation in students. *Research in Education*, (5), 13-31. https://journals.sru.ac.ir/article_452.html
- Nazari Sarjelo, N., & Roustaei, Z. (2017). Investigating the relationship between moral intelligence and spiritual intelligence with emotional self-regulation strategies of female students in non-profit secondary schools in district 12 of Tehran. The 8th International Conference on Accounting and Management and the 5th Conference on Entrepreneurship and Open Innovations, Tehran, Iran. <https://civilica.com/doc/676574/>
- Newman, R. S. (1990) Children's help seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.71>
- Pahlavan, F., & Ebrahimi Nejad, G. (2016). Determining the effectiveness of moral intelligence training on positive communication with others in female high school students. The Third National Conference on Psychology and Educational Sciences. <https://civilica.com/doc/516803/>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0013189X09332374>
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pour Abdal, S., Sobhi Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). Comparing academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disabilities. *Learning Disabilities*, (3), 22-38. https://jld.uma.ac.ir/article_276.html
- Pour Jamshidi, M., & Beheshti Rad, R. (2015). The effect of moral intelligence and mental health on students' happiness. *Journal of Positive Psychology Research*, (4), 55-66. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24764248.1394.1.4.5.5>
- Rastami, Z., Abedi, M. R., & Schaufeli, W. B. (2011). Standardization of the Academic Burnout Inventory among female students of Isfahan University. *New Educational Approaches*, 13(1), 21-38. https://nea.ui.ac.ir/article_19059.html
- Rezapour Mirsaleh, Y., Khermand, T., & Shahedi, S. (2017). The effectiveness of moral intelligence training on social functioning and behavioral problems. *Journal of Ethics in Science and Technology*, (4), 2-12. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22517634.1396.12.4.6.7>
- Safari, H., Jenaabadi, H., Salm Abadi, M., & Abbasi, A. (2015). Predicting academic engagement based on spiritual intelligence and psychological hardness. *Education Strategies in Medical Sciences*, (6), 7-12. <https://edcbmj.ir/article-1-949-fa.html>
- Saleh Sedghpour, B., & Azimi, S. N. (2014). Modeling the structural relationship of academic self-regulation and emotional intelligence on academic achievement with the mediation of self-efficacy. *Journal of School Psychology*, (4), 73-98. https://jisp.uma.ac.ir/article_269.html
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulation failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stevenson, A., (2013). *Oxford dictionary of English*. (Third Ed.).
- Talebzadeh Noberian, M., Abolghasemi, M., Ashouri Nejad, F., & Mousavi, S. H. (2011). Investigating the structural relationships of self-concept, self-regulated learning, and academic achievement of students. *Journal of Specialized Journals of Noor*, (4), 59-72. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_1131.html
- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in one-time library instruction. *Journal Academic Library*, 40(3-4), 281-90. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.004>
- Yasemi Nejad, P. (2014). *The effectiveness of moral intelligence training on interpersonal forgiveness, emotional empathy, responsibility, and academic ethics of female high school students* [Doctoral dissertation, Shahid Chamran University of Ahvaz]. Ganj Iranian Database. <https://ganj.irandoc.ac.ir/>
- Yazıcı, H., & Bulut, R., (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.886>
- Zdenek, B. and Schochor, D. (2007). Developing moral literacy in classroom. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 514-32. https://www.researchgate.net/publication/235302744_Developing_moral_literacy_in_the_classroom
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivational an essential dimension of self-regulated learning: *Theory, research and applications*, (141-168). New York.