

تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجو-معلمان بر اساس هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه

آرش شهبازیان خونیک¹

محسن علی پور²

رامین حبیبی کلیبر³

تاریخ دریافت: 96/09/09

تاریخ پذیرش: 97/02/10

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه در اهمال کاری تحصیلی دانشجو-معلمان انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجو-معلمان پسر مشغول به تحصیل پردیس علامه امینی تبریز در سال تحصیلی 1396-1397 به تعداد 480 بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان 214 نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های هوش اخلاقی لنینک و کیل (2011)، سیاهه عادت‌های مطالعه پالسانی و شارما (1989) و مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولمون و راثلوم (1984) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اسپس اس 22 و آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه (گام به گام) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که تمامی مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار داشت ($P < 0/01$). همچنین نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که از بین مؤلفه‌های عادت‌های مطالعه، مؤلفه‌های انگیزش یادگیری، برگزاری امتحانات و وضعیت فیزیکی توانستند به‌طور معناداری اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. با توجه به ارتباط نزدیک این سه مشخصه باهم در هرگونه برنامه‌ریزی برای آموزش، پژوهش و اصلاح امور، لازم است این رابطه در نظر گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: هوش اخلاقی، عادت‌های مطالعه، اهمال کاری تحصیلی

¹. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)
arashshahbazian@yahoo.com

². گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس علامه امینی تبریز، ایران

³. دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

مقدمه

اهمال کاری¹ در یکی دو دهه گذشته به طور وسیعی مورد بررسی قرار گرفته است. این پدیده به عنوان یک صفت یا پدیده رفتاری برای به تأخیر انداختن تکالیف عملکردی یا تصمیم‌گیری توصیف شده است (چو²، 2011). اهمال کاری تحصیلی³ نیز، از انواع اهمال کاری به شمار می‌رود. اهمال کاری تحصیلی موکول کردن عملی مهم و از پیش طرح شده، بدون هیچ دلیل منطقی به زمان دیگری است که به پیامدهای روانی مثل عزت نفس پایین، اضطراب، احساس گناه، افسردگی، و پیامدهای تحصیلی از جمله نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی، از دست دادن ضرب‌الاجل برای تکالیف ارائه‌شده، انصراف‌های دوره‌ای، تقلب و ... منجر می‌شود (استیل و کلیسینگ⁴، 2016). همچنین با انواع مختلف اضطراب مربوط به تحصیل شامل، اضطراب امتحان، اضطراب اجتماعی، اضطراب کتابخانه و اضطراب نوشتن در ارتباط است که علاوه بر مانع شدن برای پیشرفت تحصیلی به صورت منفی در زندگی دانشجویان و دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (کولینس، اونوگ بوزیه و جیاوه⁵، 2008). اهمال کاری تحصیلی بالایی در دانش‌آموزان و دانشجویان وجود دارد و به عنوان عامل تعیین‌کننده‌ای در فرایند تحصیلی، توجیه موفقیت و در نتیجه تحصیل و مطالعه، در نظر گرفته می‌شود (روساریو⁶ و همکاران، 2009). اهمال کاری تحصیلی از جمله مسائل خیلی رایج میان دانشجویان می‌باشد؛ به طوری که تحقیقات شیوع اهمال کاری تحصیلی مشکل‌آفرین میان دانشجویان را حداقل 70 تا 90 درصد تخمین زدند و اهمال کاری حاد را 23 تا 30 درصد تخمین زده‌اند (اردنیک⁷، 2009).

دانشجویانی که اهمال کاری تحصیلی دارند، آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. اهمال کاری با درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانشجویان همراه است و بر عزت‌نفس آن‌ها نیز، تأثیر می‌گذارد (سویسا و ویس⁸، 2014). با توجه به اهمیت اهمال کاری در موفقیت دانشجویان،

¹ . Procrastination

² . Chow

³ . Academic procrastination

⁴ . Steel & Klingsieck

⁵ . Collins, Onwuegbuzie & Jiao

⁶ . Rosário

⁷ . Erdinç

⁸ . Soysa & Weiss

محققان به بررسی عواملی که ممکن است با آن ارتباط داشته باشد، پرداخته‌اند. این دلایل می‌تواند انواع مختلفی داشته باشد از جمله می‌توان به ترس از شکست، کمال‌گرایی، کمبود عزت‌نفس، اضطراب، افسردگی و همچنین کمبود انگیزش، اشاره کرد (سیرویز¹، 2014).

اما علاوه بر عواملی که ذکر شد، یکی دیگر از عواملی که می‌تواند با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه داشته باشد و کمتر به آن پرداخته شده هوش اخلاقی² می‌باشد. هوش اخلاقی برای اولین بار توسط بوربا³ (2001) مطرح گردید. وی هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک درست از نادرست، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن‌ها و همچنین رفتار در جهت صحیح تعریف کرده است. هوش اخلاقی به‌مثابه یک راهنما برای افراد عمل می‌کند و انسان‌ها را در اعمال هوشمندانه و بهینه یاری می‌رساند (غفاری، حاجلو و بایرامی، 1394). مارتین، لائو و اسلوان⁴ (2009) هوش اخلاقی را اعتقاد عمیق و ارزش‌هایی می‌دانستند که قادر است تمامی افکار و رفتارهای فرد را هدایت کند. این نوع هوش به‌مثابه یک نوع جهت‌یاب برای اقدام به عمل درست و توانایی کاربرد اصول اخلاقی در تعامل با دیگران است (لنیک و کیل⁵، 2007). هوش اخلاقی دربردارنده ابعاد ضروری از زندگی از جمله توانایی تشخیص رنج افراد و خودداری از رفتار ظالمانه‌ی تعمدی، شناخت‌گزینه‌های غیرممکن اخلاقی، همدلی کردن، ایستادگی در برابر بی‌عدالتی‌ها و رفتار با دیگران با احترام و عطف است. این‌ها ویژگی‌هایی هستند که به فرد کمک می‌کند تا به یک انسان خوب و شایسته تبدیل شود (فلپته و هارمان⁶، 2013).

لنیک و کیل (2005) بیان می‌کنند که هوش اخلاقی شامل چهار اصل، درستکاری، مسئولیت‌پذیری، بخشش و دلسوزی است: (1) اصل درستکاری به معنای ایجاد هماهنگی بین اعتقادات و اعمال افراد است. در حقیقت انجام چیزی که درست است و گفتن حرف درست در تمام زمان‌ها است. (2) اصل مسئولیت‌پذیری به معنای پذیرش اعمال و پیامدهای آن و همچنین اشتباهات و شکست‌هاست. (3) اصل بخشش شامل آگاهی از عیوب و اشتباهات و همچنین بخشیدن خود و دیگران است. (4) اصل دلسوزی به معنای توجه به دیگران می‌باشد. در پژوهش

¹ . Sirois

² . moral intelligence

³ . Borba

⁴ . Martin, Rao & Sloan

⁵ . Lennick & Kiel

⁶ . Flite & Harman

نریمانی، محمدی، الماسی راد و محمدی (1396) مشخص شد که هوش اخلاقی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری داشت. پژوهش خرمایی و آزادی ده بیدی (1396) نیز، نشان داد که فضیلت اخلاقی صبر با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه داشت و مؤلفه صبر پیش‌بینی کننده منفی و معنادار اهمال کاری تحصیلی بود. همچنین در پژوهش تازش، اسدزاده، قنبری و انصاری (1394) مشخص شد که تحول اخلاقی با اهمال کاری تحصیلی رابطه داشت.

اما علاوه بر هوش اخلاقی یکی دیگر از عواملی که با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان می‌تواند رابطه داشته باشد، عادت‌های مطالعه¹ آن‌ها است. مطالعه و خواندن فعالیتی پیچیده است و هیچ روشی به‌تنهایی نمی‌تواند پاسخگوی همه موقعیت‌ها باشد. شیوه مطالعه باید از طریق انتخاب و ترکیب فنون و روش‌های مختلف خواندن برگزیده شود. بنابراین یادگیرندگان در هنگام روبرو شدن با انواع تکالیف یادگیری، از راهبردها و روش‌های مشخصی استفاده می‌کنند. مهارت‌ها یا عادت‌های مطالعه شامل افکار و رفتارهای نهان و آشکاری است که با موفقیت در یادگیری مرتبط هستند و می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی تغییر یابند (نوریان، موسوی نسب، فهري و محمدزاده، 1385). همچنین این مهارت‌ها یا استراتژی‌ها به‌صورت هر فعالیت شناختی، عاطفی یا رفتاری که فرآیند ذخیره، بازیابی و استفاده از دانش یا آموخته‌ها را تسهیل می‌نماید، تعریف شده است (دروسيز، داروسا، اسچاويتس، هاوکی و بوداکی²، 2004). در تعریفی دیگر، عادت‌های مطالعه را مهارت‌ها و عادت‌هایی می‌دانند که باعث افزایش انگیزه مطالعه و یادگیری در دانشجو می‌شود و مطالعه را به مطالعه‌ای مؤثر با بازدهی بالا تبدیل می‌کند و درنهایت باعث افزایش یادگیری وی می‌شود (هاشمیان و هاشمیان، 1393). بسیاری از دانشجویان استعداد و توانایی لازم برای موفقیت را دارند، اما به دلیل نداشتن مهارت‌های لازم رای مطالعه، موفقیت آن‌ها کمتر از حد انتظار است (فریدونی مقدم و چراغیان، 1387). داشتن مطالعه‌ای مؤثر به مهارت‌های خاص نیازمند است که نداشتن این مهارت‌ها مشکلاتی برای دانشجویان به وجود می‌آورد (اشرفی ریزی، طاهری، خوشکام و کاظم پور، 1389). فردی در مطالعه مؤثر موفق خواهد بود که هم نسبت به مطالب خواندنی علاقه‌مند باشد و هم بتواند فنون و مهارت‌های مطالعه را به شکل ماهرانه‌ای به کار بندد (هاشمیان و هاشمیان، 1393).

¹. study habit

². Derossis, Da Rosa, Schwartz, Hauge & Bordage

عادت‌های مطالعه دارای هشت حوزه تقسیم‌بندی زمان، شرایط فیزیکی برای مطالعه، توانایی خواندن، یادداشت‌کردن، عوامل مؤثر در انگیزش یادگیری، حافظه، برگزاری امتحانات و تندرستی می‌باشد. تقسیم‌بندی زمان اشاره دارد به تنظیم دوره‌های مطالعه و سایر فعالیت‌هایی که بر طبق نیازهای فرد به او کمک می‌کند. شرایط فیزیکی برای مطالعه اشاره به ساکت و آرام بودن مکان مطالعه، تمیز بودن و داشتن روشنایی و تهویه مناسب و... دارد. توانایی خواندن نیز، شامل عوامل مختلفی نظیر واژگان خوب، سرعت خواندن، درک مطلب، انتخاب موضوع مناسب برای خواندن و میزان اطلاعات می‌باشد. یادداشت‌کردن یا یادداشت برداشتن از کتاب نیز به مقدار زیادی در مطالعه کمک می‌کند. عوامل مؤثر در انگیزش یادگیری اشاره به این دارد که اگر کسی به‌طور واقعی علاقه به یادگیری داشته باشد احتمالاً سریع یاد می‌گیرد و آموخته‌ها به مدت زیادی در ذهن او باقی می‌ماند. در حوزه حافظه نیز بهبودی حافظه به معنی یادگیری بهتر است؛ دوره‌های یادگیری فاصله‌دار به یادگیری بی‌وقفه یا پی‌پی ارجحیت دارد و پرآموزی به یادآوری برای یک دوره طولانی کمک می‌کند. برگزاری امتحانات شامل دو بعد است: 1- آمادگی برای امتحانات: به معنی اینکه باید برای امتحان وقت بیشتری اختصاص داد و به نکات ضعف خود توجه نمود. اگر کسی در عادت‌های مطالعه‌اش منظم باشد، او از قبل برای امتحان آماده شده است. 2- بعد استفاده از نتایج امتحان: به معنی اینکه از نتایج امتحان فرد می‌تواند نقاط قوت و ضعف خود را پیدا کند. آگاهی از نتایج می‌تواند فرد را برانگیزاند و تلاش‌های او را هدایت کند. تندرستی نیز، شامل عادت‌های سالم و منظم تغذیه، ورزش، سرگرمی و خواب مناسب و کافی و حالت ذهنی سالم برای کسب موفقیت در امتحان می‌باشد (کرمی و شاه زیدی، 1395). در پژوهش مهدیون (1396) مشخص شد که از بین مؤلفه‌های عادت‌های مطالعه، مؤلفه‌های تقسیم‌بندی زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت‌کردن، انگیزش یادگیری و حافظه با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری داشتند. همچنین فاتحی (1390) در مطالعه خود نشان داد که بین عادت‌های مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معکوس و معناداری وجود داشت. به‌طور کلی پژوهش‌های انجام‌شده رابطه بین بعضی از مؤلفه‌های عادت‌های مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی را تأیید کرده‌اند (بابایی نادینلویی، فولادی و پزشکی، 1395؛ برزگر بفرویی، دربیدی، و همتی،

1394؛ عیوضیان، بدری، سرندی و قاسمی، 1390؛ ولترز، ون و حوسین¹، 2017؛ شی²، 2017 و سئو³، 2013).

در مجموع، مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های اندکی ارتباط هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه را با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان - معلمان بررسی کرده‌اند. بنابراین نیاز به پژوهش‌های بیشتری در این زمینه احساس می‌شود. همچنین مطالعه‌ای که هر سه متغیر را در یک مطالعه بر روی دانشجویان تحت پوشش قرار دهد در گستره پیشینه یافت نشد. اهمال‌کاری تحصیلی موضوعی اساسی در تعلیم و تربیت فراگیران، به خصوص دانشجویان است که آثار مخربی را در فرایندهای تحصیلی آن‌ها بر جای می‌گذارد، از سویی نقش بسیاری از عوامل تأثیرگذار بر آن، چندان واضح نبوده و مستلزم بررسی دقیق‌تر بوده تا روشنگر ابهامات موجود در این روابط باشند. از طرفی، با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل ابعاد بیشتری از اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را مورد کنکاش قرار می‌دهیم. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان - معلمان صورت گرفت.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف در دسته تحقیقات بنیادی و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات جزو پژوهش‌های توصیفی - همبستگی بود.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان - معلمان پسر پردیس علامه امینی تبریز (دانشگاه فرهنگیان) در سال تحصیلی 97-1396 به تعداد 480 نفر بودند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان (1970) 214 نفر از آن‌ها به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند.

بعد از آماده‌سازی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، فهرستی از دانشگاه‌های فرهنگیان شهر تبریز انتخاب شد و 1 دانشگاه به صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت در آن دانشگاه انتخاب‌شده چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و کل دانشجویان آن کلاس‌ها به‌عنوان نمونه انتخاب گردیدند. قبل از توزیع پرسشنامه‌ها، برای جلب همکاری دانشجویان این کلاس‌ها، ابتدا توضیحات لازم در مورد هدف و اهمیت پژوهش به آن‌ها داده شد و از آن‌ها خواسته شد

¹ . Wolters, Won & Hussain

² . Shih

³ . Seo

به تمام سؤالات پرسشنامه با دقت پاسخ دهند. سپس پرسشنامه‌ها بین دانشجویان توزیع شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به شیوه گام‌به‌گام در نرم‌افزار اس پی اس نسخه 22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. داشتن رضایت آگاهانه برای مشارکت در این پژوهش و قرار داشتن در فاصله سنی 25-18 از شرایط ورود به مطالعه بود.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات عبارتند از:

پرسشنامه هوش اخلاقی دانشجویان¹: پرسشنامه حاضر مشتمل بر 20 گویه است که در در یک طیف لیکرت 5 درجه‌ای از هرگز تا همیشه نمره‌گذاری می‌گردد. حداقل نمره 20 و حداکثر 100 است. نمره بین 20 تا 33 نشان دهنده میزان هوش اخلاقی در حد پایین، نمره بین 33 تا 66 نشان دهنده میزان هوش اخلاقی در حد متوسط و نمره بالاتر از 66 نشان دهنده میزان هوش اخلاقی در حد بالایی می‌باشد. در این پرسشنامه در نهایت سه زیرمقیاس به دست می‌آید که عبارت‌اند از: راست‌گویی (12 گویه)، بخشش (4 گویه) و دلسوزی (4 گویه). سؤالات (1-2-3-4-7-8-10-12-13-14-15-20) زیر مقیاس راست‌گویی و سؤالات 18-9-6-5 زیر مقیاس بخشش و سؤالات 11-16-17-19 زیر مقیاس دلسوزی را اندازه‌گیری می‌کنند. برای زیر مقیاس راست‌گویی حداقل نمره 12 و حداکثر 60 می‌باشد. برای زیر مقیاس‌های بخشش و دلسوزی نیز، حداقل نمره 4 و حداکثر 20 می‌باشد. ضریب پایایی و روایی محتوایی این پرسشنامه در پژوهش محمدیان (1394) در حد مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های راست‌گویی 0/89، بخشش 0/75 و دلسوزی 0/80 و برای کل پرسشنامه 0/88 به دست آمد. همچنین، روایی پرسشنامه حاضر نیز، با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که برازش خوب مدل نشانگر تأیید روایی مطلوب پرسشنامه حاضر بود (CFI=0/96, GFA=0/92, RMSEA=0/05, $\chi^2=481/17$, $p<0/001$).

سیاهه عادت‌های مطالعه پالسانی و شارما² (PSSHI): پرسشنامه حاضر توسط

پالسانی و شارما (1989) ساخته شده است و شامل 45 ماده است. آزمودنی می‌تواند برای هر

¹. moral intelligence questionnaire student

². Palsane & Sharma Study Habit Inventory

ماده یکی از سه گزینه "همیشه یا بیشتر اوقات"، "بعضی اوقات" و یا "بندرت یا هرگز" را انتخاب کند. برای پاسخ همیشه یا بیشتر اوقات نمره 2، «بعضی اوقات» نمره 1 و نمره صفر به «بندرت یا هرگز» داده می شود. در مورد عبارتهای شماره 6، 9، 13، 15، 24، 26، 34، 36، 37، 41 و 42 وزن نمره گذاری وارونه می شود. حداکثر نمره بدست آمده 90 است. نمره بالا نشانگر عادت های مطالعه خوب است. این پرسشنامه در مجموع 8 حیطه را می سنجد که عبارت اند از: تقسیم بندی زمان، وضعیت فیزیکی، توانایی خواندن، یادداشت کردن، انگیزش یادگیری، حافظه، برگزاری امتحانات، و تندرستی. پایایی و روایی ملاکی هم زمان پرسشنامه حاضر در پژوهش کرمی و شاه زیدی (1395) در حد مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/82 محاسبه گردید که نشان دهنده پایایی در سطح مورد قبولی می باشد.

مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولمون و راثبلوم¹: در سال 1984 توسط سولمون و راثبلوم ساخته شد که شامل 27 گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد: مؤلفه اول، آماده کردن تکالیف؛ که شامل 8 سؤال می باشد. مؤلفه دوم، آمادگی برای امتحان که شامل 11 گویه است و مؤلفه سوم، آماده کردن مقاله ها می باشد که شامل 8 گویه است. نحوه پاسخدهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های "هرگز"، "بندرت"، "بعضی اوقات"، "اکثر اوقات"، و "همیشه" نشان می دهند که به گزینه هرگز نمره 1، به بندرت نمره 2، بعضی اوقات نمره 3، اکثر اوقات نمره 4 و همیشه نمره 5 تعلق می گیرد. همچنین در این مقیاس گویه های 2-4-6-7-8-11-13-15-16-18-19-21-23-25-26 به صورت معکوس نمره گذاری می شوند.

در پژوهش جوکار و دلاورپور (1386) روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. مقدار شاخص KMO برابر با 0/88 و همچنین مقدار عددی شاخص χ^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر با 2158/384 بود که در سطح 0/001 معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی بود. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی بیانگر وجود یک عامل کلی در این مقیاس بود که 37/32 درصد واریانس کل را تبیین می کرد. همچنین همبستگی گویه ها با نمره کل پرسشنامه در سطحی مطلوب و معنادار

1. procrastination assessment scale (Solomon & Rothblum)

بود. پایایی مقیاس حاضر در پژوهش نیکبخت و همکاران (1393) با ضریب آلفای کرونباخ برابر 0/86 به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/86 محاسبه گردید که نشان‌دهنده‌ی پایایی در سطح مورد قبولی می باشد.

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها از روش رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. متغیرهای پیش‌بین این مدل عبارت بودند از مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه و متغیر ملاک اهمال‌کاری تحصیلی بود.

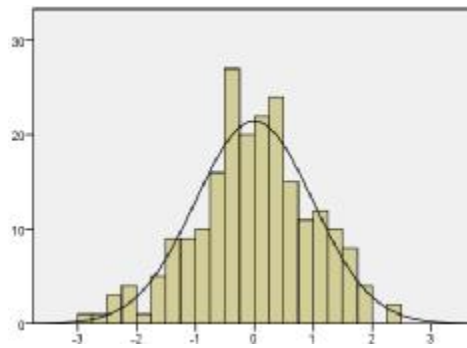
جدول ۱: میانگین انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین سون موافقه های هوش ادراکی، علاقه های مطالعه و افعال کاری تحصیلی (N= ۲۱۴)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	
میانگین	۱												
انحراف معیار	۱۳/۵۰												
۱- درسکاری	۶/۹۴	۱											
۲- بختی	۲/۲۱	*.۱۳	۱										
۳- دانشوری	۱۲/۸۰	*.۱۶۳	*.۱۶۳	۱									
۴- تصمیمگیری زود	۴/۳۲	*.۱۷۸	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱								
۵- وضعیت فیزیکی	۴/۱۵	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱							
۶- توانایی خواندن	۶/۳۷	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱						
۷- یادداشت کردن	۲/۳۴	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱					
۸- انگیزش یادگیری	۷/۰۱	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱				
۹- حافظه	۲/۰۴	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱			
۱۰- برگزاری اجتماعات	۷/۷۵	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱		
۱۱- تدوین	۷/۵۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱	
۱۲- مطالعه های تحصیلی	۷۲/۵۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	*.۱۳۶	۱

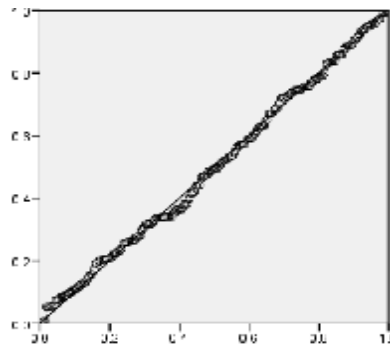
*p < (۰/۰۱)

در جدول 1 میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون مؤلفه‌های هوش اخلاقی، عادت‌های مطالعه و اهمال کاری تحصیلی (N=214) ارائه شده است. داده‌های جدول 1 نشان داد که تمامی مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار داشت ($P < 0/01$).

پیش از تحلیل رگرسیون چندگانه پیش فرض‌های این روش بررسی شد. نتیجه بررسی تشخیصی داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از فاصله ماهالانوبیس¹ نشان داد که داده پرت چند متغیری وجود نداشت. برای بررسی نرمال بودن باقیمانده‌ها (شکل 1 و 2) و خطی بودن و همسانی باقیمانده‌ها (شکل 3) از نمودار پراکنش استفاده شد که نتایج نشان داد این پیش فرض‌ها به خوبی رعایت شده‌اند. نتایج بررسی پیش فرض نبود هم خطی و استقلال داده‌ها نیز، در جدول 2 ارائه شده است.



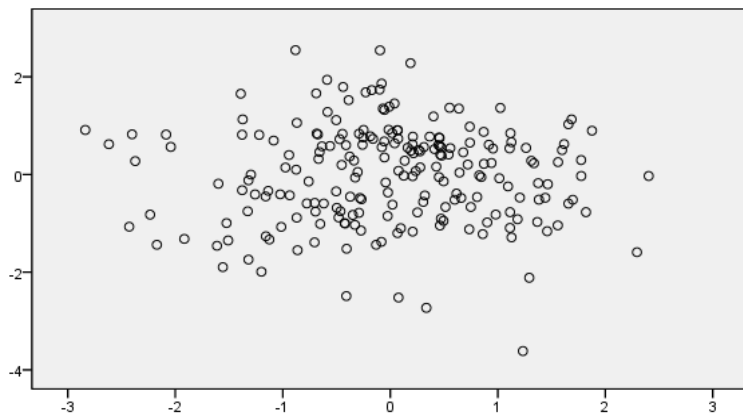
شکل 1. نمودار هیستوگرام نمرات باقیمانده اهمال کاری تحصیلی



شکل 2. نمودار P-P نمرات باقیمانده اهمال کاری تحصیلی

¹. Mahalanobis distances

همانطور که در شکل 1 و 2 مشاهده می شود با استفاده از نمودار هیستوگرام (شکل 1) و نمودار P-P (شکل 2) نرمال بودن باقیمانده ها بررسی شد که نتیجه نشان دهنده عدم تخطی از این پیش فرض بود.



شکل 3. نمودار پراکنش نرمات باقیمانده اهمال کاری تحصیلی از نمرات مؤلفه های هوش اخلاقی و عادت های مطالعه

همانطور که در شکل 3 مشخص است نبود یک روند مشخص در پراکنش نقاط در صفحه، نشان دهنده رعایت پیش فرض های خطی بودن و همسانی باقیمانده ها بود.

جدول 2. مقادیر آزمون دوربین واتسون، دامنه ضریب تحمل و عامل تورم واریانس برای بررسی استقلال باقیمانده ها و نبود هم خطی

متغیر پیش بین	دامنه ضریب تحمل	تورم واریانس	آماره دوربین واتسون
انگیزش یادگیری	0/81	1/23	1/99
برگزاری امتحانات	0/85	1/17	
وضعیت فیزیکی	0/81	1/23	

همان طور که از جدول 2 مشاهده می شود مقدار عددی دوربین واتسون بیانگر استقلال باقیمانده ها برای متغیرهای مورد بررسی است و شاخص های هم خطی ضرایب تحمل و تورم واریانس نشان داد که بین متغیرهای پیش بین هم خطی وجود نداشت و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اطمینان است.

جدول 3. مشخصه‌های آماری مدل رگرسیون چندگانه (گام به گام) مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه بر اهمال کاری تحصیلی دانشجو-معلمان

t	Beta	B	F	df	R ²	R	گام	متغیر پیش‌بین
-4/38	-0/33	-1/80	45/46	(1,135)	0/25	0/50	1	انگیزش یادگیری
-3/88	-0/28	-1/59	36/21	(2,134)	0/35	0/59	2	برگزاری امتحانات
-2/75	-0/21	-1/44	27/86	(3,133)	0/39	0/62	3	وضعیت فیزیکی

*(P<0/05)

در جدول 3 خلاصه مدل رگرسیون چندگانه نمرات اهمال کاری تحصیلی دانشجو-معلمان بر اساس مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در گام اول مؤلفه انگیزش یادگیری وارد معادله رگرسیون شده است که این مؤلفه به‌تنهایی 25 درصد از واریانس نمرات اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید. در گام دوم مؤلفه برگزاری امتحانات وارد معادله رگرسیون شده است که ضریب تعیین 10 درصد افزایش یافته است (35 درصد) و در گام سوم مؤلفه وضعیت فیزیکی وارد معادله رگرسیون شده است که ضریب تعیین 4 درصد افزایش یافته است (39 درصد). در مجموع مقادیر ضریب تعیین نشان می‌دهد که مؤلفه‌های انگیزش یادگیری، برگزاری امتحانات و وضعیت فیزیکی با هم 39 درصد از واریانس نمرات اهمال کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. مؤلفه‌های هوش اخلاقی و سایر مؤلفه‌های عادت‌های مطالعه به دلیل ناچیز بودن قدرت پیش‌بینی وارد مدل رگرسیون نشدند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه با اهمال کاری تحصیلی دانشجو-معلمان بود. یافته‌ها نشان دادند که تمامی مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار داشت. همچنین از بین مؤلفه‌های عادت‌های مطالعه، مؤلفه‌های انگیزش یادگیری، برگزاری امتحانات و وضعیت فیزیکی توانستند به‌طور معناداری نمرات اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. یافته حاضر در ارتباط با رابطه منفی معنادار مؤلفه‌های هوش اخلاقی با اهمال کاری تحصیلی با پژوهش نریمان و همکاران (1396) همسو می‌باشد. همچنین به‌نوعی با پژوهش‌های خرمایی و آزادی ده بیدی (1396) و

تازش و همکاران (1394) نیز همخوان است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که طبق نظر لنیک و کیل (2007) یکی از اصول هوش اخلاقی عمل کردن مبتنی بر ارزش‌ها می‌باشد. بنابراین، کسانی که از هوش اخلاقی بالایی برخوردارند مطابق با ارزش‌های فردی و اجتماعی رفتار کرده و حاضر به انجام اهمال‌کاری نمی‌شوند. هوش اخلاقی نه تنها چارچوبی قوی و قابل دفاع برای فعالیت انسان فراهم می‌کند، بلکه کاربردهای فراوانی در دنیای حقیقی دارد. در واقع این نوع هوش تمامی انواع دیگر هوش انسان را در جهت انجام کارهای ارزشمند هدایت می‌کند (نریمانی و همکاران، 1395). بنابراین یک عامل قوی پیش‌بینی‌کننده و بازدارنده اهمال‌کاری محسوب می‌شود. همچنین هوش اخلاقی در برگیرنده ویژگی‌هایی مانند همدلی کردن؛ مسئولیت‌پذیری؛ ایستادگی در مقابل بی‌عدالتی‌ها؛ بخشش؛ انصاف و رفتار توأم با احترام و عطف با دیگران است (مختاری پور و سیادت، 1388). این ویژگی‌ها به فرد کمک می‌کنند تا از تعلل در کارها و سهل‌انگاری‌ها خود به دور باشند. اصل درستکاری نیز، اشاره به ایجاد هماهنگی بین اعتقادات و اعمال افراد دارد. درحقیقت انجام چیزی که می‌دانیم درست است و گفتن حرف درست در تمام زمان‌هاست (کیل و لنیک، 2005). دانشجویانی که درستکاری را مانند یک رفتار خاص در عمق جان و روح خود ریشه دار کرده‌اند، کارها و تکالیف خود را بدون هیچ دلیل منطقی به تأخیر نمی‌اندازند و همواره منظم هستند و در گفتار و اعمال خود نیز صادق هستند.

همان‌طور که اشاره شد یافته دیگر پژوهش نشان داد که از بین مؤلفه‌های عادت‌های مطالعه، مؤلفه‌های انگیزش یادگیری، برگزاری امتحانات و وضعیت فیزیکی توانستند به‌طور معناداری نمرات اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. یافته حاضر نیز به‌نوعی با پژوهش‌های مهدیون (1396)، فاتحی (1390)؛ برزگر بفرویی، دربیدی و همتی (1394)؛ عیوضیان، بدری، سرندی و قاسمی (1390) و سئو (2013) همسو می‌باشد. در تبیین نقش انگیزش یادگیری در اهمال‌کاری تحصیلی با استناد به پژوهش‌های پیشین می‌توان گفت، افرادی که از انگیزش بیشتری برخوردار باشند از سلامت روان، اعتمادبه‌نفس، آرامش، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و خود شکوفایی بیشتری برخوردارند. همچنین این افراد دارای صفات شخصیتی مانند وظیفه‌شناسی، تجربه‌پذیری و توافق‌پذیری هستند (مارتین و مارش¹، 2006). وجود این صفات در افراد باعث می‌شود که افراد گرایش کمتری به اهمال‌کاری داشته باشند. دانشجویان باانگیزه به دنبال کسب

¹. Martin & Marsh

شایستگی و تسلط یافتن بر موضوعات درسی هستند، در مسیر یادگیری خود بیشتر از راهبردهای یادگیری و مطالعه سازنده استفاده می‌کنند، برای کسب موفقیت احساس مسئولیت می‌کنند، پشتکار بالایی دارند و در صورت شکست تلاششان را دوچندان می‌کنند. داشتن چنین ویژگی‌هایی، منطقی است که سبب شود این دانشجویان به دنبال مکانیسم‌های اهمال کاری تحصیلی نباشند. در مقابل، ریان و دسی¹ (2000) اهمال کاری را فرایندی ضد انگیزشی می‌دانند که ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کاری است. دانشجویان بی‌انگیزه نیز تمایل چندانی برای صرف وقت و انرژی جهت انجام تکالیف درسی ندارند و حتی تصور می‌کنند توانایی لازم برای تلاش و کوشش در پیشبرد امور تحصیلی ندارند. برخی از آن‌ها در فهم اهمیت و فواید تکالیف درس نیز عاجزند و یا احساس می‌کنند مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را ندارند (برزگر بفروئی و همکاران، 1394). بدون شک این‌گونه ویژگی‌ها می‌تواند بستری برای اهمال کاری تحصیلی فراهم سازد.

در مورد نقش مؤلفه برگزاری امتحانات در اهمال کاری تحصیلی نیز، می‌توان چنین گفت افراد اهمال کار معمولاً در مورد توانایی خود در خصوص به اتمام رساندن یک تکلیف در فاصله زمانی بسیار کوتاه بسیار خوش بین هستند. این افراد معمولاً بر این باورند که همه چیز تحت کنترل است، بنابراین نیازی برای شروع سریع یک کار احساس نمی‌شود. برای مثال چنین فردی ممکن است درحالی که 4 روز برای امتحان وقت دارد، تخمین بزند که برای آماده شدن برای امتحان 1 روز کافی است. بنابراین زمان زیادی در اختیار دارد و نیازی به آغاز کردن سریع کار وجود ندارد. درحالی که فرد با توجه به زمان باقی‌مانده احساس امنیت می‌کند، زمان به سرعت سپری می‌شود تا این که بعد از مدتی بالاخره یک‌زمان فرضی برای آغاز کار در نظر می‌گیرد و ناگهان درمی‌یابد که «وای خدای من همه چیز در اختیار من نیست، به اندازه کافی وقت ندارم». در این شرایط تلاش قابل توجهی صرف آماده شدن برای امتحان می‌شود و کار پیشرفت می‌کند. این تلاش ناگهانی سبب به وجود آمدن این احساس غلط می‌شود که «فقط تحت فشار، کارم را خوب انجام می‌دهم». درواقع این شرایط فرد فقط به این دلیل دست به کار می‌شود که گزینه‌ی دیگری در اختیار ندارد. ممکن است مقداری پیشرفت حاصل شود ولی این در حالی است که فرد آزادی خود را از دست داده و باید اضطراب زیادی را تحمل کند. در چنین شرایطی به ندرت پیش

¹. Ryan & Deci

می‌آید که به‌موقع برای امتحان آماده شود ولی اگر چنین اتفاقی بیفتد، ممکن است در همین امتحان نمره‌ی نسبتاً خوبی بگیرد، در نتیجه فراگیر احساسات متضادی را تجربه می‌کند. افتخار کردن به خود در خصوص موفقیت و مسخره کردن معلمی که نتوانسته کیفیت پایین کارش را تشخیص دهد از یک سوء احساس گناه به خاطر گرفتن نمره‌ای که حقش نبوده، از سوی دیگر اما نتیجه نهایی که از این فرایند حاصل می‌شود تقویت رفتار اهمال کاری است؛ یعنی فرد اهمال کار برای عملکرد ضعیف خود پاداش گرفته است، «در نهایت عجب نمره‌ی خوبی گرفته‌ام». در نتیجه رفتار نادرست بارها و بارها تکرار می‌شود و کیفیت کار روزبه‌روز پایین‌تر می‌آید. تقویت مثبت برای تأخیر در گرفتن نمره خوب یکی از اصلی‌ترین دلایلی است که منجر به ادامه اهمال کاری می‌شود (اداسی¹، 2011).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که شرایط فیزیکی مطالعه نیز می‌تواند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. شرایط فیزیکی مطالعه شامل شرایط مطالعه کننده مانند تعیین دقیق هدف و انگیزه کافی و لازم از مطالعه؛ وضعیت بدنی صحیح در هنگام مطالعه و قبل و بعد از آن؛ تصویر ذهنی مثبت از خود؛ رفتار مطالعه، باید کاملاً مسلط و آرام و همراه با پذیرش خاص باشد؛ استراحت‌های مناسب و صحیح و شرایط مکانی و فیزیکی محل مطالعه مانند مکان ثابت و مشخص برای مطالعه؛ رفتن به کتابخانه‌های عمومی، برای داشتن مطالعه فعال؛ دور کردن وسایل حواس‌پرت کن از محل مطالعه؛ هوای آزاد و اکسیژن کافی؛ نور کافی و مناسب و عدم مطالعه در مکان‌های پر رفت‌وآمد مانند گردشگاه‌ها می‌باشد. دانشجویانی که در هنگام مطالعه این شرایط را برای خود فراهم می‌کنند و به شرایط فیزیکی و محیطی خود هنگام مطالعه حساس‌ترند انگیزه یادگیری بیشتر، اضطراب کمتر و در نتیجه اهمال کاری تحصیلی کمتری نیز خواهند داشت.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد مؤلفه‌های هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه از عوامل مهمی هستند که با اهمال کاری تحصیلی دانشجو-معلمان رابطه دارند و از آنجاکه اهمال کاری تحصیلی نقش مهمی در تحصیل دانشجویان دارد می‌توان به اهمیت عواملی که با آن مرتبط هستند (مانند هوش اخلاقی و عادت‌های مطالعه) پی برد. علی‌رغم نتایج مهمی که از پژوهش حاضر قابل استنباط است اما به علت محدودیت‌هایی که وجود داشت، باید در تعمیم این

¹. Odaci

نتایج جوانب احتیاط را رعایت نمود. در پژوهش حاضر از ابزارهای خودگزارشی استفاده شد که ممکن است نتایج در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر در گام نخست پژوهشگران حیطه تعلیم و تربیت را با مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده اهمال‌کاری تحصیلی و بالطبع عوامل پیشگیری‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو-معلمان آگاه می‌سازد. در سایه چنین دانش نظری، از لحاظ کاربردی یافته‌های پژوهش حاضر تلویحاتی در زمینه مداخله علمی در پرورش هوش اخلاقی و آموزش راهبردهای صحیح مطالعه به منظور پیشگیری یا کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان فراهم می‌سازد. استادان دانشگاه‌های فرهنگیان نیز ضمن آموزش محتواهای تخصصی باید به رشد و ارتقای ابعاد اخلاقی دانشجو-معلمان توجه کنند. همچنین، نهادهای فرهنگی در محور دانشگاه از جمله معاونت‌های دانشجویی و فرهنگی برنامه‌های ویژه‌ای در زمینه رشد ارزش‌های انسانی و اخلاقی در بین دانشجو-معلمان اجرا کنند. به مسئولان آموزش و پرورش و دانشگاه‌های فرهنگیان نیز، توصیه می‌شود تا با برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط مشاورین مجرب روش‌ها، راهبردها، و مهارت‌های مطالعه صحیح را به منظور بهبود عادت‌های مطالعه دانشجو-معلمان به آن‌ها آموزش دهند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش آتی با دیدی کلی‌تر و نمونه‌های بزرگ‌تر به بررسی عوامل روان‌شناختی و اجتماعی مهم در بروز اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو-معلمان پرداخته‌شده و نتایج آن‌ها باهم مقایسه شود.

کتابنامه

- اشرفی ریزی، حسن؛ طاهری، بهجت؛ خوشکام، زهرا و کاظم پور، زهرا. (1389). بررسی میزان آشنایی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با شیوه های مطالعه در سال 1389. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 10(5)، 1045-1055.
- برزگر بفرولی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و همتی، حمیده. (1394). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال کاری دانشجویان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، 7(2)، 126-152.
- پزشکی، هانا؛ فولادی، اصغر و بابایی نادیلویی، کریم. (1395). اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت زمان بر اهمال کاری و مدیریت زمان تحصیلی. مجله شخصیت و تفاوت‌های فردی، 5(11)، 57-70.
- تازش، مریم؛ اسدزاده، حسن؛ قنبری، معصومه و انصاری، عارفه. (1394). بررسی رابطه سبک‌های هویت با تحول اخلاقی و اهمال کاری تحصیلی. اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمداقا. (1386). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، 3 (3 و 4)، 61-80.
- خرمائی، فرهاد و آزادی ده بیدی، فاطمه. (1396). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس سازه دینی - اخلاقی صبر (ارائه مدل معادلات ساختاری). فصلنامه فرهنگ و دانشگاه اسلامی، 27(2)، 77-92.
- عیوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرنندی، پرویز و قاسمی، زهره. (1390). بررسی رابطه بین اهمال کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. مجله آموزش و ارزشیابی، 14(4)، 151-164.
- غفاری، مظفر؛ حاجلو، نادر و بیرامی، شهناز. (1394). بررسی ارتباط هوش اجتماعی و اخلاقی با عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی شهرستان‌های مراغه و بناب در سال 1393. فصلنامه آموزش پرستاری، 34(3)، 48-55.
- فاتحی، یونس. (1390). بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادت‌های مطالعه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه فردوسی مشهد.
- فریدونی مقدم، مالک و چراغیان، بهمن. (1387). عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری آبادان. گام های توسعه در آموزش پزشکی، 16(1)، 21-28.
- کریمی، ابوالفضل و شاه زیدی، فاطمه السادات. (1395). پرسشنامه عادت‌های مطالعه. مجله تخصصی رشد آموزش مشاور مدرسه، 11(3)، 58-63.
- مختاری پور، مرضیه و سیادت، سید علی. (1388). بررسی مقایسه‌ای ابعاد هوش اخلاقی از دیدگاه دانشمندان با قرآن کریم و ائمه معصومین (ع). مطالعات اسلام و روانشناسی، 3(4)، 97-118.

- محمدیان، آسیه (1394). تحلیل روابط ساده و چندگانه بین هوش اخلاقی و سرمایه اجتماعی با مسئولیت دانشجویی دانشگاه کاشان. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه کاشان.
- مهدیون، حسین. (1396). رابطه تنظیم هیجانی و مهارت‌های مطالعه با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشکده بهداشت و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی زنجان. سومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی، تهران.
- نریمانی، محمد؛ محمدی، گلاویز؛ الماسی راد، نسرین و محمدی، جهانگیر. (1396). نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری دانش‌آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، 2(22)، 122-145.
- نوریان، عباس علی؛ موسوی نسب، نورالدین؛ فهری، آرزو و محمدزاده، اکبر. (1385). مهارت‌ها و عادت‌های مطالعه دانشجویان پزشکی زنجان. مجله آموزش در علوم پزشکی، 6(1)، 101-107.
- نیکبخت، الهام؛ عبد خدایی، محمد سعید و حسن‌آبادی، حسین. (1393). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، 3(2)، 81-94.
- هاشمیان، محمدرضا و هاشمیان، علیرضا. (1393). مقایسه عادت‌های مطالعه دانشجویان کتابداری دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله آموزش در علوم پزشکی، 14(9)، 751-757.
- Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. California, Jessey-Bass. 192.
- Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology*, 29(6), 493-507.
- Derossis, A. M., Da Rosa, D., Schwartz, A., Hauge, L. S., & Bordage, G. (2004). Study habits of surgery residents and performance on American Board of Surgery In-Training examinations. *The American journal of surgery*, 188(3), 230-236.
- Erdinç, D. U. R. U. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Flite, C. A., & Harman, L. B. (2013). Code of ethics: principles for ethical leadership. *Perspectives in Health Information Management/AHIMA*, American Health Information Management Association, 10(Winter).

Kiel, F., & Lennick, D. (2005). *Inteligência moral*. Rio de Janeiro: Campus, 2995.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.

Lennick, D., & Kiel, F. (2007). *Moral intelligence: Enhancing business performance and leadership success*. Pearson Prentice Hall.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.

Martin, D. E., Rao, A., & Sloan, L. R. (2009). Plagiarism, integrity, and workplace deviance: A criterion study. *Ethics & Behavior*, 19(1), 36-50.

Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113.

Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 118-127.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(5), 777-786.

Shih, S. S. (2017). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 415-424.

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.

Soysa, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles-test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509.

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.

Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 1-19.

