

نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان

محمد نریمانی^۱، گلاویژ محمدی^۲، نسرین الماسی راد^۳ و جهانگیر محمدی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان بود. روش پژوهش از نوع توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی بودند که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در شهرستان قروه مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۱۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی، پرسشنامه اهمال‌کاری، پرسشنامه هوش اخلاقی و ارزیابی شناختی حوادث پرخطر استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های تحلیل رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های هوش اخلاقی و ادراک خطر ۷۹/۴ درصد از کل واریانس‌های اهمال‌کاری و ۴۸/۵ درصد از کل واریانس‌های فرسودگی تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین می‌کنند. نسبت F نیز نشان داد که پیش‌بینی اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی معنادار است ($P=0/000$)؛ بنابراین توجه به متغیرهایی مانند هوش اخلاقی که «هوش حیاتی» برای همه انسان‌ها و ترکیبی از دانش، تمایل و اراده است، گام مهمی در پیشگیری از فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی: فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری، هوش اخلاقی، ادراک خطر، دانش‌آموزان

۱. استاد ممتاز گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی psy.mohammadi@gmail.com

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه علوم پزشکی زنجان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۰/۲۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۴/۲۳

مقدمه

دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند که این چالش‌ها می‌تواند اثرات زیانباری بر روی بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. فرسودگی تحصیلی سندرمی است که شامل احساس خستگی هیجانی، گسترش نگرش و احساس منفی و بدبینی و به تبع آن واکنش‌های منفی نسبت به دیگران و احساس ناراحتی و نارضایتی از خود است (مسلش و جکسون، ۱۹۸۱). فرسودگی تحصیلی شامل سه حیطه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است (میکائیلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱؛ رستم اوغلی و خشنودنیای چماچایی، ۱۳۹۲).

افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (سالملا-آرو، ساوولین و هولوپین، ۲۰۰۸). در مطالعه سلیمانی‌فر و شعبانی (۱۳۹۱) فرسودگی تحصیلی با گشودگی به تجربه و برونگرایی همبستگی منفی و با روان رنجوری همبستگی مثبت معنادار داشته و گشودگی، روان رنجوری، برونگرایی و وظیفه‌شناسی پیش‌بینی‌کننده‌ی فرسودگی تحصیلی گزارش شده‌اند. فرسودگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین زمینه‌های تحقیقاتی در آموزش عالی است که کلیدی برای فهم دامنه رفتارهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود (استیو، ۲۰۰۳) و بنابراین تشخیص متغیرهای مرتبط با فرسودگی تحصیلی بسیار حائز اهمیت است.

یکی از مسائل ناراحت‌کننده جوامع امروزی که توجه بسیاری از محققان را به خود جلب

-
1. Maslach & Jackson
 2. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen
 3. Esteve

نموده و با فرسودگی تحصیلی ارتباط تنگاتنگی دارد و اشتیاق و عملکرد تحصیلی را پایین می‌آورد، موضوع اهمال‌کاری دانش‌آموزان است (محمدی پور و رحمتی، ۱۳۹۵؛ قدم پور، فرهادی و نقی بیرانوند، ۱۳۹۵). اهمال‌کاری به‌عنوان تمایل به اجتناب از فعالیت، واگذاری کردن انجام کار به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت تعریف شده است و در اغلب موارد جز استرس، به‌هم‌ریختگی و شکست‌های پیاپی، پیامد دیگری ندارد (الیس و ناس^۱، ۲۰۰۲؛ گلستانی و شکری، ۱۳۹۲). فوس و بامیستر اهمال‌کاری تحصیلی را به‌عنوان «نوعی نقص در خود‌نظم‌جویی دانسته‌اند که فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود، مطابق با معیارهای موردنظرش ناتوان است» (ذراتی و خیر، ۱۳۹۳؛ خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰). نتایج تحقیق دشت بزرگی (۱۳۹۵) نشان داد که عملکرد تحصیلی به‌وسیله اهمال‌کاری و کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه قابل پیش‌بینی است و وجود کمال‌گرایی سازگارانه و ناسازگارانه و اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند به‌عنوان عامل مزاحم در عملکرد تحصیلی عمل نماید. در دیدگاه شناختی‌مبنای اهمال‌کاری، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌هاست (محسن‌زاده، جهان‌بخشی، کشاورز افشار، افطاری و گودرزی، ۱۳۹۵؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴). همان‌گونه که بررسی‌ها نیز نشان داده‌اند، اهمال‌کاری مزمن با شماری از ویژگی‌های شخصیتی چون اعتمادبه‌نفس و عزت‌نفس پایین، سطوح بالای افسردگی، روان‌رنجوری، کمرویی، اضطراب صفتی و حالتی، هراس اجتماعی، فراموش‌کاری، بی‌نظمی، تمرکز بر خودانگاره ضعیف، بی‌ارادگی، نداشتن پشتکار، نداشتن انرژی، انعطاف‌ناپذیری رفتاری و خودکار آمدی پایین در ارتباط است (افرت و فراری^۲، ۱۹۹۸؛ کاظمی، فیاضی و کاوه، ۱۳۸۹).

از جمله عواملی که در فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان نقش دارد، هوش اخلاقی

-
1. Ellis & Knaus
 2. Effert & Ferrari

است (فرامرزی، جهانیان، زربخش، صالحی و پاشا، ۱۳۹۴). هم‌اکنون، روان‌شناسان و کارشناسان آموزشی، هوش اخلاقی را به‌عنوان یکی از کلیدهای موفقیت یادگیری در مدارس و دانشگاه و پس‌از آن می‌دانند. هوش اخلاقی ظرفیت و توانایی درک مسائل خوب از مسائل بد است (قیومی و ایمانی، ۱۳۹۴؛ نریمانی و غفاری، ۱۳۹۴). هوش اخلاقی رفتار مناسب را تقویت می‌کند و قادر است پایداری زندگی اجتماعی را در طول زمان از طریق خصوصیات مانده در دستکاری، مسئولیت‌پذیری، بخشندگی، دلسوزی فراهم ساخته و رفتارهای انحرافی را کاهش دهد (پاکدل و شریفی، ۱۳۹۵). هوش اخلاقی نشان‌دهنده این واقعیت است که فرد اخلاقی یا غیر اخلاقی به دنیا نمی‌آید، بلکه باید عملکرد خوب، وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری را یاد بگیرد (پاکدل و شریفی، ۱۳۹۵). هوش اخلاقی شامل ترکیبی از دانش، تمایل و اراده است (اوسبورن، ۲۰۱۱). فرامرزی و همکاران (۲۰۱۴) و حضی‌زاده و ابراهیم‌پور (۱۳۹۵) در تحقیقات خود نشان دادند که عملکرد کارکنان و هوش اخلاقی آن‌ها با هم مرتبط‌اند و هوش اخلاقی بالا عملکرد و مسئولیت‌پذیری بیشتری به همراه دارد. در پژوهش قیومی و ایمانی (۱۳۹۵) نیز رابطه مثبت، معنی‌دار و مستقیم بین هوش اخلاقی و دستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشندگی و سلامت روانی به‌دست آمده است.

یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند با فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری مرتبط باشد ادراک خطر است. طبق جدیدترین تحقیقات (هوسکر-فیلد، مولنار و بوک، ۲۰۱۶) افراد غیرمسئول، تکانشی و مستعد رفتارهای محرک جویی که ادراک خطر پایین‌تری دارند گرایش بیشتری به رفتارهای پرخطر در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف دارند و بیشتر در معرض آسیب‌های رفتاری و روانی هستند که زمینه را برای مشکلاتی مانند فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری فراهم می‌کند. درک خطر نسبت به پیامدهای فرسودگی تحصیلی و رفتارهای اهمال‌کارانه یکی از توانایی‌های مؤثر در رفتارهای سلامتی‌زا و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان است. درک خطر

1. Osborn
2. Hosker, Field, Molnar & Book

قضاوت ذهنی در موقعیت‌های رفتاری مختلف است که فرد در مورد ویژگی‌ها و شدت یک خطر انجام می‌دهد (ژانگ، ژانگ و شانگ، ۲۰۱۶). از طرف دیگر در فرایند تصمیم‌گیری پرخطر پیشنهاد شده است که ارزیابی خطر ادراک‌شده مستلزم پردازش شناختی و عاطفی است (بشرپور، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش ژانگ، ژانگ و شانگ (۲۰۱۶) نشان داد که بیشترین ریسک‌پذیری نوجوانان در حوزه‌ی اجتماعی و بعدازآن به ترتیب در حوزه‌های تفریحی، اخلاقی و سلامتی/ایمنی است؛ و هیجان خواهی به‌طور غیرمستقیم از طریق ادراک خطر و مزایای مورد انتظار، ریسک‌پذیری نوجوانان در حوزه سلامتی/ایمنی و تفریحی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

متصدیان تعلیم و تربیت همواره سعی دارند که ایدئال‌ترین شرایط را برای یادگیری و آموزش فراهم آورند که همگی در جهت تسهیل و بهبود فرآیند یادگیری است. مسئله‌ی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان، بنا به دلایل مختلف، یکی از عرصه‌های مهم پژوهشی است. دلیل نخست این است که فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان و دانشجویان و عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری می‌تواند رابطه‌ی دانش‌آموزان با مدارس را تحت تأثیر قرار دهد و سوم آنکه در شور و اشتیاق دانش‌آموزان به ادامه‌ی تحصیل تأثیرگذار هستند. با توجه به این نکات، شناسایی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان یکی از موضوعات اساسی در این عرصه است، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان نقش دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود. در این پژوهش هوش اخلاقی و ادراک خطر

به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری به‌عنوان متغیرهای ملاک در نظر گرفته شدند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه بودند که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در شهرستان قروه مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری این پژوهش دانش‌آموزان سال اول (۴۰ نفر)، سال دوم (۴۱ نفر) و سال سوم (۳۹ نفر) متوسطه و مشتمل بر ۱۲۰ دانش‌آموز (۶۱ نفر پسر و ۵۹ نفر دختر) بودند که به روش در دسترس انتخاب شدند. بدین‌صورت که از چهار دبیرستان (دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه) کلاس‌هایی برای اجرای پژوهش انتخاب شدند و دانش‌آموزان از کلاس‌هایی انتخاب شدند که در زنگ تربیت‌بدنی بودند یا معلم آن‌ها غایب بود؛ و داده‌ها با استفاده از ابزارهای زیر جمع‌آوری و مورد ارزیابی قرار گرفتند:

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه که توسط برسو، سالانوا و اسچفلی^۱ (۲۰۰۷) ساخته‌شده، شامل ۱۵ ماده بوده و سه حیطه‌ی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را موردسنجش قرار می‌دهد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه کرده‌اند و شاخص‌های برازندگی تطبیقی^۲ (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۳ (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۴ (RMSEA) را مطلوب گزارش کرده‌اند. ضرایب اعتبار پرسشنامه از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه‌شده است که در سطح $p=0/001$ معنی‌دار است (نعامی و همکاران، ۱۳۸۸).

1. Bresno, Salanova & Schoufeli
2. Comparative Fit Index
3. Incremental Fit Index
4. Root-Mean-Square Error of Approximation

پرسشنامه اهمال‌کاری: توسط «لی»^۱ در سال ۱۹۸۶ طراحی شد، این مقیاس دارای ۲۰ سؤال است که به روش لیکرت (۱ - ۵) درجه‌بندی شده و نحوه‌ی پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه به صورت: ۱) کاملاً غیر بارز (۲) نسبتاً غیر بارز (۳) خنثی (۴) نسبتاً بارز (۵) کاملاً بارز است. این آزمون زیر مقیاس ندارد و حاصل جمع نمرات میزان اهمال‌کاری تحصیلی فرد را نشان می‌دهد. نمرات زیاد در مقیاس نشانه اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر و نمره کم نشانه اهمال‌کاری تحصیلی کمتر است. جهت بررسی روایی محتوایی ابزار با استفاده از نظریه‌های چندین متخصص متناسب با نگرش و فرهنگ جامعه آماری، ویرایشی در عبارات پرسشنامه اعمال گردیده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۵ محاسبه شده است. لی همسانی درونی این مقیاس را از طریق ضریب آلفا ۰/۸۲ گزارش کرده است. سایروس^۲ (۲۰۰۷) نیز همسانی درونی این مقیاس را از طریق ضریب آلفا در یک نمونه ۲۵۴ نفری ۰/۹۰ گزارش کرده است (سپهریان، ۱۳۹۰).

پرسشنامه هوش اخلاقی: پرسشنامه هوش اخلاقی توسط لنینک و کیل (۲۰۰۵) ساخته شده است و شامل ۴۰ سؤال است که هر سؤال بر اساس یک مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای (هرگز، به ندرت، بعضی اوقات، بیشتر اوقات، همیشه) تنظیم شده است. حداقل نمره ۴۰ و حداکثر ۲۰۰ است و نمره بالاتر به معنای هوش اخلاقی بالاتر است. روایی صوری و ضریب محتوایی پرسشنامه هوش اخلاقی در بررسی‌های صورت گرفته توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفته و پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ به دست آمده است (آراسته و جاهد، ۱۳۹۰).

پرسش‌نامه ارزیابی شناختی حوادث پرخطر: این پرسشنامه توسط فروم، کاتز و ریوت^۳ (۱۹۹۷) برای ارزیابی انتظارات پیامدی بزرگ‌سالان جوان درباره خطرات و مزایای درگیری در

1. Lee
2. sirois
3. Fromme, Katz, & Rivet

فعالیت‌های پرخطر ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۴ مقیاس استاندارد ۳۰ سؤالی است که عبارت‌اند از (۱) انتظارات خطر (۲) انتظارات مزایا، (۳) درگیری انتظاری (۴) فراوانی انجام رفتار. نتایج تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی نشان داد که ۳۰ سؤال هر یک از ابعاد این پرسشنامه، ۶ عامل استفاده از داروی محرک پرخاشگرانه و غیرقانونی، فعالیت‌های پرخطر جنسی، می‌خوارگی، ورزش‌های پرخطر، رفتارهای شغلی و تحصیلی را منعکس می‌سازند. ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های این آزمون در هر یک از چهار مقیاس، در دامنه ۰/۶۴ تا ۰/۸۸ برای رفتارهای شغلی و تحصیلی گزارش شده است (فروم و همکاران، ۱۹۹۷).

روش اجرا: جهت اجرای پژوهش بعد از کسب مجوز از اداره کل آموزش و پرورش شهرستان قروه و معرفی‌نامه برای ارائه به مدارس به قسمت امور پژوهشی مراجعه نموده و هماهنگی‌های لازم با مدارس صورت گرفت. سپس پژوهشگر به دبیرستان‌های مذکور (۲ دبیرستان دخترانه و ۲ دبیرستان پسرانه) مراجعه نموده و با حضور در سر کلاس‌هایی که در ساعات اوقات فراغت بودند یا معلم آن‌ها غایب بود، بعد از جلب رضایت آزمودنی‌ها و دادن اطلاعات لازم در مورد نحوه پاسخ‌گویی به سؤالات و ارائه توضیحات لازم، پرسشنامه‌ها پخش شده و از دانش‌آموزان خواسته شد که به‌دقت سؤالات را بخوانند و پاسخ‌های موردنظر را مطابق با ویژگی‌های خود انتخاب نمایند و تا حد امکان سؤالی بی‌جواب نگذارند. بعد از تکمیل، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شدند. شرکت در پژوهش داوطلبانه و مطابق با قواعد اخلاقی پژوهش بود. داده‌ها با استفاده از شاخص میانگین و انحراف استاندارد، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با کمک نرم‌افزار SPSS 20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

از مجموع ۱۲۰ دانش‌آموز مورد مطالعه ۵۰/۸ درصد پسر و ۴۹/۲ درصد دختر، از نظر مقطع تحصیلی ۳۳/۳ درصد سال اول متوسطه، ۳۴/۲ درصد سال دوم متوسطه و ۳۲/۵ درصد سال سوم متوسطه بودند. میانگین (و انحراف استاندارد) سن دانش‌آموزان ۱۵/۳۲ (۱/۰۷) بود.

نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان

میانگین (و انحراف استاندارد) هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن، ادراک خطر، اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان در متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	M	SD
هوش عاطفی	۸/۹۱	۲/۴۵
عمل کردن مبتنی بر اصول	۸/۵۸	۲/۷۷
ارزش‌ها و باورها	۸/۷۵	۳/۱
راست‌گویی	۸/۴۸	۲/۷۹
استقامت و پافشاری برای حق	۸/۷۲	۲/۵۶
وفای به عهد	۹/۵	۳/۴۸
مسئولیت‌پذیری برای تصمیمات شخصی	۸/۷۷	۳/۴۳
اقرار به اشتباهات و شکست‌ها	۸/۵۶	۷۵۲
قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران	۸/۹۴	۳/۴
فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران	۹/۵۸	۶۳
توانایی در بخشش اشتباهات دیگران	۱۰/۲۸	۳/۶۴
توانایی در بخشش اشتباهات خود	۹/۸۳	۳/۶
نمره کل هوش اخلاقی	۱۰۸/۹	۱۸/۷
ادراک خطر	۷۰	۳۱/۱
فرسودگی تحصیلی	۵۷/۴۶	۱۰/۱
اهمال‌کاری	۳۸/۸۸	۸/۶

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین (و انحراف معیار) نمره کل هوش اخلاقی ۱۰۸/۹ (۱۸/۷)، ادراک خطر ۷۰ (۳۱/۱)، فرسودگی تحصیلی ۵۷/۴۶ (۱۰/۱) و اهمال‌کاری ۳۸/۸۸ (۸/۶) به دست آمد.

به منظور بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با مؤلفه‌های هوش اخلاقی و ادراک خطر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

بر اساس یافته‌های جدول ۲ از مؤلفه‌های هوش اخلاقی؛ هوش عاطفی، عمل کردن مبتنی بر اصول، ارزش‌ها و باورها، راست‌گویی، استقامت و پافشاری برای حق، وفای به عهد، مسئولیت‌پذیری برای تصمیمات شخصی، اقرار به اشتباهات و شکست‌ها، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران و فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران و هم چنین متغیر ادراک خطر با فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری به دست آمد ($P < 0/01$). بین مؤلفه‌های توانایی در بخشش اشتباهات دیگران و توانایی در بخشش اشتباهات خود از هوش اخلاقی با فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$).

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با مؤلفه‌های هوش اخلاقی و ادراک خطر

متغیرهای ملاک		متغیرهای پیش‌بین
اهمال‌کاری تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	
-۰/۴۸۹**	-۰/۴۶۲**	هوش عاطفی
-۰/۵۸۲**	-۰/۵۵۳**	عمل کردن مبتنی بر اصول
-۰/۵۲۸**	-۰/۴۰۷**	ارزش‌ها و باورها
-۰/۵۶۹**	-۰/۴۲۲**	راست‌گویی
-۰/۶۱۳**	-۰/۴۰۳**	هوش اخلاقی
-۰/۶۱۰**	-۰/۴۴۲**	استقامت و پافشاری برای حق
-۰/۶۷۲**	-۰/۴۴۲**	وفای به عهد
-۰/۵۹۵**	-۰/۵۹۴**	مسئولیت‌پذیری برای تصمیمات شخصی
-۰/۶۴۹**	-۰/۵۷۴**	اقرار به اشتباهات و شکست‌ها
-۰/۷۴۰**	-۰/۵۷۳**	قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران
۰/۵۵۷**	-۰/۴۳۶**	فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران
۰/۳۶۴**	۰/۴۱۴**	توانایی در بخشش اشتباهات دیگران
۰/۲۲۷**	۰/۳۶۴**	توانایی در بخشش اشتباهات خود
-۰/۴۲۵**	-۰/۲۸۸**	ادراک خطر

** $P < 0/01$, * $p < 0/05$

نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین متغیرهای پیش‌بین با متغیرهای ملاک رابطه خطی معناداری در سطح $P < 0/01$ وجود دارد. به‌منظور پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های هوش اخلاقی و ادراک خطر از رگرسیون چند متغیره استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی توسط مؤلفه‌های

هوش اخلاقی و ادراک خطر											
p	t	Beta	SE B	B	Sig of F	F	R تعدیل شده	R2	R	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک
					0/000	31/47 ^{**}	0/769	0/794	0/891		
0/000	18/65 ^{**}		3/76	70/16						مقدار ثابت	
0/186	-1/33	-0/077	0/202	-0/269						هوش عاطفی	
0/295	-1/05	-0/230	0/679	-0/714						عمل کردن مبتنی بر اصول	
0/231	-1/2	-0/07	0/164	-0/197						ارزش‌ها و باورها	
0/000	-4/2 ^{**}	-0/221	0/161	-0/681						راست‌گویی	
0/198	-1/3	-0/079	0/206	-0/266						استقامت و پافشاری برای حق	
0/724	-0/353	-0/025	0/172	-0/061						وفای به عهد	
0/054	-1/95	-0/144	0/185	-0/360						مسئولیت‌پذیری برای تصمیمات شخصی	اهمال‌کاری
0/324	0/992	0/219	0/690	0/684						اقرار به اشتباهات و شکست‌ها	
0/021	-2/33 ^{**}	-0/166	0/176	-0/411						قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران	
0/000	-5/05 ^{**}	-0/374	0/177	-0/894						فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران	
0/910	-0/114	-0/007	0/154	-0/018						توانایی در بخشش اشتباهات دیگران	
0/869	-0/165	-0/009	0/129	-0/021						توانایی در بخشش اشتباهات	

Vol.6, No.2/124-145					دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۲/۱۴۵-۱۲۴				
خود									
ادراک خطر									
۰/۰۱۶	-۲/۴۵	-۰/۱۲۶	۰/۰۱۴	-۰/۰۳۵	۰/۰۰۰	۹/۶ ^{oo}	۰/۴۸۵	۰/۵۴۱	۰/۷۳۶
۰/۰۰۰	۱۲/۴ ^{oo}		۶/۵۸	۸۱/۷۴	مقدار ثابت				
۰/۰۴۶	-۲/۰۲ [*]	-۰/۱۷۴	۰/۳۴۵	-۰/۷۱۵	هوش عاطفی				
۰/۷۱۶	۰/۳۶۵	۰/۱۱۹	۱/۱۸	۰/۴۳۴	عمل کردن مبتنی بر اصول				
۰/۹۳۱	۰/۰۸۶	۰/۰۰۸	۰/۲۸۷	۰/۰۲۵	ارزش‌ها و باورها				
۰/۰۹۹	-۱/۶۶	-۰/۱۳۰	۰/۲۸۲	-۰/۴۷	راست‌گویی				
استقامت و									
۰/۵۲۲	۰/۶۴۲	۰/۰۵۹	-۰/۳۶	۰/۲۳۱	پافشاری برای حق				
وفای به عهد									
۰/۵۸۹	۰/۵۴۲	۰/۰۵۶	۰/۳۰۱	۰/۱۶۳	مسئولیت‌پذیری				
برای تصمیمات شخصی									
۰/۰۸۰	-۱/۶۷	-۰/۱۸۴	۰/۳۲۳	-۰/۵۴۱	قرار به اشتباهات و شکست‌ها				
۰/۲۶۸	-۱/۱۱	-۰/۳۶۷	۱/۲	-۱/۳۴	قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران				
۰/۰۱۵	-۲/۴۷ [*]	-۰/۲۶۲	۰/۳۰۹	-۰/۷۶۳	فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران				
۰/۳۱۳	-۱/۰۱	-۰/۱۱۲	۰/۳۱	-۰/۳۱۴	توانایی در بخشش اشتباهات دیگران				
۰/۹۹۴	-۰/۰۰۷	-۰/۰۰۱	۰/۲۷	-۰/۰۰۲	توانایی در بخشش اشتباهات خود				
۰/۰۴۳	-۲/۰۵	-۰/۱۶۶	۰/۲۲۶	-۰/۴۶۳	ادراک خطر				
۰/۳۴۰	-۰/۹۵۹	-۰/۰۷۳	۰/۰۲۵	-۰/۰۲۴					

**P<۰/۰۱, *p<۰/۰۵

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مؤلفه‌های هوش اخلاقی و ادراک خطر ۷۹/۴ درصد از کل واریانس‌های اهمال‌کاری ($R^2=۰/۷۹۴$) و ۴۸/۵ درصد از کل واریانس‌های فرسودگی تحصیلی

($R^2=0/485$) را در دانش‌آموزان تبیین می‌کنند. نسبت F نیز نشان می‌دهد که پیش‌بینی اهمال‌کاری ($F=31/47, P=0/000$) و فرسودگی تحصیلی ($F=9/6, P=0/000$) معنادار است؛ به این معنا که رابطه بین اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی و یک ترکیب خطی مبتنی بر کمترین مجذورات از مؤلفه‌های هوش اخلاقی و ادراک خطر تصادفی نیست و مدل‌های موردنظر از لحاظ آماری معنادار است.

در متغیر اهمال‌کاری نتایج ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که t حاصل از مؤلفه‌های راست‌گویی ($B=-0/079, t=-4/2, P=0/000$)، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران ($B=-0/166, t=-2/33, P=0/021$)، فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران ($B=-0/374, t=-5/05, P=0/000$) و ادراک خطر ($B=-0/126, t=-2/45, P=0/016$) معنادار بوده و توانسته‌اند به‌طور معکوس اهمال‌کاری را پیش‌بینی کنند، به این معنا که افزایش مؤلفه‌های راست‌گویی، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران، فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران و ادراک خطر، توان پیش‌بینی کنندگی اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد و بالعکس. سایر مؤلفه‌های هوش اخلاقی ارتباط معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی ندارند و قدرت پیش‌بینی کنندگی لازم را نداشته‌اند. در متغیر فرسودگی تحصیلی نتایج ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که t حاصل از مؤلفه‌های هوش عاطفی ($B=-0/184, t=-1/67, P=0/08$)، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران ($B=-0/262, t=-2/47, P=0/015$) و توانایی در بخشش اشتباهات خود ($B=-0/166, t=-2/05, P=0/043$) معنادار بوده و توانسته‌اند به‌طور معکوس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند، افزایش مؤلفه‌های هوش عاطفی، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران، توانایی در بخشش اشتباهات خود، توان پیش‌بینی کنندگی فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد و بالعکس. سایر مؤلفه‌های هوش اخلاقی و هم‌چنین متغیر ادراک خطر توانایی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی را در سطح معناداری $0/005$ نداشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه که باهدف نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان انجام گرفت، نشان داد که از بین مؤلفه‌های هوش اخلاقی، هوش عاطفی، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران و توانایی در بخشش اشتباهات خود، توانسته‌اند فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. سایر مؤلفه‌های هوش اخلاقی و هم‌چنین متغیر ادراک خطر توانایی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی را نداشته‌اند و مؤلفه‌های راست‌گویی، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران، فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران توانسته‌اند اهمال‌کاری را پیش‌بینی کنند. این یافته با نتایج تحقیقات تمنائی‌فر، صدیق‌ارفعی و اخوان‌حجازی (۱۳۹۵)، قرمزی، قلتاش و اوجی نژاد (۱۳۹۳)، برجی، فرج‌الهی، سرمدی و گاویار (۱۳۹۵) و مونتا (۲۰۱۱) همسو است؛ مبنی بر این که تأثیر هوش اخلاقی و ابعاد آن شامل درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، بخشش و هم‌چنین وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی آنان ثابت شده است و هوش اخلاقی و ابعاد آن به‌عنوان یک محافظ در برابر فرسودگی تحصیلی عمل می‌کند. بوربا (۲۰۱۲) و قرمزی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در تحقیقات خود نشان دادند که بین هوش اخلاقی و مهارت اجتماعی مناسب رابطه مثبت وجود دارد و بین ابعاد هوش اخلاقی مانند راست‌گویی، قبول مسئولیت و علاقه‌مندی به دیگران و مهارت اجتماعی مناسب، برتری‌طلبی، اطمینان زیاد به خویشان داشتن و رابطه با همسالان رابطه معنی‌دار وجود دارد و هوش اخلاقی پیش‌بینی‌کننده مهارت اجتماعی بالاتر و فرسودگی تحصیلی پایین‌تر است. هم‌چنین با نتایج مطالعه فرامرزی و همکاران (۱۳۹۳)، حضی‌زاده و ابراهیم‌پور (۱۳۹۵)، قیومی و ایمانی (۱۳۹۵) همخوان است؛ مبنی بر این که رابطه مثبت و مستقیم بین هوش اخلاقی و درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشندگی و سلامت روانی وجود دارد و عملکرد افراد با هوش اخلاقی آن‌ها رابطه داشته و هوش اخلاقی بالاتر، عملکرد بالاتر و مسئولیت‌پذیری بیشتر را به همراه دارد. نتایج پژوهش اخوان تفتی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی با ۳ بعد فرسودگی (خستگی تحصیلی،

ناکارآمدی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی) رابطه‌ی مستقیم دارد و اهمال‌کاری تحصیلی، سه بعد فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین نتایج حاکی از آن بود که دستاورد تحصیلی به‌طور منفی با اهمال‌کاری تحصیلی و سه بعد فرسودگی تحصیلی رابطه دارد و دستاورد تحصیلی به‌وسیله ناکارآمدی تحصیلی (یکی از ابعاد فرسودگی تحصیلی) پیش‌بینی می‌شود. تحقیقات شارک^۱ و همکاران (۲۰۰۹) و جکسون^۲ (۲۰۱۲؛ به نقل از سرابی و قدسی، ۱۳۹۵) نیز نشان داد که فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر مؤلفه‌ها و سازه‌های روان‌شناختی گوناگونی مانند فشارهای روانی-اجتماعی، ترس و بهداشت روانی افراد قرار دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که عوامل متعدد بسیاری وجود دارند که می‌توانند بر کاهش فرسودگی تحصیلی در میان نوجوانان و دانش‌آموزان اثر بگذارند. از بین این عوامل تأثیرگذار می‌توان به هوش اخلاقی اشاره نمود. از مهم‌ترین ابعاد هوش که در حوزه پژوهش جدید بوده و در ایران نیز چندان بدان پرداخته نشده است، هوش اخلاقی، معنوی و فرهنگی است (گل محمدیان و همکاران، ۱۳۹۲). افراد باهوش اخلاقی بالا، فعالانه با مشکلات مقابله می‌کنند و از سلامت و رضایت بیشتری برخوردارند. این نوع هوش به‌مثابه نوعی جهت‌یاب برای اقدام به عمل درست و توانایی کاربرد اصول اخلاق جهانی در تعامل با دیگران است (لنیک و کیل، ۲۰۰۵). هوش اخلاقی نه تنها چارچوب قوی و قابل دفاع برای فعالیت انسان فراهم می‌کند، بلکه کاربردهای فراوانی در دنیای حقیقی دارد. در واقع، این نوع هوش تمام انواع دیگر هوش انسان را در جهت انجام کارهای ارزشمند هدایت می‌کند (بهشتی فر، اسماعیلی و نکوئی مقدم، ۱۳۹۰) و بنابراین یک عامل قوی پیش‌بینی‌کننده برای کاهش فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری است. در واقع هوش اخلاقی کمک می‌کند که فرد به انسانی خوب و شایسته تبدیل شود (بوربا، ۲۰۱۲). اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی نیز از ویژگی‌های منفی شخصیتی است و فاکتوری بنیادین که

-
1. Shark
 2. Jackson

بر چگونگی ادراک افراد از اعمالشان تأثیر می‌گذارد، اخلاق است؛ بنابراین با افزایش هوش اخلاقی، این ویژگی‌های منفی می‌توانند تغییر پیدا کرده و به ویژگی‌های مثبت مانند مسئولیت‌پذیری و انجام درست کارها تبدیل شوند. هوش اخلاقی در بردارنده‌ی ابعادی ضروری از زندگی از جمله توانایی تشخیص رنج افراد و خودداری از رفتار ظالمانه‌ی تعمدی، شناخت گزینه‌های ممکن غیراخلاقی، همدلی کردن، ایستادگی در برابر بی‌عدالتی‌ها و رفتار توأم با احترام و عطف با دیگران است (مختاری‌پور و سیادت، ۱۳۸۸). این ویژگی‌ها به فرد کمک می‌کنند تا به انسانی خوب و شایسته تبدیل شود (بوربا، ۲۰۱۲) و از اهمال‌کاری و یا تعلل در انجام امور و فرسودگی تحصیلی در امان باشد که در واقع نوعی سندرم می‌باشند که هم در امور فردی و هم امور جمعی، معنا و مفهوم پیدا می‌کنند که جوهره این آسیب روانی به تعویق انداختن، تعلل ورزیدن و سهل‌انگاری در کار است. رشد وجدان و اخلاق که به‌مرورزمان در افراد دارای فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کار می‌تواند دچار نقص شود، نیازمند پختگی ادراک فرد و عوامل متعدد دیگر مبتنی بر یادگیری است.

نتایج دیگر مطالعه نشان داد که ادراک خطر با اهمال‌کاری رابطه معناداری دارد و ادراک خطر می‌تواند اهمال‌کاری را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. به این معنی که ادراک خطر پایین یکی از گذرگاه‌های تبیینی ویژگی‌های انحرافی شخصیت مانند اهمال‌کاری است. این نتایج با نتایج اولبرگ و راندمو^۱ (۲۰۰۳)، فیهری و باکر-گروندال^۲ (۲۰۱۲) و هوسکر-فیلد و همکاران (۲۰۱۶) مبنی بر ارتباط ویژگی‌های شخصیت با ادراک خطر، همسو است. نتایج مطالعه ژانگ، ژانگ و شانگ (۲۰۱۶) نشان داد که بیشترین ریسک‌پذیری نوجوانان در حوزه‌ی اجتماعی و بعد از آن به ترتیب در حوزه‌های تفریحی، اخلاقی و سلامتی/ایمنی است و هیجان‌خواهی به‌طور غیرمستقیم از طریق ادراک خطر و مزایای مورد انتظار، ریسک‌پذیری نوجوانان در حوزه سلامتی/ایمنی و تفریحی را

1. Ulleberg & Rundmo
2. Fyhri & Backer-Grondahl

تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایج مطالعات به‌روزی، شهنی و پورسید (۱۳۹۱)، هوسکر-فیلد و همکاران (۲۰۱۶) و ویلیامز، هرزوک و سیمونز^۱ (۲۰۱۱) نیز نشان دادند که ادراک خطر پایین‌تر به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق تأثیر بر تعیین‌کننده‌های نگرشی، بر رفتارهای انحرافی تأثیر می‌گذارد که می‌تواند ناشی از سبک زندگی دمدمی و نادرست باشد و به‌طور غیرمستقیم از طریق ادراک خطر پایین با ایمنی/سلامت در ارتباط باشد. بشرپور (۱۳۹۴) نیز در مطالعه خود نشان داد که ادراک خطر پایین یکی از عوامل انحراف شخصیتی است و با اشتیاق پایین به درمان همراه است.

در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت که ادراک خطر پایین یکی از گذرگاه‌های تبیینی ارتباط ویژگی‌های انحرافی شخصیت با انگیزش و مسئولیت‌پذیری است. افرادی که برای ایمنی دیگران اهمیت قائل می‌شوند و خود را مسئول آن می‌دانند، نسبت به کسانی که فکر می‌کنند خطر هیجان‌انگیز است و انتظار دارند دیگران درست عمل کنند، ارزیابی متفاوتی از جدی بودن خطر دارند. مفهوم درک خطر در ابتدا در الگوی باورهای بهداشتی مطرح شد، الگویی که ارتباط بین باورهای بهداشتی و رفتارهای بهداشتی خاصی را تعیین می‌کند. این الگو از اهمیت توانایی درک خطر برای بروز رفتارهای مرتبط با سلامت حمایت می‌کند. این الگو مطرح می‌کند که رفتار پیشگیرانه زمانی رخ می‌دهد که الف) فرد نسبت به موضوع خطر احساس آسیب‌پذیری نماید، ب) فرد نسبت به خطر حساس باشد و صدمات ناشی از آن را جدی تلقی نماید. حساسیت فرد نسبت به یک خطر عامل مهمی در پیش‌بینی نگرش او نسبت به تغییر رفتار مرتبط با آن خطر است (دیماتو^۲، ۲۰۱۱). هم‌چنین بررسی نقش تفاوت‌های فردی در ادراک خطر، نشان داده است که عوامل شخصیتی مانند اهمال‌کاری نقش مهمی در ادراک خطر دارند. می‌توان گفت که ضعف این فرایند در افراد می‌تواند با بی‌تفاوتی نسبت به انجام به‌موقع کارها و به تعویق انداختن مسائل مهم و تعلل ورزی همراه گردد. هم‌چنین افراد اهمال‌کار که اعتماد کمتری نسبت به خود دارند، با بها

1. Williams, Herzog & Simmons
2. Dimatoo

دادن ناچیز به توانایی‌های خود در ارزیابی پیامدها متوجه پیامدهای رفتاری اعمال خود نبوده و خطرپذیری بالایی از خود نشان می‌دهند (بشرپور، ۱۳۹۴). نتایج مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد، چنانچه ادراک خطر از یک بیماری (مانند اهمال‌کاری) افزایش یابد، به تبع آن انجام اقدامات محافظت‌کننده نیز افزایش می‌یابد (ناتیم و هریس، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد انجام رفتار محافظت‌کننده و افزایش ادراک خطر از راه‌های مؤثر در تعدیل عوامل خطر این بیماری هستند.

انجام این مطالعه با محدودیت‌هایی مواجه بوده که از آن جمله می‌توان به محدود بودن گستره اجرا به مناطق شهری و عدم بررسی موضوع در مناطق روستایی، اجرای مطالعه بر روی دانش‌آموزان مدارس دولتی و عدم بررسی دانش‌آموزان مدارس غیردولتی و محدود بودن مکان اجرای مطالعه به سطح شهر قروه، غیر تصادفی بودن شیوه انتخاب نمونه و خود گزارشی بودن ابزار مورد استفاده در پژوهش اشاره داشت. با استناد به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از منابع دیگر جمع‌آوری اطلاعات نظیر والدین و معلمان نیز استفاده شود و متغیرهای مرتبط با اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان و دانش‌آموزان مقاطع دیگر در شهرهای مختلف مورد بررسی قرار گیرد و در صورت امکان از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی نیز استفاده گردد.

هم چنین پیشنهاد می‌شود که صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و متولیان و برنامه‌ریزان سازمان آموزش و پرورش به موضوع فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری نوجوانان توجه کنند و تأثیرات مخرب و بازدارنده‌ی آن‌ها بر شرایط و عملکرد تحصیلی نوجوانان را مدنظر قرار دهند. با توجه به نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان و برای پیش‌گیری از آثار و تبعات منفی این دو متغیر، پیشنهاد می‌شود که متولیان آموزشی، آموزش راهکارهای توسعه هوش اخلاقی را در دستور کار خود قرار دهند و فرصت‌های آموزشی

در زمینه ارزیابی صحیح از موقعیت‌ها و پیامدهای رفتاری و نیز شیوه‌های مقابله و یا پرهیز از موقعیت‌های پرخطر، برای دانش‌آموزان فراهم شود. هم‌چنین لازم است که به‌منظور هدایت هیجان خواهی نوجوانان در مسیر درست برنامه‌ریزی‌های صحیح صورت گیرد.

منابع

- آراسته، حمیدرضا و جاهد، حسینعلی (۱۳۹۰). رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتارها، نشریه نشاء علم، ۱(۲)، ۳۱-۲۱.
- برجی، اکبر؛ فرج‌اللهی، مهران؛ سردی، محمدرضا و گاویار، حسن (۱۳۹۳). مطالعه رابطه هوش اخلاقی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلفان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران جنوب.
- بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). الگوی روابط ساختاری ویژگی‌های انحرافی شخصیت، ادراک خطر و انگیزش درمان در افراد وابسته به مواد: نقش میانجی ادراک خطر، ۹(۳۵)، ۱۱۷-۹۹.
- بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه و پورسید، سیدمهدی (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی، نشریه راهبرد فرهنگ، ۵(۲۰)، ۸۳-۱۰۲.
- تمنائی‌فر، محمدرضا؛ صدیق ارفعی، فریبرز و اخوان حجازی، زهرا سادات (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی با سلامت روان و هوش معنوی، مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۱۹)، ۹۰-۶۱.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴)، ۲۲-۳۸.
- خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجیبی، سعید (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۷۷-۶۰.
- دشت‌بزرگی، زهرا (۱۳۹۵). رابطه تعلل‌ورزی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. دو ماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲)، ۴۱-۳۴.

- ذراتی، ناهید و خیر، محمد (۱۳۹۳). پیش‌بینی سلامت روان بر اساس ابعاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در دانشجویان پزشکی، مجله راهبرد های توسعه در آموزش پزشکی، ۱(۱)، ۱۰-۱.
- شیرزادی، ندا (۱۳۸۹). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس با واسطه‌گری باورهای انگیزشی و رابدهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های بیرجند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ فرهادی، علی و بیرانوند، فاطمه نقی (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۶۸-۶۰.
- کاظمی، مصطفی؛ فیاضی، مرجان و کاوه، منیژه (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع تعلل و عوامل موثر بر آن در بین مدیران و کارکنان دانشگاه، پژوهش‌نامه مدیریت تحول، ۲(۴)، ۶۳-۴۲.
- گلستانی بخت، طاهره و شکری، مهناز (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳)، ۱۰۰-۸۹.
- محسن زاده، فرشاد؛ جهان بخشی، زهرا؛ کشاورز افشار، حسین؛ افطاری، شکوه و گودرزی، رضا. (۱۳۹۵). نقش ترس از شکست و ویژگی های شخصیتی در پیش بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۵(۲)، ۱۰۸-۹۲.
- مختاری پور، مرضیه و سیادت، سیدعلی (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای ابعاد هوش اخلاقی از دیدگاه دانشمندان با قرآن کریم و ائمه معصومین علیهم السلام، مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ۳(۴)، ۱۱۸-۹۷.
- میکائیلی، نیلوفر؛ غلامعلی، افروز و قلیزاده، لیلا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۴)، ۱۰۳-۹۰.
- نریمانی، محمد و غفاری، مظفر (۱۳۹۴). نقش هوش اخلاقی و اجتماعی در پیش‌بینی تاب‌آوری و کیفیت زندگی والدین کودکان دارای ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی های یادگیری، ۵(۲)، ۱۲۸-۱۰۶.
- نعامی، عبدالزهره (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، مطالعات روان‌شناختی، ۵(۳)، ۱۳۴-۱۱۷.

Akhavan, T.M., Khademieshkzri, M., Dadvar, S. (2014). The relationship between academic procrastination and academic burnout with academic achievement among students graduate courses. Thesis. Government - Ministry of Science, Research, and Technology - University of Al-Zahra - Faculty of Psychology and Education.

- Beheshtifar, M., Esmaili, Z., Nekoie.Moghadam, M. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *Eur J Econ Finan Admin Sci*, 43, 1-7.
- Borba, M. Developing moral intelligence. Kavosi, F. (2012). Tehran: RoshdPress, second edition.
- Dimatoc, M.R. (2011). *Nasi soul health*, translated by Mohammad Freedom, Mohammad Abbaspour, This sense Mohammadi and Antsh offices of ICTS study of Social Sciences(Side)the first volume of the fourth print, Tehran.
- Effert, B.R., & Ferrari, J.R. (1989). Decisional procrastination, examining personality correlates. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 151-6.
- Ellis, A. & Knaus, W.J. (2002). *Over-coming procrastination*. New York, NY: New American library.
- Esteve, E.B. (2003). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy. Ph.D. Thesis, Jaume University, Spain.
- 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.
- Fyhri, A., & Backer-Grondahl, A. (2012). Personality and risk perception in transport. *Accident analysis & prevention*, 49, 470-475.
- Fromme, K., Katz, E., & Rivet, R. (1997). Outcome Expectancies and Risk-Taking Behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 421-442.
- Ghermezi, Kh., Ghaltash, A., Ojinazhad, A.R. (2014). The relationship between Moral intelligence and social skills and academic performance of high school students in Shiraz. *Journal of Educational Psychology, Islamic Azad University of Tonekabon*, 19,70-87.
- Ghayumi, A., Imani, M. (2015). Relationship between moral intelligence and organizational health from the perspective of managers of islamic azad universities in Tehran. *International Journal of Learning & Development*, 5(4), 40-52.
- Golmohammadian, M., Farahbakhsh, K., Esmaili, M. (2013). The effectiveness of intelligence, moral, spiritual and cultural marital discord. *Journal of Counseling and Psychotherapy family*, 3(2), 209-232.
- Hazizadeh, M., Ebrahimpour, H. (2015). Effect of moral intelligence on employee performance: evidence from Ardebil gas company. *Singaporean journal of business economics and management studies*, 3(7), 129-133.
- Hosker-Field, A., Molnar D. & Book A. (2016). Psychopathy and risk taking: examining the role of risk perception. *Personality and Individual Differences*, 91, 123-132.
- Maslach C.H. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Mohammadipour, M., Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 28-37.
- Narimani, M. & Ghaffari, M. (2016). The role of moral and social intelligence in predicting resiliency and quality of life in parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (2), 106-128. (Persian).

- Nutbeam, D. & Harris, E. (2002). *Theory in a nutshell: A Guide to health promotion theory*. Roseville, CA: Mc McGraw-Hill book company Australia, 25-78.
- Osborn, N. (2011). *Moral Intelligence*. Tea International, 11107 Wurzbach Road. Suite 102. San Antonio. P.2.
- Pakdel, L., Sharifi, S. (2016). Moral intelligence relationship with job satisfaction and organization deviant behaviors youth and sports department of Fars province. *International business management*, 10(7), 1151-1161.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 6, 34-45.
- Sarabi, F., Ghodsi, A. (2016). Relationship between negligence with Students Academic burnout. *Journal of Analytical-Cognitive Psychology*, 6(23),43-48.
- Sepehrian, F. (2011). Academic procrastination and predictors of that. *Psychological Studies*, 7(4), 9-26.
- Sirois, F.M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination- health model with community- dwelling adults. *Journal of Personality and individual differences*, 43, 15-26.
- Solimanifar, O., & Shaabani, F. (2012). The relationship between of personality traits and academic burnout in postgraduate students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1), 60-63.
- Thorhauer, Y. & Blachfellner, S. (2009). Business Intelligence Meets Moral Intelligence. *International review of information ethics*. 10 (2), 1.
- Ulleberg, P., & Rundmo, T. (2003). Personality, attitudes and risk perception as predictors of risky driving behaviour among young drivers. *Safety Science*, 41(5), 427-443.
- Williams, R.J., Herzog, T.A, & Simmons, V.N. (2011). Risk perception and motivation to quit smoking: a partial test of the health action process approach. *Addictive behaviors*, 36(7), 789-791.
- Zhang, L., Zhang, C.H., Shang, L. (2016). Sensation-seeking and domain-specific risk-taking behavior among adolescents: Risk perceptions and expected benefits as mediators. *Personality and individual differences*, 101, 299-305.

The role of moral intelligence and risk perception in predicting students' academic burnout and procrastination

M. Narimani¹, G. Mohammadi², N. Almasi Rad³ & J. Mohammadi⁴

Abstract

The aim of the present correlational study was to investigate the role of moral intelligence and risk perception in predicting students' academic burnout and procrastination. The population was all high school students who were studying in the first semester of 1394-1395 in Qorveh high schools. The sample included 120 students who were selected by convenience sampling and academic burnout questionnaire, procrastination questionnaire, moral intelligence questionnaire, and cognitive evaluation of high-risk events were used to collect data. Pearson correlation and regression analysis were used to analyze the data. The results of regression analysis showed that moral intelligence and risk perception explained 79.4% of the procrastination variance and 48.5% of the academic burnout variance. F ratio also showed that the prediction of procrastination and academic burnout is significant ($P=0.000$). Therefore, paying attention to variables such as moral intelligence that is "critical intelligence" for all humans and combining knowledge, desire and determination is an important step in the prevention of academic burnout and students' procrastination.

Keywords: Academic burnout, procrastination, moral intelligence, risk perception

1. Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili.

2. Corresponding Author: M.A. in Clinical Psychology, University of Mohaghegh Ardabili. (psy.mohammadi@gmail.com).

3. M.A. in Clinical Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

4. M.A. in Clinical Psychology, Zanjan University of Medical Sciences