

Research Paper

Predicting Students' Academic Flourishing based on the Moral Intelligence: The Mediating Role of Academic Motivation, Academic Emotions, Academic Procrastination and Academic Burnout

Fatemeh Hesampour¹ , Ali Mohammad Rezaei^{*2} 

1 .Ph.D. Student in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Iran



Citation: Hesampour F, Rezaei AM. Predicting students' academic flourishing based on the moral intelligence: the mediating role of academic motivation, academic emotions, academic procrastination and academic burnout. J Child Ment Health. 2023; 10 (2):83-103.



CrossMark



URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1362-en.html>

 [10.52547/jcmh.10.2.7](https://doi.org/10.52547/jcmh.10.2.7)
 [20.1001.1.24233552.1402.10.2.10.5](https://www.crossmark.org/doi/10.52547/jcmh.10.2.7)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Ethical intelligence, academic flourishing, academic motivation, academic emotions, academic procrastination, academic burnout

Background and Purpose: One of the most effective factors in developing the educational system development which has a significantly direct relationship with academic performance is student flourishing. Present study aimed to develop a model for explaining academic flourishing of students based on moral intelligence, with the mediating role of academic motivation, academic emotions, academic procrastination, and academic burnout.

Method: The present study used descriptive-correlational design with structural equation model. The population included all the students of secondary school in Tehran in the second semester of academic year 2021-2022. Through multistage random sampling method, a sample of 2010 students was selected. The students completed Moral Intelligence Questionnaire (Link & Keil, 2005), Researcher-made Academic Flourishing Questionnaire, Academic Motivation Scale (Vallerand, 1992), Achievement Emotions Questionnaire (Pekran et al. 2005), Academic Procrastination Scale (Solomon & Rothblum, 1984), and Academic Burnout Questionnaire (Schaufeli et al. 2002). Data were analyzed by using Structural Equation Model by PLS 3.

Results: Results indicate the significantly positive effect of moral intelligence on academic flourishing and academic motivation as well as its significantly negative effect on academic emotions, academic procrastination, and academic burnout. Academic procrastination, academic emotions and academic burnout have a significantly negative effect on academic flourishing while academic motivation has a significant positive effect on it. Moral intelligence affects academic flourishing through the mediating role of academic motivation, academic emotions, academic procrastination, and academic burnout. 78 % of the academic flourishing variance is explained through the direct and indirect effect of moral intelligence.

Conclusion: Accordingly, to increase the academic flourishing of students, programs can be developed for enhancing moral intelligence, which in turn results in the enhancement of academic motivation, academic emotions, academic procrastination, and academic burnout. Implications of the results are discussed in the article.

Received: 15 Jul 2023

Accepted: 22 Sep 2023

Available: 22 Sep 2023



* **Corresponding author:** Ali Mohammad Rezaei, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Iran

E-mail: Rezaei_am@semnan.ac.ir

Tel: (+98) 233152063

2476-5740/ © 2023 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction

One of the factors most effective on the educational system development which has a positive significant relationship with academic performance is flourishing of students. Academic flourishing indicates living with constant optimism toward the human functions and implies goodness, productiveness, development and flexibility (4). One of the components involved in shaping the academic flourishing of students is moral intelligence. Moral intelligence implies the ability of perceiving the moral issues, confronting the conflicts empathetically and assessing the results of actions (6). One another psychological variable, which is currently addressed as a mediating variable is academic emotions. Academic emotions consist of a diversity of feelings, including pleasure, interest, hope, pride, anger, anxiety, burnout, dysphoria as well as affective, cognitional, psychological, motivational and expressional components (13).

Another important variable related to the academic flourishing of students is their academic procrastination in performing the academic tasks and activities (16). As researches show people with high moral intelligence behave according to the individual and social values and avoid procrastination. One of the other factors influencing the academic flourishing of students, which may result in their academic failure, is academic burnout. Academic burnout is specified by frustrated feelings resulting from academic requirements, pessimistic attitude and debilitating emotions of the students (23). Based on the studies conducted and previous theoretical and research fundamentals (25-1), it seems that students with higher moral intelligence have higher academic motivation, more positive emotions, lower academic procrastination and academic burnout, which in turn results in

their academic flourishing. In this regard, present study was conducted to determine the mediating role of academic motivation, academic emotions, academic procrastination, and academic burnout in the relationship between moral intelligence and academic flourishing.

Method

Present research used descriptive-correlational design (Structural Equation Modeling). The population included all the male and female secondary school students in Tehran in 2021-2022. Overall, 2010 students were selected by multistage random sampling. Inclusion criteria were normal IQ, lack of emotional-behavioral disorders, and the written consent by the students' parents (or their legal custodian) for completing the questionnaires. It is worth mentioning that exclusion criteria were fulfilled by studying the academic and psychological files of the students and using the result of the interviews conducted by the psychologists and teachers. Also, exclusion criteria consisted of incomplete or randomly-completed questionnaires. The study tools included the standardized version of Moral Intelligence Scale (26), Academic Flourishing Scale (29), Academic Motivation Scale (38), Achievement Emotions Questionnaire (40), Academic Procrastination Scale (43) and Academic Burnout Questionnaire (46) in Iran. It is worth mentioning that before implementing the questionnaires, all required permissions were obtained from the scientific and executive committee of Semnan University. Finally, data were analyzed by Structural Equation Modeling in PLS 3.3.

Results

The descriptive statistics of research variables are reported in table 1. Values of kurtosis and skewness showed that research variables have normal distribution.

Table 1. Descriptive Statistics of Research Variables

Variables	Descriptive Statistics		Normality Indices	
	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Moral Intelligence	3.72	0.49	-0.30	0.30
Academic Flourishing	3.67	0.63	-0.22	-0.37
Academic Emotions	2.58	0.64	0.66	0.24
Academic Burnout	2.30	0.79	0.24	-0.69
Academic Motivation	5.001	0.87	-0.85	0.86
Academic Procrastination	2.71	0.65	0.17	-0.42

Results indicate the direct effect of moral intelligence on academic flourishing ($\beta= 0.29$), moral intelligence on academic motivation ($\beta= 0.46$), moral intelligence on academic emotions ($\beta=0.41$), moral intelligence on academic procrastination ($\beta=0.42$), moral intelligence on academic burnout ($\beta=0.46$), academic motivation on academic flourishing ($\beta=0.22$), academic emotions on academic flourishing ($\beta=-0.05$), academic procrastination on academic flourishing ($\beta=-0.25$), and academic burnout on academic flourishing ($\beta=-0.25$). Also, results showed the indirect effect of moral intelligence on academic flourishing through the mediating role of academic

burnout ($\beta= 0.12$, $T=8.63$), academic emotions ($\beta= 0.024$, $T=2.13$), academic motivation ($\beta= 0.10$, $T=9.30$), and academic procrastination ($\beta= 0.10$, $T=10.10$). In the present research, direct and indirect relationship model of variables was tested. Results showed that the suggested model has a good fitness which is discussed in the next section.

Conclusion

This study was conducted to investigate the mediating role of academic motivation, academic emotions, academic procrastination and academic burnout in the relationship

between moral intelligence and academic flourishing of students. The first finding showed the direct effect of moral intelligence on academic flourishing of students, which corresponds to the results of previous researches (9-5). Moreover, moral intelligence is associated with academic flourishing through the mediating role of academic motivation. Results on the direct effect of moral intelligence on academic motivation coincide with (1) and the direct effect of academic motivation on academic flourishing of students corresponds to the previous findings (3&10-12). Also, the indirect effect of academic emotions in the relationship of moral intelligence and academic flourishing was confirmed. This finding coincides with previous research (6, 8, 13-15). Furthermore, results of the present research indicate that moral intelligence affects academic flourishing through the mediating role of academic procrastination. This finding corresponds to the previous research (17-22) as far as the effect of moral intelligence on academic procrastination and academic flourishing is considered. Indirect effect of academic burnout in the relationship between moral intelligence and academic flourishing is confirmed in the present study. This result complies with the previous researches (23-25).

In the present research, direct and indirect relationship model between the variables was tested and as results showed, the suggested model was acceptably fitted. Overall, it can be said that moral intelligence is associated directly and indirectly with academic flourishing through academic motivation, academic emotions, academic procrastination and academic burnout. Results showed good fitness of the suggested model.

Regarding the obtained results, it is recommended that the specialists must provide the teachers with required educations on developing the moral intelligence components to improve

the academic motivation and academic emotions and decrease the academic burnout, which in turn enhances the academic flourishing of students. Finally, it is emphasized that conducting more researches is essential to delimitate this research and to apply the academic flourishing explanation model based on moral intelligence with the mediating role of academic motivation and academic burnout for enhancing the academic flourishing. The developed model can be very useful for fulfilling the objectives of researchers and to bring positive academic consequences in the classroom.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article was extracted from the Ph.D. dissertation of the first author, studying in the field of educational psychology in Semnan University. The proposal bearing No. 30556 was approved on 21.09.2021. To comply with the ethical principles, it was tried to gather data upon participants' consent. Also, the participants were insured that confidentiality and anonymity were observed. Furthermore, other ethical observations stated in the guideline of American Psychological Association and ethical codes of Iranian Psychological Association were met in this research.

Funding: This study was conducted with no financial support from any public or private institute or organization.

Author's Contribution: The first author was the senior author and the second one was the supervisor.

Conflict of interest: There is no conflict of interest in this study.

Acknowledgments: We would like to appreciate the students participating in this research, authorities of Tehran Education Administration, and teachers of the related classes.

مقاله پژوهشی

پیش‌بینی شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس هوش اخلاقی: نقش میانجی انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی

فاطمه حسامپور^۱، علی محمد رضایی^{۲*}

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، ایران

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

هوش اخلاقی،
شکوفایی و انگیزه تحصیلی،
هیجان‌های تحصیلی،
اهمال‌کاری تحصیلی،
فرسودگی تحصیلی

زمینه و هدف: از عمده‌ترین عوامل مؤثر در توسعه نظام آموزشی که ارتباط مستقیم و معناداری با عملکرد تحصیلی دارد، مسئله شکوفایی افراد مشغول به تحصیل است. هدف پژوهش حاضر، تدوین مدلی برای تبیین شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس هوش اخلاقی با میانجی‌گری متغیرهای انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی بود.

روش: روش مطالعه حاضر، توصیفی - همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری، شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای تعداد ۲۰۱۰ نفر به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. دانش‌آموزان به پرسشنامه‌های هوش اخلاقی (لنیک و کیل، ۲۰۰۵)، شکوفایی تحصیلی محقق ساخته انگیزه تحصیلی (والرند، ۱۹۹۲)، هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۵)، اهمال‌کاری تحصیلی (سولومن و راتلبوم، ۱۹۸۴)، و فرسودگی تحصیلی (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲) پاسخ دادند. به‌منظور تحلیل داده‌های پژوهش از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار پی‌ال‌اس ۳ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان دادند متغیر هوش اخلاقی به صورت مستقیم تأثیر مثبت معناداری بر شکوفایی تحصیلی و انگیزه تحصیلی و تأثیر منفی معناداری بر هیجان تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی دارد. اهمال‌کاری تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تأثیر منفی معنادار، و انگیزه تحصیلی تأثیر مثبت معناداری بر شکوفایی تحصیلی دارند. متغیر هوش اخلاقی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی اثر معناداری بر شکوفایی تحصیلی دارد، و ۷۸ درصد از واریانس شکوفایی تحصیلی از طریق اثر مستقیم و غیر مستقیم هوش اخلاقی تبیین می‌شود.

نتیجه‌گیری: براین اساس به‌منظور افزایش شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان به تدوین برنامه‌هایی در جهت بهبود هوش اخلاقی و در نتیجه انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی اقدام کرد. استدلالات نتایج به دست آمده در مقاله مورد بحث قرار گرفت.

دریافت شده: ۱۴۰۲/۰۴/۲۴

پذیرفته شده: ۱۴۰۲/۰۶/۳۱

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۶/۳۱

* نویسنده مسئول: علی محمد رضایی، دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، ایران

رایانامه: Rezaei_am@semnan.ac.ir

تلفن: ۰۲۳-۳۱۵۲۰۶۳

مقدمه

نیروی انسانی ارزنده‌ترین سرمایه هر کشور است و تحول و توسعه همه‌جانبه کشورها در گرو تربیت نیروی سالم، متعهد، و متخصص خواهد بود تا بتوانند پیشرفت و بالندگی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی برای جوامع به ارمغان آورند. نظام آموزشی کشورها، رسالت اصلی در تربیت نیروی انسانی لازم برای نیل رشد و پیشرفت جوامع را به عهده دارند (۱). در این میان مدارس به عنوان نهادی که تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان جامعه را به عهده دارند، نقش اساسی در نیل به این هدف مهم را خواهند داشت. چنانچه نظام آموزشی و پرورشی رسالت خود را به درستی انجام دهد، شاهد شکوفایی استعداد دانش‌آموزانی خواهیم بود که علاوه بر پیشرفت تحصیلی، به تحول لازم در زمینه‌هایی جسمانی، روانی و اجتماعی رسیده و جامعه را به سوی تحول و کمال در زمینه‌های مختلف رهنمون خواهند داشت. از این رو سلامت و مهارت دانش‌آموزان که قشر عظیم کودکان و نوجوانان هر جامعه را تشکیل می‌دهند، اولویت نخست کشورها است؛ چون آینده هر کشوری در گرو چگونگی تربیت آینده‌سازان آن کشور است (۲).

از عمده‌ترین عوامل مؤثر در تحول و توسعه نظام آموزشی، که ارتباط مستقیم و معناداری با عملکرد تحصیلی دارد، مسئله شکوفایی^۱ افراد مشغول به تحصیل است (۳). از این رو یکی از مقوله‌هایی که به نظر می‌رسد کمتر مورد توجه قرار گرفته و مورد توجه پژوهش حاضر نیز است، شکوفایی تحصیلی^۲ دانش‌آموزان است. شکوفایی تحصیلی سازه‌ای در روان‌شناسی است که به وقوع زندگی کردن توأم با خوش‌بینی دائمی در عملکردهای انسان اشاره داشته و به صورت ضمنی به نیکی، زاینندگی، تحول و انعطاف‌پذیری فرد دلالت دارد (۴). در یک تعریف جامع‌تر، شکوفایی تحصیلی، سازه‌ای چندوجهی است که دربرگیرنده جنبه‌های مختلف کارکرد مؤثر در زمینه تحصیل است (۱). امروزه شواهد فراوانی وجود دارد که شکوفایی تحصیلی یک شرایط مطلوب و ایده‌آل است که مدارس و آموزش و پرورش لازم است در پی ارتقای آن در دانش‌آموزان باشند (۲). چامیزونیت و همکاران (۵) معتقدند مدارس، یکی از مهم‌ترین بافت‌های تحول انسان، منبع کلیدی در

مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای رسیدن به حداکثر ظرفیت‌های مورد نیاز موفقیت هستند. بر همین اساس شناسایی سازه شکوفایی و موفقیت تحصیلی، عوامل مرتبط و نیز راهبردهایی جهت دستیابی به آن در دانش‌آموزان، دارای اهمیت قابل توجهی است.

یکی از مؤلفه‌های دخیل در شکل‌گیری شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان، هوش اخلاقی^۳ است که می‌تواند در ارتباط با مدرسه بر شکوفایی نقش مؤثری داشته باشد. هوش اخلاقی به توانایی شناخت و درک مسائل اخلاقی و مقابله با تعارضات به صورت همدلانه و ارزیابی نتایج اعمال اشاره دارد (۶). این نوع هوش، انگیزه اخلاقی عمل کردن در رفتار است، بین قضاوت و عمل اخلاقی رابطه برقرار می‌کند، و به انجام رفتار اخلاقی بر اساس اصول اخلاقی تنیده در هویت فرد منجر می‌شود (۷). پژوهش‌های بسیاری وجود دارند که رابطه بین هوش اخلاقی و میزان شکوفایی تحصیلی را نشان داده‌اند؛ برای مثال پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که هوش اخلاقی بر شاخص‌های شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (۷-۵). عاشوری و همکاران (۸) نیز نشان دادند دانش‌آموزانی که هوش اخلاقی بالاتری دارند از کارایی تحصیلی بیشتری بهره‌مندند و هوش اخلاقی با نقش میانجی امید می‌تواند مدل شکوفایی را تعیین کند؛ به‌طور کلی هوش اخلاقی عامل کلیدی در ایجاد شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان است. اگر چه ارتباط بین هوش اخلاقی و شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته (۹-۵)؛ با وجود این، توجه اندکی به عوامل میانجی این رابطه شده است. یکی از مکانیزم‌های میانجی این رابطه، انگیزش تحصیلی^۴ است. منظور از انگیزه تحصیلی، میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت در حیطه تحصیل و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخص وابسته است (۱۰). افراد دارای انگیزه تحصیلی در سطح بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت در تحصیل بسیار کوشا هستند؛ به گونه‌ای که حتی پس از آن که در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند (۱۲). در همین راستا انجام یک مطالعه (۱۱) رابطه بین انگیزش و شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان را

3. Ethical Intelligence
4. Academic Motivation

1. Flourishing
2. Academic Flourishing

خصوصاً نتایج یک مطالعه (۲۲) نشان داد که وجود هوش اخلاقی، فرسودگی تحصیلی^۳ را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد؛ بنابراین افرادی که از هوش اخلاقی بالایی برخوردارند مطابق با ارزش‌های فردی و اجتماعی رفتار کرده و حاضر به انجام اهمال‌کاری نمی‌شوند.

از عوامل دیگری که بر شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و گاهی موجب افت تحصیلی آنان می‌شود، فرسودگی تحصیلی است که با احساسات فرسوده ناشی از خواسته‌های تحصیلی، نگرش بدبینانه و جدا از وظایف تحصیلی (بدبینی) و احساسات ناتوان‌کننده به عنوان یک دانش‌آموز مشخص می‌شود (۲۳). بنابراین دانش‌آموزی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش‌گری به کاهش شکوفایی وی منجر خواهد شد (۱۱). در افراد دارای هوش اخلاقی با مهارت‌های عمل کردن مبتنی بر اصول استقامت و پافشاری برای حق و پابندی به عهد، فرسودگی تحصیلی کاهش می‌یابد (۲۴). در یک پژوهش فراتحلیل (۲۵) درباره تأثیر عوامل مرتبط با شکوفایی تحصیلی نشان داده شد که فرسودگی به پیشرفت تحصیلی بدتر در مدرسه منجر می‌شود. بنابراین طبق مطالعات یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان، سازه فرسودگی تحصیلی تلقی است. به‌طور کلی انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی عامل کلیدی در ایجاد شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان است؛ با وجود این مکانیسم‌هایی که از طریق آن متغیرهای فوق بر هوش اخلاقی در دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، به بررسی بیشتری نیاز دارد.

بر اساس نتایج مطالعات انجام شده به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که هوش اخلاقی بالاتری دارند، انگیزه تحصیلی و هیجان‌های مثبت تحصیلی بیشتر و اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی پایین‌تری دارند و این موضوع به شکوفایی تحصیلی آنها منجر خواهد شد. بنابراین هر یک از مسیرهایی که به آنها اشاره شده است به‌طور بالقوه در شکوفایی تحصیلی تأثیرگذار است، اما این عوامل به ندرت در یک مدل جامع مورد بررسی قرار گرفته‌اند. به‌طور کلی با توجه به اینکه روی‌آورد‌های مثبت به آموزش در دهه‌های گذشته تکمیل نشده‌اند و

تأیید کرد. این یافته‌ها با دیگر مطالعات انجام شده نیز (۳) مطابقت دارد. بدین ترتیب انگیزه، عالی‌ترین شاخص یادگیری تلقی می‌شود که با افزایش انگیزه می‌توان به شکوفایی رسید (۱۲).

یکی دیگر از متغیرهای روان‌شناختی که امروزه به عنوان سازه میانجی مورد توجه قرار می‌گیرد، هیجان‌های تحصیلی^۱ است که شامل دامنه وسیعی از احساسات مانند لذت، علاقه، امید، غرور، خشم، اضطراب، سرخوردگی و ملال و شامل مؤلفه‌های عاطفی، شناختی، فیزیولوژیکی، انگیزشی، و بیانی است (۱۳). بر اساس پژوهش‌های انجام شده هیجان‌های تحصیلی می‌توانند منجر به شکوفایی تحصیلی شود. برای مثال در یک پژوهش (۶) نشان داده شد که احساسات مثبت در تحصیل و هیجان‌های تحصیلی، تأثیر زیادی بر شکوفایی تحصیلی داشت. همچنین در مطالعه‌ای دیگر (۸) نیز به تبیین نقش واسطه‌ای امید در رابطه شکوفایی تحصیلی و هوش اخلاقی پرداخته شد. در این راستا متخصصان (۱۴) بیان کردند هیجان‌های تحصیلی می‌توانند شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهند. بنابراین دانش‌آموزان با هیجان‌پذیری مثبت نسبت به مدرسه و داشتن عواطف مثبت نسبت به تحصیل و مدرسه، خود را وقف در تکالیف مدرسه خواهند کرد و بدین ترتیب موفقیت‌های شناختی و عاطفی و شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال خواهند داشت (۱۵). نتیجه اینکه به نظر می‌رسد که سطوح بالای هیجان‌های تحصیلی از شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان دارای هوش اخلاقی حمایت می‌کند.

یکی دیگر از متغیرهای مهم مرتبط با شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری آنان در انجام تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی است (۱۶). در پژوهش‌ها به نقش اهمال‌کاری تحصیلی^۲ در مفهوم‌سازی و تبیین شکوفایی تحصیلی پرداخته شده است (۱۷). متخصصان (۱۸) بیان می‌کنند که اهمال‌کاری تحصیلی نقش اصلی را در ایجاد و تداوم شکوفایی تحصیلی ایفا می‌کند. به‌طور کلی، می‌توان بیان کرد که اهمال‌کاری تحصیلی اثرات منفی بر شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان دارد (۱۸، ۱۹ و ۲۰). از سوی دیگر بر اساس نظرنیک و کیل (۲۱) یکی از اصول هوش اخلاقی، عمل کردن مبتنی بر ارزش‌ها است. در این

نقش عوامل روان‌شناختی (مانند هوش اخلاقی، انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی) در شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان مبهم باقی مانده است و همچنین با در نظر گرفتن این نکته که پژوهشی که به طور همزمان این متغیرها را بررسی کند کمتر انجام شده است، و در نهایت با توجه به اهمیت نقش شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان به لحاظ اینکه عملکرد تحصیلی، عاطفی و اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، سوال اصلی در پژوهش حاضر این بود که آیا انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی در رابطه بین هوش اخلاقی با شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی دارد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی (مدل معادلات ساختاری) است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. به منظور تعیین حجم نمونه با توجه به کثرت گویه‌ها (۲۹۵ گویه) که برای اندازه‌گیری ۷ متغیر اصلی و ۳۰ مؤلفه فرعی مورد استفاده قرار گرفتند و با توجه به وسعت تهران بزرگ و نیاز به تعمیم نتایج به کل شهر تهران و همچنین با توجه به زمان و امکانات پژوهشگر، حجم نمونه ۲۰۶۵ نفر در نظر گرفته شد (نسبت ۷ به ۱ برای حجم نمونه به تعداد گویه‌ها) که با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای، جمع‌آوری شدند. برای انتخاب افراد نمونه بدین صورت عمل شد که ابتدا شهر تهران به ۵ منطقه جغرافیایی (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) تقسیم شد و از هر منطقه جغرافیایی ۸ مدرسه (در مجموع ۴۰ مدرسه) انتخاب شدند. در نهایت از هر مدرسه ۳ کلاس (در مجموع ۱۲۰ کلاس) و از هر کلاس ۱۸ نفر (در مجموع ۲۱۶۰ نفر) به صورت تصادفی انتخاب شد که در نهایت تعداد ۲۰۱۰ پرسشنامه فاقد نقص جهت تحلیل وارد نرم‌افزار شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل برخورداری از بهره‌های بهنجار، نداشتن اختلالات هیجانی-رفتاری و رضایت کتبی دانش‌آموزان و

مراقبان آنها جهت تکمیل کردن پرسشنامه‌ها و شرکت در پژوهش بود. همچنین ملاک خروج نیز شامل تکمیل ناقص پرسشنامه و بی‌انگیزگی در پاسخدهی به گویه‌های پرسشنامه بود. برای بررسی بهره‌های بهنجار افراد نمونه و همچنین نداشتن اختلالات هیجانی-رفتاری افراد نمونه از پرونده تحصیلی و مشاوره‌های دانش‌آموزان در مدرسه محل تحصیل استفاده شد. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان حاکی از این بود که تعداد ۱۰۰۷ نفر (۵۰/۱ درصد) دختر و ۱۰۰۳ نفر (۴۹/۹ درصد) پسر بودند. ۵ نفر از دانش‌آموزان (۰/۰۰۲ درصد) بین ۱۲ تا ۱۴ سال سن؛ ۴۷۳ نفر (۲۳/۵ درصد) بین ۱۴ تا ۱۶ سال سن؛ ۱۵۲۲ نفر (۷۵/۷ درصد) بین ۱۶ تا ۱۸ سال سن و ۱۰ نفر (۰/۰۰۵ درصد) نیز بالاتر از ۱۹ سال بودند. ۹ نفر (۰/۰۰۴ درصد) از دانش‌آموزان معدل کمتر از ۱۴؛ ۱۵۵ نفر (۷/۷ درصد) معدل بین ۱۴ تا ۱۶؛ ۶۲۸ نفر (۳۱/۲ درصد) معدل بین ۱۶ تا ۱۸ و ۱۲۱۸ نفر (۶۰/۶ درصد) نیز معدل بالاتر از ۱۸ داشتند.

ب) ابزار

(۱) **مقیاس هوش اخلاقی^۱:** این پرسشنامه توسط لنینک و کیل (۲۶) جهت سنجش هوش اخلاقی ساخته شده است که ۴۰ گویه دارد. هوش اخلاقی در برگیرنده ۴ بعد اساسی است که عبارتند از: درستکاری^۲، مسئولیت‌پذیری^۳، بخشش^۴، و دلسوزی^۵. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شده و دامنه نمرات آن بین ۴۰ تا ۲۰۰ است که کسب نمره بالا بیانگر هوش اخلاقی بالاتر است. اعتبار^۶ این مقیاس (از نوع همسانی درونی) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ برآورد شد و روایی صوری و محتوایی و هماهنگی درونی مؤلفه‌های آن توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. بیشترین همبستگی بین بخشش و دلسوزی با هوش اخلاقی (۰/۸۶) و کمترین همبستگی بین درستکاری با هوش اخلاقی (۰/۶۶) بود. نتایج تحلیل عاملی نیز ساختار ۴ عاملی هوش اخلاقی را مورد تأیید قرار داد (۲۶). اعتبار این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش سیادت و همکاران (۲۷) و همچنین در پژوهش محمدی و همکاران (۲۸) برابر ۰/۹۴ برآورد شده است. روایی^۷ مقیاس فوق در

5. Compassion
6. Reliability
7. Validity

1. Moral intelligence scale
2. Integrity
3. Responsibility
4. Forgiveness

توجه است تعداد ۵ گویه (گویه‌های ۱۳، ۲۶، ۳۸، ۴۲ و ۴۴) به دلیل بار عاملی ضعیف از مجموع گویه‌ها حذف و مقیاس نهایی دارای ۵۷ گویه است. همچنین در پژوهش حاضر اعتبار آزمون با روش آلفای کرونباخ و اعتبار ترکیبی برای شکوفایی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۶۹ و ۰/۹۷۱ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها شامل هیجان‌های مثبت، دستاورد، مجذوبیت، روابط مثبت، و احساس معنی (هدفمندی) به ترتیب برابر با ۰/۹۰۳، ۰/۸۸۳، ۰/۸۸۶، ۰/۸۹۱ و ۰/۸۹۲ به دست آمد. علاوه بر آن پایایی ترکیبی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر با ۰/۹۱۸، ۰/۹۰۴، ۰/۹۰۹، ۰/۹۰۹ و ۰/۹۱۳ به دست آمد.

روایی همگرا، سنجش میزان تبیین متغیر پنهان توسط گویه‌های آن است. روایی همگرا به معنای میانگین واریانس مشترک بین متغیر پنهان و معرف‌هایش است. به عبارت دیگر این معیار بیانگر میزان واریانس است که یک مولفه (متغیر مکنون) از نشانگرهایش (گویه‌ها یا متغیرهای مشاهده شده) به دست می‌آورد که برای سنجش آن از معیار متوسط واریانس^{۱۱} استفاده می‌شود. این معیار به وسیله فورنل و لارکر^{۱۱} (۳۰) پیشنهاد شد و مقدار بالای ۰/۵ را قابل قبول دانستند. مگنر^{۱۲} و همکاران (۳۱) و همچنین هیر و همکاران (۳۲) مقدار بیشتر از ۰/۴ را برای این معیار کافی و مناسب می‌دانند. زیرا که این مقدار تضمین می‌کند حداقل ۴۰ درصد واریانس یک سازه، توسط نشانگرهایش تعریف می‌شود. نتایج حاصل از بررسی روایی همگرایی مدل نشان داد که همه مقادیر میانگین واریانس استخراج شده برای همه مؤلفه‌های شکوفایی تحصیلی، از مقدار ۰/۴۰ بالاتر است، به نحوی که برای هیجان‌های مثبت، دستاورد، مجذوبیت، روابط مثبت، و احساس معنی (هدفمندی) به ترتیب برابر با ۰/۴۶۸، ۰/۴۴۵، ۰/۵۰۵، ۰/۴۵۷ و ۰/۵۱۷ به دست آمد. از دیگر شاخص‌های روایی همگرا تحت عنوان قابلیت اطمینان، شاخص رانو^{۱۳} مربوط به دیدگاه هنسلر^{۱۴} و همکاران (۳۳) است که باید مقدار آن بالای ۰/۶ باشد (۳۲). نتایج نشان داد مقدار شاخص رانو برای همه مؤلفه‌های شکوفایی کلاس درس بالاتر از حد مجاز ۰/۶۰ است، به نحوی که

پژوهش محمدی و همکاران (۲۸) نیز به روش روایی محتوایی سنجیده شد؛ به این ترتیب که در دو مرحله توسط ۱۶ نفر از استادان صاحب نظر در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی تبریز مورد مطالعه و پس از اصلاحات لازم مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین اعتبار از نوع پایایی^۱ از روش بازآزمایی استفاده شد؛ به این منظور مقیاس‌ها توسط ۱۰ نفر از افراد نمونه تکمیل و به فاصله ۱۰-۷ روز بعد مجدداً مقیاس‌ها توسط همان افراد تکمیل و سپس ضریب همبستگی بین دو مرتبه اجرا برابر با ۰/۶۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس هوش اخلاقی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر آن اعتبار کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و همچنین اعتبار ترکیبی^۲ برابر با ۰/۹۱۵ و ۰/۹۲۵ به دست آمد. اعتبار خرده‌مقیاس‌های هوش اخلاقی شامل درستکاری، مسئولیت، دلسوزی، و بخشش نیز با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۵، ۰/۷۸ و ۰/۷۷ و با استفاده از پایایی ترکیبی به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ به دست آمد.

(۲) مقیاس شکوفایی تحصیلی^۳: در پژوهش حاضر برای بررسی شکوفایی تحصیلی از مقیاس شکوفایی تحصیلی محقق ساخته استفاده شد. این مقیاس ۶۲ گویه‌ای بر مبنای نظریه پرما^۴ سلیگمن (۲۹) تدوین و شامل ۵ خرده‌مقیاس هیجان‌های مثبت^۵، مجذوبیت^۶، روابط مثبت^۷، احساس معنی (هدفمندی)^۸، دستاورد^۹ است. نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (اصلاً، به ندرت، بعضی اوقات، بیشتر اوقات، و همیشه) از ۱ تا ۵ و دامنه نمرات قابل دریافت بین ۴۰ تا ۳۱۰ است. همچنین کسب نمره بالا بیانگر شکوفایی تحصیلی بالاتر است. در پژوهش حاضر برای بررسی اعتبار سازه مقیاس شکوفایی تحصیلی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد مطابق با مبانی نظری تحقیق، مقیاس شکوفایی تحصیلی از ۵ خرده‌مقیاس هیجان‌های مثبت (۱۳ گویه)، دستاورد (۱۲ گویه)، مجذوبیت (۱۰ گویه)، روابط مثبت (۱۲ گویه) و احساس معنی (هدفمندی) (۱۰ گویه) تشکیل شده است. شایان

8. Meaning
9. Accomplishment
10. Average variance extracted (AVE)
11. Fornell & Larcker
12. Magner
13. Rho-A
14. Henseler

1. Stability
2. Composite reliability
3. Academic Flourishing Scale
4. PERMA
5. Positive Emotion
6. Engagement
7. Positive Relationships

کمترین مقدار این شاخص در پژوهش حاضر برای متغیر مجذوبیت با ضریب $0/901$ به دست آمد. مقدار شاخص راثو برای خرده‌مقیاس‌های آزمون شامل هیجان‌های مثبت، دستاورد، مجذوبیت، روابط مثبت، و احساس معنی (هدفمندی) به ترتیب برابر با $0/914$ ، $0/892$ ، $0/901$ ، $0/892$ و $0/903$ به دست آمد.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتبار مقیاس شکوفایی کلاس درس، ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (۳۴) محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ برای همه خرده‌مقیاس‌ها مطلوب و رضایت‌بخش بوده است (مقادیر ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های پنج‌گانه شکوفایی کلاس درس بین $0/883$ تا $0/903$ به دست آمد). علاوه بر ضریب آلفای کرونباخ، اعتبار مؤلفه‌ها با استفاده از پایایی ترکیبی مورد بررسی قرار گرفت. پایایی ترکیبی میزان کفایت گویه‌های یک عامل نهفته را اندازه‌گیری می‌کند و توسط وترز^۱ و همکاران (۳۵) معرفی شد. اعتبار ترکیبی شبیه آلفای کرونباخ، معیاری برای بررسی همسانی درونی گویه‌های مقیاس است (۳۶) و می‌توان آن را برابر با مقدار کل واریانس نمره واقعی نسبت به واریانس نمره کل مقیاس در نظر گرفت (۳۷). از سوی دیگر، این یک "شاخص واریانس مشترک بین متغیرهای مشاهده شده است که از آن به عنوان شاخصی از یک سازه پنهان استفاده می‌شود" (۳۰). اگر مقدار اعتبار ترکیبی بالاتر از $0/7$ باشد، نشان دهنده همسانی درونی مناسب است (۳۲). اعتبار ترکیبی نسبت به ضریب آلفای کرونباخ معیار بهتری به شمار می‌رود که برای همه خرده‌مقیاس‌ها در این پژوهش، مطلوب و رضایت‌بخش به دست آمده است. مقادیر ضریب آلفای کرونباخ نیز برای مؤلفه‌های پنج‌گانه شکوفایی کلاس درس بین $0/904$ تا $0/918$ به دست آمد که مطلوب است.

(۳) مقیاس انگیزه تحصیلی^۲: این پرسشنامه توسط والراند و همکاران (۳۸) جهت سنجش انگیزه تحصیلی ساخته شده است و از ۲۸ گویه تشکیل شده است که به ۷ خرده‌مقیاس تقسیم می‌شود که ۳ نوع انگیزه درونی^۳ (انگیزش درونی برای فهمیدن^۴، انگیزش درونی برای انجام کار^۵،

1. Werts
2. Academic Motivation Scale (AMS)
3. Intrinsic motivation
4. Intrinsic motivation knowledge
5. Intrinsic motivation accomplishment
6. Intrinsic motivation stimulation

انگیزش درونی برای تجربه تحریک^۶)، ۳ نوع انگیزه بیرونی^۷ (تنظیم همانندسازی شده^۸، تنظیم درون‌فکنی شده^۹، تنظیم بیرونی^{۱۰}) و یک مقیاس بی‌انگیزشی^{۱۱} را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه بر اساس مقیاس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) می‌باشد و ۴ گویه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. با توجه به شیوه نمره‌گذاری ذکر شده، حداقل نمره ۲۸ و حداکثر نمره ۱۹۶ می‌باشد که هر چه نمره فرد بیشتر باشد، انگیزه تحصیلی او بیشتر خواهد بود. ساختار عاملی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش والراند و همکاران مورد تأیید قرار گرفت. همچنین سطوح رضایت‌بخشی از همسانی درونی (میانگین آلفای کرونباخ = $0/81$) و ثبات زمانی (میانگین ضرایب بازآزمایی = $0/79$) در یک دوره ۱ ماهه، مطلوب نشان داده است (۳۸). در ایران باقری و همکاران (۳۹) پس از ترجمه مقیاس آن را بر روی ۸۳۸ نفر آزمودنی اجرا کردند و با استفاده از تحلیل عاملی، ساختار عاملی آن را مورد تأیید قرار دادند که حاکی از روایی عاملی و سازه مطلوب مقیاس است. آنها همچنین به منظور سنجش اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ و همچنین بازآزمایی استفاده کردند که نتایج نشان داد ضرایب به دست آمده در بیشتر عامل‌ها بالاتر از $0/77$ است که حاکی از اعتبار رضایت‌بخش مقیاس است. در پژوهش حاضر روایی مقیاس انگیزه تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر آن اعتبار کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و همچنین اعتبار ترکیبی برابر با $0/90$ و $0/92$ به دست آمد. پایایی خرده‌مقیاس‌های انگیزه تحصیلی شامل انگیزش بیرونی، انگیزش درونی، و بی‌انگیزشی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با $0/92$ ، $0/91$ و $0/83$ و با استفاده از اعتبار ترکیبی به ترتیب برابر با $0/93$ ، $0/92$ و $0/89$ به دست آمد.

(۴) پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی^{۱۲}: این پرسشنامه توسط پکران و همکاران (۴۰) جهت سنجش هیجان‌های تحصیلی طراحی شده است و

7. Extrinsic motivation
8. Identified regulation
9. Interjected regulation
10. External regulation
11. Amotivation
12. Academic emotions questionnaire

درجه‌ای می‌پردازد و دامنه نمرات قابل دریافت بین ۰ تا ۱۰۸ است و کسب نمره بالا بیانگر اهمال‌کاری بالاتر است. به منظور تعیین روایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی استفاده شده است که نتایج حاکی از تأیید ساختار ۳ عاملی پرسشنامه بوده است. برادران و رنجبرنوشری (۴۴) نیز اعتبار مقیاس را در بعد آمادگی برای امتحان ۰/۸۰، آمادگی برای تکلیف ۰/۷۳، و آمادگی برای تکالیف پایان ترم ۰/۷۶ گزارش کردند. در پژوهش امجدیان و بهرامی (۴۵) اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر روایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر آن اعتبار کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و همچنین اعتبار ترکیبی برابر با ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست آمد. اعتبار خرده‌مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی شامل آماده شدن برای امتحان، آماده شدن برای تکلیف، و آماده شدن برای مقاله نیز با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۳، و ۰/۸۵ و با استفاده از اعتبار ترکیبی به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۷، و ۰/۸۸ به دست آمد.

(۶) پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۶: این مقیاس به وسیله بکر و همکاران (۴۶) جهت سنجش فرسودگی تحصیلی تدوین شده است و شامل ۱۵ گویه است که سه عامل خستگی عاطفی^۷، بدبینی^۸ و ناکارآمدی^۹ را می‌سنجد. پاسخ‌دهندگان وضعیت خود را در طیف ۷ درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) مشخص می‌کنند که دامنه نمرات قابل دریافت بین ۰ تا ۹۰ است و نمره بالا بیانگر فرسودگی تحصیلی بیشتر است. روایی مقیاس در پژوهش فتی و کیانی (۴۷) با تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که نتایج وجود سه عامل را تأیید کردند. همچنین ضرایب اعتبار با آلفای کرونباخ برای سه عامل خستگی، بدبینی، و ناکارآمدی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۴، به دست آمد. در پژوهش فضلی و فولادچنگ (۴۸) برای بررسی

دارای سه مؤلفه هیجان‌های کلاسی^۱، یادگیری^۲ و امتحان^۳ است. در پژوهش حاضر از مولفه هیجان‌های یادگیری استفاده شده است. هیجان‌های یادگیری مشتمل بر ۷۵ گویه است که هیجان‌های لذت^۴، امید^۵، غرور^۶، خشم^۷، اضطراب^۸، شرم^۹، ناامیدی^{۱۰}، و خستگی^{۱۱} را بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز تا همیشه ۵ اندازه‌گیری می‌کند. در ایران این پرسشنامه توسط کدیور و همکاران (۴۱) بومی‌ساز شده و روایی مقیاس از طریق تحلیل عاملی تأییدی و اعتبار آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حیات و همکاران (۴۲) نیز روایی مقیاس از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین اعتبار مقیاس از طریق ضریب آلفای کرونباخ به دست آمد که نتایج نشان داد میزان آلفای کرونباخ برای هیجان‌های لذت (۰/۸۷)، امید (۰/۸۱)، افتخار (۰/۷۹)، خشم (۰/۸۵)، اضطراب (۰/۸۸)، شرم (۰/۸۳)، ناامیدی (۰/۸۴) و خستگی (۰/۸۸) است که حاکی از اعتبار مناسب این خرده‌مقیاس‌ها است. در پژوهش حاضر روایی مقیاس هیجان‌های تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر آن اعتبار کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و همچنین اعتبار ترکیبی برابر با ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست آمد. اعتبار خرده‌مقیاس‌های هیجان‌های تحصیلی شامل لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۸، ۰/۹۱، ۰/۷۹، ۰/۸۵، و ۰/۹۳ و با استفاده از اعتبار ترکیبی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۹۲، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۴ به دست آمد.

(۵) مقیاس سنجش اهمال‌کاری تحصیلی^{۱۲}: این پرسشنامه توسط سولومون و راث بلوم (۴۳) جهت سنجش اهمال‌کاری تحصیلی طراحی شده است که دارای ۲۷ گویه است و سه مؤلفه اصلی آماده شدن برای امتحان^{۱۳}، آماده شدن برای تکلیف^{۱۴}، و آماده شدن برای مقاله^{۱۵} را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پاسخگو به تکمیل گویه‌ها بر روی مقیاس ۴

11. Boredom
12. Procrastination Assessment Scale-Student
13. Studying for exams
14. Reading assignments
15. Writing a term paper
16. Maslach Burnout Inventory
17. Emotional exhaustion
18. Cynicism
19. Reduced Efficacy

1. Class-related emotion scales
2. Learning-related emotion scales
3. Test emotion scales
4. Enjoyment
5. Hope
6. Pride
7. Anger
8. Anxiety
9. Shame
10. Hopelessness

یافته‌ها

آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

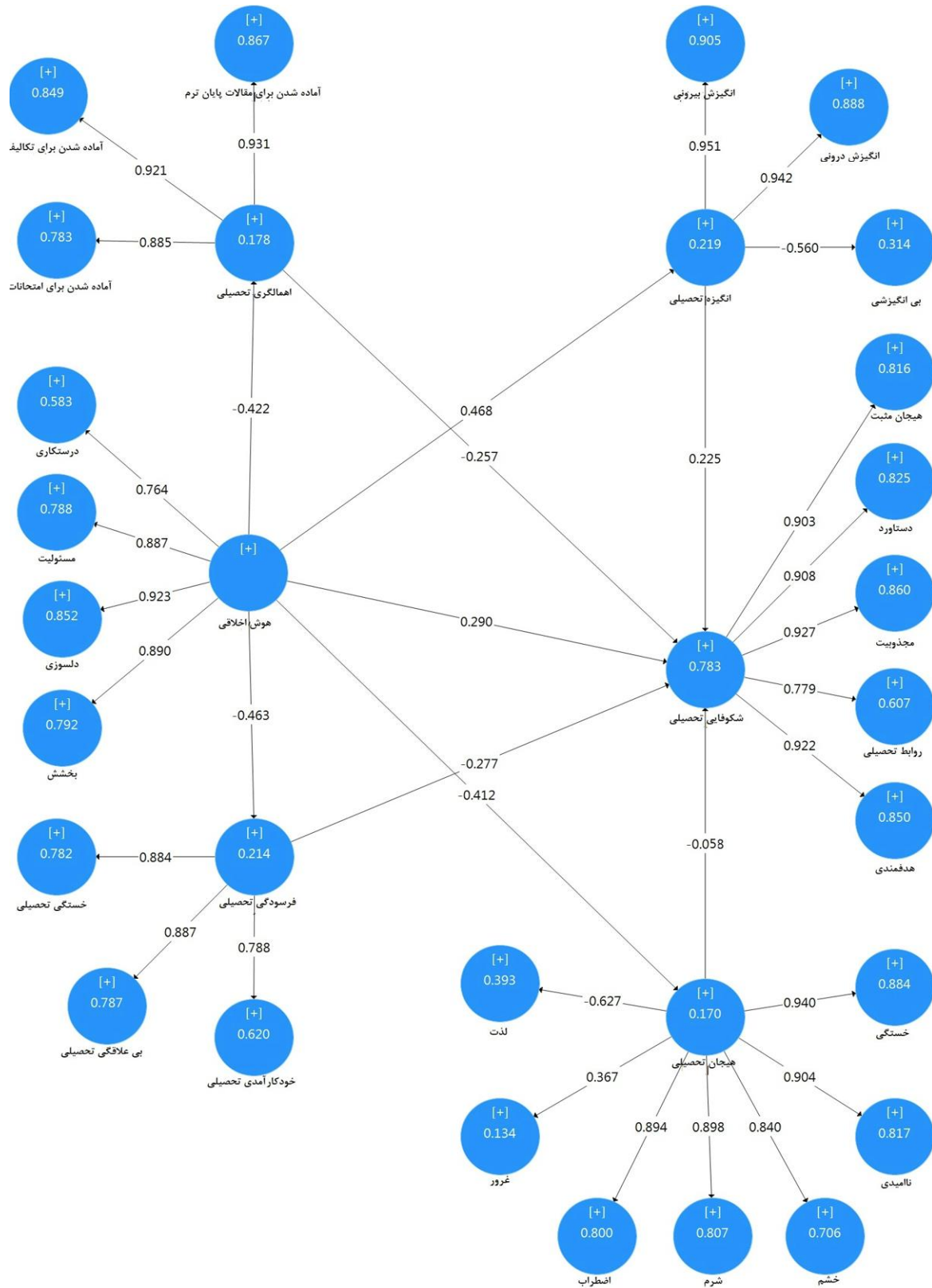
جدول ۱: شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش

متغیرها	آمار توصیفی		شاخص‌های نرم‌آلایی	
	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
هوش اخلاقی	۳/۷۲	۰/۴۹	-۰/۳۰	۰/۳۰
شکوفایی تحصیلی	۳/۶۷	۰/۶۳	-۰/۲۲	-۰/۳۷
هیجان‌های تحصیلی	۲/۵۸	۰/۶۴	۰/۶۶	۰/۲۴
فرسودگی تحصیلی	۲/۳۰	۰/۷۹	۰/۲۴	-۰/۶۹
انگیزه تحصیلی	۵/۰۰۱	۰/۸۷	-۰/۸۵	۰/۸۶
اهمال‌کاری تحصیلی	۲/۷۱	۰/۶۵	۰/۱۷	-۰/۴۲

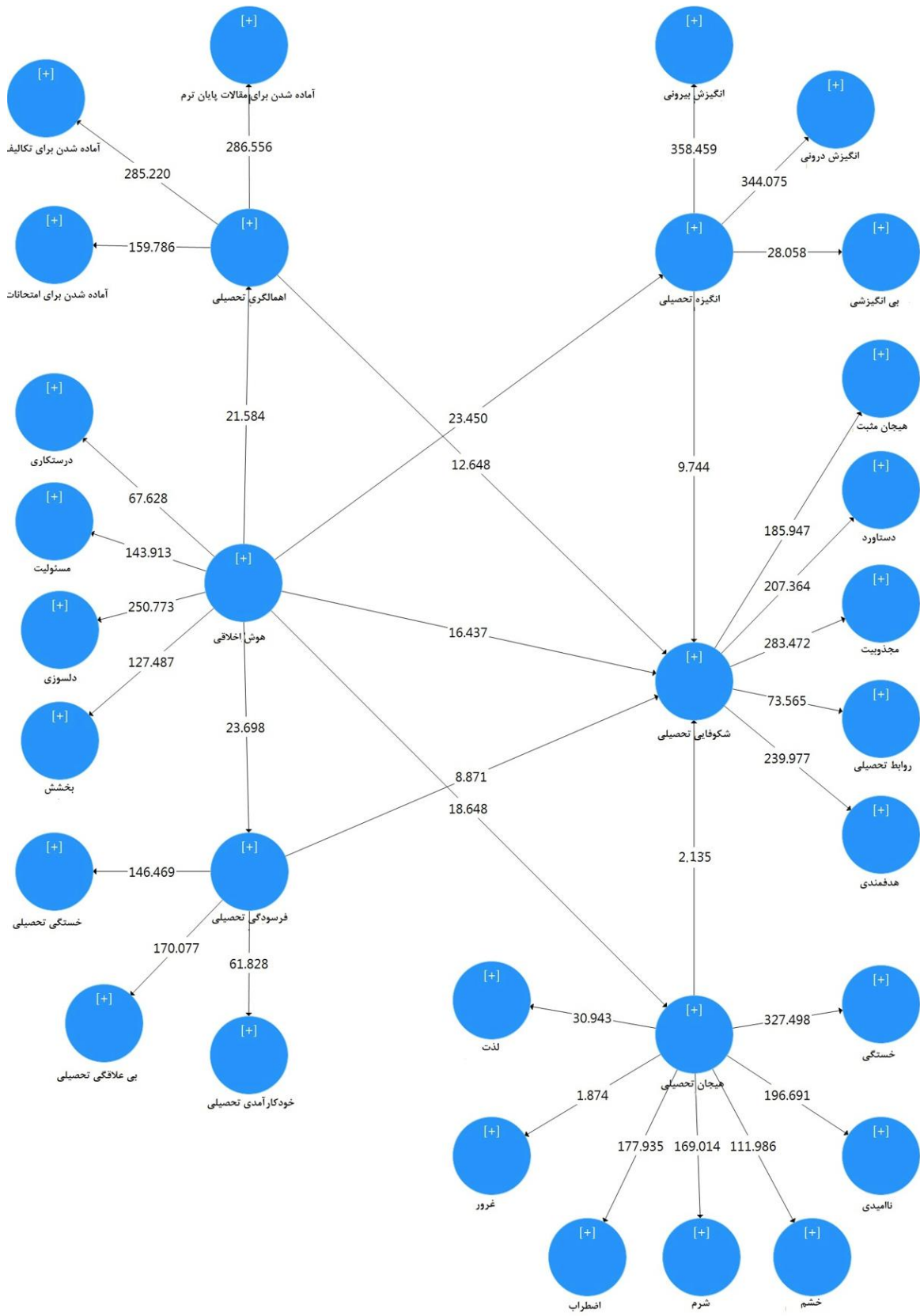
در جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همچنین در دو ستون دیگر جدول نتایج کجی و کشیدگی جهت نرمال بودن داده‌ها آمده است. همانگونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای آشکار بین ۲- و ۲ قرار دارد. به منظور تحلیل داده‌ها و بررسی برازش مدل مورد آزمون و با توجه به نرمال نبودن توزیع بیشتر متغیرها از روش حداقل مربعات جزئی^۱ استفاده شد. نرم‌افزار مورد استفاده در این پژوهش ضرایب را به گونه‌ای تعیین می‌کند که مدل حاصله، بیشترین قدرت تفسیر و توضیح را دارا باشد؛ بدین معنا که مدل بتواند با بالاترین دقت و صحت، متغیر وابسته نهایی را پیش‌بینی نماید. روش حداقل مربعات جزئی، یکی از روش‌های آماری چندمتغیره محسوب می‌شود که به وسیله آن می‌توان یک یا چند متغیر پاسخ را به‌طور همزمان در قبال چندین متغیر توضیحی الگوسازی نمود. در شکل ۱ ضرایب استاندارد مسیرهای مدل مفهومی و در شکل ۲ ضرایب معناداری غیراستاندارد ارائه شده است.

روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با چرخش واریماکس استفاده شد که نتایج وجود سه عامل را تأیید کردند که در مجموع ۵۵٪ از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین کردند. برای بررسی اعتبار مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای عوامل خستگی عاطفی، بدبینی، و ناکارآمدی به ترتیب ضرایب ۰/۷۸، ۰/۸۵ و ۰/۶۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر روایی مقیاس فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر آن اعتبار کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و همچنین اعتبار ترکیبی برابر با ۰/۹۰ و ۰/۹۲ به دست آمد. اعتبار خرده‌مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی شامل خستگی عاطفی، بدبینی، و ناکارآمدی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ و با استفاده از اعتبار ترکیبی به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۹ و ۰/۸۷ به دست آمد.

ج) روش اجرا: پس از اخذ معرفی‌نامه از دانشگاه سمنان به اداره آموزش و پرورش شهر تهران مراجعه و مجوز لازم از اداره آموزش و پرورش اخذ شد و پژوهشگران جهت نمونه‌گیری به مدارس متوسطه دخترانه و پسرانه معرفی شدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات پژوهش، با مراجعه به مدارس، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و از دانش‌آموزان درخواست شد که با دقت به گویه‌های پرسشنامه پاسخ بدهند. به شرکت‌کنندگان و والدین آنها درباره محرمانه ماندن اطلاعات، توضیحات لازم ارائه شد و اعتماد آنان جهت شرکت در پژوهش جلب شد. همچنین در پرسشنامه توضیحات لازم درباره هدف اجرای پژوهش و نحوه پاسخدهی به گویه‌ها ارائه شد. پس از به حدنصاب رسیدن حجم نمونه، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری و خروجی داده‌ها با استفاده از روش الگوییابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار PLS نسخه ۳/۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.



شکل ۱: ضرایب استاندارد مدل مفهومی پژوهش



شکل ۲: ضرایب غیراستاندارد متغیرهای مدل مفهومی پژوهش

و فرسودگی تحصیلی نقش میانجی و متغیر شکوفایی تحصیلی نقش متغیر وابسته را ایفا می‌کنند. بر اساس این مدل، متغیر هوش اخلاقی ۲۱/۴ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی، ۱۸ درصد از واریانس متغیر اهمال کاری تحصیلی، ۱۷ درصد از واریانس متغیر هیجان‌های تحصیلی و ۲۱/۹ درصد از واریانس متغیر انگیزش تحصیلی را تبیین می‌کند. بر اساس مدل پژوهش، ۷۸/۳ درصد از واریانس شکوفایی تحصیلی توسط اثر مستقیم هوش اخلاقی و همچنین اثر غیرمستقیم هوش اخلاقی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تبیین می‌شود. در مدل پی‌ال‌اس جهت بررسی برازش مدل، مجموع مجذورات خطای پیش‌بینی برای هر بلوک متغیر پنهان و (۱- (SSE/SSO)) نیز شاخص اعتبار اشتراک یا شاخص افزونگی (CV-COM)^۱ را نشان می‌دهد و اگر شاخص واری اعتبار اشتراک متغیرهای پنهان مثبت باشد، مدل اندازه‌گیری کیفیت مناسب دارد.

جدول ۲: شاخص واری اعتبار اشتراک متغیرهای پنهان

متغیر	مقادیر اشتراکی
انگیزه تحصیلی	۰/۳۸۰
اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۴۴
شکوفایی تحصیلی	۰/۳۵۵
فرسودگی تحصیلی	۰/۳۴۵
هوش اخلاقی	۰/۲۶۵
هیجان تحصیلی	۰/۳۵۶

بر اساس نتایج جدول ۲ ملاحظه می‌شود که شاخص واری اعتبار اشتراک متغیرهای پنهان برای تمام سازه‌ها مثبت است، بنابراین مدل تدوین شده از کفایت مناسبی برخوردار است. نخستین معیار برای بررسی مدل درونی، ضریب تعیین (R^2) و ضریب تعیین تعدیل شده (R^2_{adj}) است. ضریب تعیین (R^2) واریانس توضیحی یک متغیر درون‌زا را نسبت به واریانس کل آن توسط متغیرهای برون‌زا اندازه‌گیری می‌کند. برای این شاخص مقادیر بزرگ‌تر از ۰/۶۷ قوی، بزرگ‌تر از ۰/۳۳ متوسط، و کمتر از ۰/۱۹ ضعیف تلقی می‌شود. در واقع این ضریب نشان می‌دهد متغیر یا متغیرهای مستقل چند درصد از تغییرات متغیر وابسته را توضیح می‌دهند.

در شکل‌های فوق مدل اندازه‌گیری و همچنین مدل ساختاری (روابط مفروض بین متغیرها) در حالت ضرایب استاندارد و ضرایب معناداری ارائه شده است. بر اساس مدل اندازه‌گیری، متغیر هوش اخلاقی از ۴ خرده‌مقیاس در ستکاری، مسئولیت، دلسوزی، و بخشش تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه هوش اخلاقی به ترتیب برابر با ۰/۷۶۴، ۰/۸۸۷، ۰/۹۲۳ و ۰/۸۹۰ است. متغیر انگیزش تحصیلی از سه خرده‌مقیاس انگیزش بیرونی، انگیزش درونی، و بی‌انگیزشی تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه انگیزش تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۵۱، ۰/۹۴۲ و ۰/۵۶۰- است. متغیر هیجان‌های تحصیلی از خرده‌مقیاس‌های لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی، و خستگی تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه هیجان‌های تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۲۷، ۰/۳۶۷، ۰/۸۹۴، ۰/۸۹۸، ۰/۸۴۰، ۰/۹۰۴، و ۰/۹۴۰ است. متغیر اهمال کاری تحصیلی از خرده‌مقیاس‌های آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، و آماده شدن برای مقالات پایان‌ترم تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه اهمال کاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۸۵، ۰/۹۲۱، و ۰/۹۳۱ است. متغیر فرسودگی تحصیلی از خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، و خودکارآمدی تحصیلی تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۸۴، ۰/۸۸۷ و ۰/۷۸۸ است. متغیر شکوفایی تحصیلی از خرده‌مقیاس‌های هیجان مثبت تحصیلی، دستاورد تحصیلی، مجذوبیت تحصیلی، روابط تحصیلی، و احساس معنی (هدفمندی) تحصیلی تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه شکوفایی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۰۳، ۰/۹۰۸، ۰/۹۲۷، ۰/۷۷۹ و ۰/۹۲۲ است. همان‌گونه که نتایج شکل ۲ نشان می‌دهد همه بارهای عاملی مشاهده شده در سطح $p < 0/01$ معنادار هستند و همه مقادیر ضرایب غیراستاندارد بزرگ‌تر از ۱/۹۶ هستند.

بر اساس مدل ساختاری، متغیر هوش اخلاقی نقش متغیر مستقل، متغیرهای انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی،

1. Cross validated-Communality

شاخص دیگر، شاخص افزونگی (Q2) مدل است که معروف‌ترین شاخص اندازه‌گیری کیفیت مدل ساختاری تحت عنوان شاخص استون-گایسلر است. در این آزمون فقط متغیرهای درون‌زا (میانجی و وابسته) را انتخاب می‌کنیم. در این شاخص مقادیر بالای صفر نشان‌دهنده توانایی مطلوب مدل ساختاری در پیش‌بینی است و مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۳ به ترتیب میزان ضعیف، متوسط و قوی بودن پیش‌بینی کردن مدل ساختاری را ارائه می‌دهند. بر این اساس می‌توان گفت مدل این مطالعه

می‌تواند ۰/۲۱۹ درصد از واریانس کل متغیر انگیزه تحصیلی، ۰/۱۷۰ درصد از واریانس کل متغیر هیجان‌های تحصیلی، ۰/۱۷۸ درصد از واریانس کل متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، ۰/۲۱۴ درصد از واریانس کل متغیر فرسودگی تحصیلی، و ۰/۷۸۳ درصد از واریانس کل متغیر شکوفایی تحصیلی را توضیح دهد. جدول ۳ اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳: ضرایب استاندارد و ضرایب غیراستاندارد مسیرهای مستقیم مدل پژوهش

نتیجه	معادلات ساختاری			مسیرها
	سطح معناداری	ضریب t	اثر مستقیم	
تأیید	$p \leq 0/01$	۱۶.۴۳۷	۰.۲۹۰	هوش اخلاقی -> شکوفایی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۲۴.۵۵۵	۰.۴۶۸	هوش اخلاقی -> انگیزه تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۱۹.۵۶۷	-۰.۴۱۲	هوش اخلاقی -> هیجان تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۲۲.۵۴۰	-۰.۴۲۲	هوش اخلاقی -> اهمال‌کاری تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۲۴.۴۸۴	-۰.۴۶۳	هوش اخلاقی -> فرسودگی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۱۰.۳۴۶	۰.۲۲۵	انگیزه تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/05$	۲.۱۳۵	-۰.۰۵۸	هیجان‌های تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۱۳.۲۴۴	-۰.۲۵۷	اهمال‌کاری تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۹.۰۱۲	-۰.۲۷۷	فرسودگی تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی

تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی در رابطه بین هوش اخلاقی با شکوفایی تحصیلی از آزمون سوبل استفاده شد.

همانگونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود ضرایب مسیر مربوط به اثرهای مستقیم متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در ادامه به منظور آزمون معناداری نقش میانجی انگیزه تحصیلی، هیجان‌های

جدول ۴: نتایج آزمون سوبل برای اثرات غیر مستقیم متغیرها

نتیجه	سطح معناداری	مقدار t	اثر غیر مستقیم	مسیر
تأیید	$p \leq 0/01$	۸/۶۳۶	۰/۱۲۸	هوش اخلاقی -> فرسودگی تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/05$	۲/۱۳۵	۰/۰۲۴	هوش اخلاقی -> هیجان تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۹/۳۰۹	۰/۱۰۵	هوش اخلاقی -> انگیزه تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی
تأیید	$p \leq 0/01$	۱۰/۱۰۶	۰/۱۰۹	هوش اخلاقی -> اهمال‌کاری تحصیلی -> شکوفایی تحصیلی

اثرهای غیر مستقیم) به دست آمد که در سطح $p \leq 0/001$ ، $t=40,631$ معنادار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی در رابطه بین

شایان توجه است اثر کل (مجموع اثرهای مستقیم و غیر مستقیم) متغیر هوش اخلاقی بر متغیر شکوفایی تحصیلی با میانجی‌گری متغیرهای فرسودگی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، انگیزه تحصیلی، و اهمال‌کاری تحصیلی برابر با ۰/۶۵۶ (۰/۲۹۰) اثر مستقیم و ۰/۳۶۶ مجموع

هوش اخلاقی و شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان بود. در پژوهش حاضر مدل روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها آزمون شد و همانگونه که در نتایج یافته‌ها مشاهده شد، الگوی پیشنهادی، برازش قابل قبولی نشان داد. اولین یافته پژوهش حاضر نشان‌دهنده تأثیر مستقیم هوش اخلاقی بر شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان بود که با نتایج پژوهش‌های پیشین (۹-۵) همسو است. این یافته با پژوهش‌های قبلی مطابقت داشته و نشان می‌دهد که هوش اخلاقی با شکوفایی تحصیلی ارتباط دارد. در تبیین این یافته می‌توان به این موضوع اشاره کرد که شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان تحت تأثیر هوش اخلاقی است. بر این اساس، هوش اخلاقی به مدیریت و تنظیم تفکرات و اعمال خود به نحوی که در مقابل هر گونه فشار از درون و بیرون ایستادگی کنند، اشاره دارد و انتخاب‌های عقلانی و عمل به شیوه منصفانه به تحول شکوفایی در آن‌ها منجر می‌شود. همچنین می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان توانمند به هوش اخلاقی، خود را مسئول اعمال خود دانسته و همین عامل به نوبه‌ی خود موجب می‌شود که این دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف خود، پشتکار، سخت‌کوشی، و انگیزه بیشتری از خود نشان دهند (۸). بنابراین دانش‌آموزان دارای هوش اخلاقی به پیروی از هنجارهای اجتماعی، مقررات و قوانین، عرف و آداب و رسوم توجه می‌کنند. انجام رفتارهای منصفانه، احترام، پذیرش دیگران و حقوق و مسئولیت‌ها از ویژگی‌های بارز آنها است که مجموع این ویژگی‌ها سبب احساس رضایت درونی و شکوفایی استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموز می‌شود.

علاوه بر این، هوش اخلاقی نه تنها به‌طور مستقیم، که غیرمستقیم نیز از طریق مسیر انگیزش تحصیلی با شکوفایی تحصیلی در دانش‌آموزان همراه است. این یافته پژوهش درباره تأثیر مستقیم هوش اخلاقی بر انگیزش تحصیلی با نتایج برخی مطالعات (۱) و تأثیر مستقیم انگیزش تحصیلی بر شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان با نتایج دیگر مطالعات (۱۲-۱۰ و ۳) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه مطرح کرد مؤلفه‌های هوش اخلاقی، راستگویی، قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران، فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران باعث افزایش انگیزه تحصیلی می‌شوند. انگیزه پیشرفت تحصیلی به تمایل درونی فرد برای کسب، هدایت، و نگهداری یادگیری اشاره دارد. به بیان دیگر، انگیزه پیشرفت

تحصیلی نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به معیارهای خاص، تلاش برای موفقیت و برخورداری از لذتی که از انجام تکلیف همراه است، سوق می‌دهد (۱۱). بدین ترتیب هوش اخلاقی باعث تحول توانش‌های خلاق و عملی در کنار توانش تحلیلی می‌شود. توجه به توانش عملی و خلاق در فرآیند تحصیل، باعث نوعی تحول و شکوفایی برای کسانی خواهد شد که از نظر عملیاتی و خلاقیت توان بالایی دارند (۱۰). بنابراین افراد دارای انگیزه تحصیلی در سطح بالا، هوش اخلاقی بالایی دارند و برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت در تحصیل بسیار کوشا هستند؛ به گونه‌ای که حتی پس از آن که در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند. دانش‌آموزان دارای انگیزه تحصیلی در سطح بالا، همواره تمایل دارند موفق شوند و وقتی که شکست می‌خورند، کوشش‌های خود را دو برابر می‌کنند و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند (۳).

همچنین، در پژوهش حاضر اثر غیرمستقیم هیجان تحصیلی در رابطه بین هوش اخلاقی و شکوفایی تحصیلی تأیید شد و این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (۶، ۸ و ۱۵-۱۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت هوش اخلاقی جنبه‌های مثبتی از جمله درستی‌کاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، انسجام، صداقت، شجاعت، رازداری، انجام تعهدات فردی، خودمهارگری و ... دارد (۷) که این جنبه‌ها باعث افزایش هیجان‌های مثبتی چون لذت، امید و افتخار و کاهش هیجان‌های منفی از جمله ناامیدی و خستگی می‌شود. هیجان‌های تحصیلی مثبت نیز از طریق نقش مثبتی که بر جو روانی-اجتماعی کلاس درس، میزان مشارکت دانش‌آموزان و ایجاد کشاکش در کلاس درس ایجا می‌کنند، می‌توانند توانمندی‌ها و مهارت‌های تحصیلی فراگیران را که ناظر بر شکوفایی آنان است، تقویت کرده و امکان یادگیری بهتر مهارت‌های مختلف از جمله مهارت‌های مطالعه و مهارت‌های بین‌فردی را فراهم کنند.

افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد هوش اخلاقی با نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی بر شکوفایی تحصیلی اثر دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گذشته (۲۲-۱۷) به لحاظ تأثیر هوش اخلاقی بر اهمال‌کاری تحصیلی و شکوفایی تحصیلی همسو است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که بر اساس نظر لیک و کیدل (۲۲) یکی از اصول

هوش اخلاقی، عمل کردن مبتنی بر ارزش‌ها است. بنابراین افرادی که از هوش اخلاقی بالایی برخوردارند مطابق با ارزش‌های فردی و اجتماعی رفتار کرده و حاضر به انجام اهمال‌کاری نمی‌شوند. 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 (۱۷). این ویژگی‌ها به فرد کمک می‌کنند تا از تعلل در کارها و سهل‌انگاری‌ها دور باشند. بنابراین هوش اخلاقی بالا در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنها کارها و تکالیف خود را بدون هیچ دلیل منطقی به تأخیر نیندازند و همواره منظم باشند. بنابراین داشتن چنین ویژگی‌هایی، منطقی است که سبب شود این دانش‌آموزان به دنبال مکانیسم‌های اهمال‌کاری تحصیلی نباشند و از این طریق بر شکوفایی تحصیلی تأثیر دارد.

در پژوهش حاضر اثر غیرمستقیم فرسودگی تحصیلی در رابطه بین هوش اخلاقی و شکوفایی تحصیلی نیز تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی (۲۳-۲۵) همسو است. در تبیین این یافته از پژوهش نیز می‌توان گفت افراد دارای هوش اخلاقی بر رعایت استانداردهای اخلاقی از جمله تکیه بر تلاش‌های شخصی، دوری از تنبلی و توسل به شیوه‌های اخلاقی در پشت سر گذاشتن تکالیف و امتحانات معتقد هستند. بنابراین زمانی که هوش اخلاقی در دانش‌آموزان بالا باشد در محیط مدرسه نیز نسبت به رعایت اصول انضباطی و پرهیز از هرگونه اعمال و رفتار خلاف پایبند خواهند بود. از طرفی رعایت اخلاق در تصمیم‌گیری، موجب تسریع در دستیابی به اهداف می‌شود. دانش‌آموزانی که موفقیتی در دستیابی به اهداف کسب کنند، احساس شکوفایی کرده و این حس علاوه بر سایر جهات زندگی، در زمینه تحصیلی دانش‌آموزان نیز ظهور و بروز می‌یابد.

در یک جمع‌بندی می‌توان بیان داشت که هوش اخلاقی نه تنها به‌طور مستقیم، که به صورت غیرمستقیم نیز از طریق مسیر انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی با شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان همراه است و نتایج نشان داد که الگوی پیشنهادی برازش قابل قبولی دارد. با توجه به تأثیر هوش اخلاقی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی،

اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی بر شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان، به سیاست‌گذاران حوزه آموزش کشور پیشنهاد می‌شود که به منظور توسعه شکوفایی کلاس درس و ارتقاء عوامل مؤثر بر آن (هوش اخلاقی، انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی)، نیاز است که متولیان مربوطه آموزش‌های لازم درباره پرورش مؤلفه‌های هوش اخلاقی را به معلمان ارائه کنند تا به ارتقاء انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، و همچنین کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی کمک کرده و به تبع آن زمینه لازم را برای ارتقاء شکوفایی تحصیلی آینده‌سازان کشور فراهم کنند.

هرچند پژوهش حاضر به عنوان نخستین پژوهش در زمینه تأثیر هوش اخلاقی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی بر شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان در ایران انجام شد اما با محدودیت‌هایی همراه بود که از آن جمله می‌توان به استفاده از ابزار پرسشنامه اشاره کرد. پرسشنامه‌ها محدودیت‌های ذاتی از جمله پاسخ‌های قابل پذیرش اجتماعی، خطاهای اندازه‌گیری و ... دارند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه و به خصوص مشاهده کلاس‌های درس نیز استفاده شود. محدودیت دیگر، مقطعی بودن گردآوری داده‌ها، تنها در یک مقطع از زمان بود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، مطالعات طولی انجام شود. محدودیت سوم، مربوط به جامعه آماری پژوهش است. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران تشکیل می‌دهند، تعمیم نتایج حاصله به جوامع و گروه‌های دیگر نیازمند بررسی‌های بیشتری است. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آینده، مدل تبیین شکوفایی تحصیلی مبتنی بر هوش اخلاقی و نقش میانجی متغیرهای مربوطه را در سایر مقاطع تحصیلی و همچنین در دانشگاه‌ها تکرار کنند تا شواهدی از بسط مدل و انطباق آن با مقاطع و پایه‌های مختلف تحصیلی فراهم آید. در پایان باید توجه داشت که انجام پژوهش‌های بیشتر به منظور به کارگیری مدل تبیین شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس هوش اخلاقی و نقش میانجی انگیزه تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، و فرسودگی

تحصیلی برای گسترش و توسعه شکوفایی تحصیلی بسیار ضروری است و مدل تدوین شده می‌تواند برای پیشبرد اهداف پژوهشگران و ایجاد پیامدهای تحصیلی مثبت در کلاس‌های درس، بسیار مفید باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکترای رشته روان‌شناسی تربیتی نویسنده یکم این مقاله در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان است که پروپوزال آن در تاریخ ۱۴۰۰/۰۶/۳۰ و شماره ۳۰۵۵۶ مصوب شد. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی، سعی شد جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان در باره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون ذکر نام و مشخصات آنها اطمینان داده شد. همچنین دیگر ملاحظات اخلاقی مندرج در راهنمای انتشار انجمن روان‌شناسی

آمریکا و کدهای اخلاقی سازمان نظام روان‌شناسی ایران در این پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی: این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ مؤسسه و سازمان دولتی یا خصوصی انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده یکم این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی و نویسنده دوم در نقش استاد راهنما در این مطالعه نقش داشته‌اند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش و مسئولان اداره آموزش و پرورش شهر تهران بزرگ و معلمان کلاس‌های مربوطه که اجرای این پژوهش را میسر کردند تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Benlhcene A. Flourishing and student engagement in Malaysian university students: The mediating role of Personal Best (PB) Goals. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2022; 31(2): 137-146. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00544-8> [Link]
- Amiri E. Flourishing of Positive Psychology in Education: 'Emotional turn' and Measurement Issues. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*. 2023; 5(8): 10-18. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2023.5.8.2> [Link]
- McCarron G P. First and flourishing? An exploration of how first-generation college students make meaning of their well-being through purpose, relationships, and multiple identities. *Journal of First-generation Student Success*. 2022; 2(1): 1-17. <https://doi.org/10.1080/26906015.2021.2018269> [Link]
- Abdi A, zandipayam A. Comparison of Academic Vitality, Flourishing and Academic Identity Dimensions among Male and Female Students at Kermanshah University of Medical Sciences. *Educational Development of Judishapur*, 2019; 10(4): 283-293. [Persian] <https://doi.org/10.22118/edc.2019.99559> [Link]
- Chamizo-Nieto M T, Arrivillaga C, Rey L, & Extremera N. The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: a moderated mediation study. *Frontiers in psychology*. 2021; 12, 695067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067> [Link]
- Mirsadegh M, Hooman F, & Homaei R. The Mediating Role of Academic Hope in the Correlation of Ambiguity Tolerance and Academic Flourishing with Academic Engagement in Female High School Students. *International Journal of School Health*. 2022; 9(3): 178-185. <https://doi.org/10.30476/intjsh.2022.95951.1242> [Link]
- Nguyen A, Ngo H N, Hong Y, Dang B, & Nguyen B P T. Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. 2023; 28(4): 4221-4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w> [Link]
- Ashouri R, Bahari F, Namvar H. Determining the Model of Flourishing in Youth Based on Moral Intelligence Considering the Mediating Role of Hope. *MEJDS* 2022; 12:187-187. [Persian] <http://jdisabilstud.org/article-1-2654-en.html> [Link]
- Prah Ruger J. Positive public health ethics: toward flourishing and resilient communities and individuals. *The American Journal of Bioethics*. 2020; 20(7): 44-54. <https://doi.org/10.1080/15265161.2020.1764145> [Link]
- Shihara T, Morita N, Nakajima T, Okita K, Sagawa M, Yamatsu K. Modeling relationships of achievement motivation and physical fitness with academic performance in Japanese schoolchildren: Moderation by gender. *Physiol Behav*. (2018); 194(1): 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2018.04.031> [Link]
- Shrivastava P, & Zsolnai L. Wellbeing-oriented organizations: Connecting human flourishing with ecological regeneration. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*. (2022); 31(2): 386-397. <https://doi.org/10.1111/beer.12421> [Link]
- Sharifi Shayan F, Entesar Fouman G H I, Hejazi M. The Effectiveness of Collaborative Learning Method on Academic Motivation and Emotion Control in Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder. *J Child Ment Health* 2020; 6 (4):74-84. <http://childmentalhealth.ir/article-1-863-fa.html> [Link]
- Solaimani Shebailo N, Vahedi S, Nemati S. The Relationships between Emotions of Students, Teachers and Parents with Academic Performance in Science Course . *J Child Ment Health* 2019; 6 (1):188-199. <http://childmentalhealth.ir/article-1-462-fa.html> [Link]
- Amiri E. Flourishing of Positive Psychology in Education: 'Emotional Turn' and Measurement Issues. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*. 2023; 5(8): 10-18. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2023.5.8.2> [Link]
- Tran N T, Franzen J, Jermann F, Rudaz S, Bondolfi G, & Ghisletta P. Psychological distress and well-being among students of health disciplines in Geneva, Switzerland: The importance of academic satisfaction in the context of academic year-end and COVID-19 stress on their learning experience. *PloS one*. 2022; 17(4): e0266612. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266612> [Link]
- Astutik F, & Firdana W D. The Use of Academic Resilience in Mediating the Effect of Self-Efficacy on Students' Academic Procrastination during the Covid-19 Pandemic. In *Conference of Psychology and Flourishing Humanity*, (pp. 33-41). Atlantis Press.2023. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-032-9_5 [Link]
- Vlachopanou P, & Karagiannopoulou E. Defense styles, academic procrastination, psychological wellbeing, and approaches to learning: A person-oriented approach. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2022; 210(3): 186-193. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001423> [Link]
- Asio J M R. The relationship between academic procrastination and academic performance of freshmen students from a teacher education institution. *Asio, JMR* (2020). The Relationship between Academic Procrastination and Academic Performance of Freshmen Students from a Teacher Education Institution. *Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020; 2(3): 105-115. <https://hdl.handle.net/11499/21548>. [Link]
- Garzón-Umerenkova A, de la Fuente J, Amate J, Paoloni P V, Fadda S, & Pérez J F. A linear empirical model of self-regulation on flourishing, health, procrastination, and achievement, among university students. *Frontiers in psychology*. 2018; 9, 536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00536> [Link]
- Hosseini M K., & , Shahbazi M. The relationship between academic conflict and work procrastination with academic

- success in high school female students of Masjid Suleiman, the first national conference of Farda School, Ardabil. 2018. [Persian] [\[Link\]](#)
21. Lennick D, & Kiel F. Moral intelligence 2.0: Enhancing business performance and leadership success in turbulent times. Pearson Prentice Hall. 2011. <https://doi.org/10.4236/ajibm.2014.412083> [\[Link\]](#)
 22. Shahbaziyan A, Husaynpourbanadig K, Rahnemayibastam A. Survey of the Role of Moral Intelligence and Cell Phone Addiction in Academic Procrastination of Students. *Educ Strategy Med Sci* 2019; 11 (5):76-83. [Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-1517-en.html> [\[Link\]](#)
 23. Wen X, Zhang Q, Wang S, Liu X, & Xu W. Mindfulness and academic burnout among Chinese elementary school students: The mediating role of perceived teacher support. *Teaching and Teacher Education*. 2023; 123, 103991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103991> [\[Link\]](#)
 24. Heydari, Negar and Ojinejad, Ahmadrza. the relationship between moral intelligence and academic burnout of Maroodasht Islamic Azad University students, the fourth national conference on sustainable development in educational sciences and psychology, social and cultural studies, Tehran. 2015. [Persian] <http://jne.ir/article-1-542-en.html> [\[Link\]](#)
 25. Madigan D J, & Curran T. Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*. 2021; 33: 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1> [\[Link\]](#)
 26. Lennick, D. Kiel, F. Moral intelligence: The key to enhancing business performance and leadership success. Wharton School Publishing, An imprint of Pearson Education. 2005. [\[Link\]](#)
 27. Siadat S, kazemi I, Mokhtaripour M. Relationship between Moral Intelligence and the Team Leadership in Administrators from Faculty Members' Point of View at the Medical Sciences University of Isfahan 2008-2009. *jha* 2009; 12 (36):61-69. [Persian] <http://jha.iuims.ac.ir/article-1-425-en.html> [\[Link\]](#)
 28. Mohamadi J, Ghazanfari F, Azizi A. Relationship between Moral Intelligence and Nurses' Quality of Work Life. *IJN* 2014; 27 (90 and 91):54-64. [Persian] <http://ijn.iuims.ac.ir/article-1-1889-en.html> [\[Link\]](#)
 29. Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>. [\[Link\]](#)
 30. Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research* Vol. 18, No. 1 (Feb), pp. 39-50. <https://www.jstor.org/stable/3151312> [\[Link\]](#)
 31. Magner, N., Welker, R.B., & Campbell, T. L. (1966). Testing a model of cognitive budgetary participation processes in a latent variable structural equations framework. *Accounting and Business Research*. 27(1), 41-50. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00014788.1996.972953> [\[Link\]](#)
 32. Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Sage publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/a-primer-on-partial-least-squares-structural-equation-modeling-pls-sem/book244583> [\[Link\]](#)
 33. Henseler J, Ringle CM, Sinkovics RR. (2009). the use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing (AIM)*. 20: 277-320. [https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1474-7979\(2009\)000020014/full/html](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1474-7979(2009)000020014/full/html). [\[Link\]](#)
 34. Qazi Tabatabayi, Seyyed Mahmoud (1374). Covariance structure models or Lieserl models in social sciences. *Journal of Humanities and Social Sciences (Tabriz)*, 2(1). <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=39992>. [\[Link\]](#)
 35. Werts CE, Linn RL, Jöreskog KG. (1974). Intraclass reliability estimates: testing structural assumptions. *Educational and Psychological Measurement*. 34(1): 25-33. <https://doi.org/10.1177/001316447403400104> [\[Link\]](#)
 36. Netemeyer, R. et. al. (2003). *Scaling Procedures: Issues and Applications*. SAGE. https://www.researchgate.net/publication/265500508_Scaling_Procedures_Issues_and_Applications [\[Link\]](#)
 37. Brunner, M., & Süß, H.-M. (2005). Analyzing the Reliability of Multidimensional Measures: An Example from Intelligence Research. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 227–240. <https://doi.org/10.1177/0013164404268669> [\[Link\]](#)
 38. Vallerand R J, Pelletier L G, Blais M R, Briere N M, Senecal C, & Vallieres E F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*. (1992); 52(4): 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025> [\[Link\]](#)
 39. Bagheri N, Shahraray M, Farzad V. Standardization of Academic Motivation Scale (AMS) among the High School Students in Tehran. *Clinical Psychology and Personality*, 2003; 1(1): 11-24. [Persian] <https://doi.org/20.1001.1.23452188.1382.1.1.2.8> [\[Link\]](#)
 40. Pekrun R, Goetz T, & Frenzel A C. *Academic emotions questionnaire-mathematics (AEQ-M) user's manual*. Department of Psychology, University of Munich. 2005 [\[Link\]](#)
 41. Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., Nikdel, F. validating the Pekrun's achievement emotion questionnaire. *Educational Innovations*, 2009; 8(4): 7-38. [Persian] <https://doi.org/10.22054/jem.2018.27645.1659> [\[Link\]](#)
 42. Hayat A, Esmi K, Rezaei R, Nabiee P. The Relationship between Academic Emotions and Academic Performance of Medical Students of Shiraz University of Medical Sciences. *RME* 2017; 9(4):29-20. [Persian] <http://rme.gums.ac.ir/article-1-528-en.html> [\[Link\]](#)
 43. Solomon L J, & Rothblum E D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of*

- counseling psychology. 1984; 31(4): 503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503> [Link]
44. Baradaran M, Ranjbar Noushari F. Effectiveness of Emotion Regulation Skills Training on Academic Procrastination and Cognitive Flexibility among Students with Internet Addiction. *J Child Ment Health* 2022; 9 (2):21-35. <http://childmentalhealth.ir/article-1-1148-fa.html> [Link]
45. Amjadian F, Bahrami M. The Correlation between Self-Handicapping and Students' Academic Performance: The Intermediary Role of Procrastination in High School Students in the City of Kermanshah. 2023; 38(4):87-106. [Persian] <http://qjoe.ir/article-1-1857-en.html> [Link]
46. Bakker A B, Demerouti E, & Schaufeli W B. Validation of the Maslach burnout inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 2002; 15(3): 245-260. <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716> [Link]
47. Fata N, kiani M. Modeling of the Relationship among Student Academic Burnout, and Personal and Educational Experiences and Reporting of Avoidance Strategies: The Intermediating Role of Academic Engagement. *Journal of Instruction and Evaluation*, 2020; 12(48): 131-160. <https://doi.org/10.30495/jinev.2020.673162>. [Persian] <https://doi.org/10.22034/emes.2022.523543.2214> [Link]
48. Fazli A, Fooladchang M. The relation of academic conscience to academic burnout: The mediating role of academic goal orientation. *Educ Strategy Med Sci* 2019; 12 (3):85-97. [Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-1470-en.html> [Link]