

## The causal relationship between cultural intelligence and academic vitality with self-directed learning through academic procrastination

Zahra Hoseinpanah\*  
Kobra Kazemian Moghadam\*\*

### Introduction

Most societies today are undergoing educational reform because the need for self-study and which is essential in today's vibrant, transformed world of knowledge. Increasing production of knowledge, information and technology advances have made the knowledge life very short. It also necessitates the complexity of today's life and the unforeseen emerging issues, the overwhelming need for students to learn lifelong and to take immediate measures. Therefore, in order to overcome these conditions, instead of transferring a set of information to students, they must become self-directed learners who are up-to-date in learning, independent and autonomous in the field of science and knowledge. Self-directed learning enables students to update their knowledge and competencies even after leaving the formal education system. The purpose of this study was to test the causal relationship between cultural intelligence and academic vitality with self-directed learning through mediating role of academic procrastination in female students of Islamic Azad University of Dezful.

### Method

The research method was descriptive and correlational. The statistical population consisted of all female students of Islamic Azad University of Dezful, among whom 354 were selected by stratified random sampling method. Fisher et al self-directed learning questionnaire, (2001), Dehgani Zadeh and Hossein Chari academic vitality Questionnaire (2012), Solomon

---

\* M.A. Department of Psychology, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

\*\* Assistant Professor Department of Psychology, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran. *Corresponding author:* [k.kazemian@yahoo.com](mailto:k.kazemian@yahoo.com)

and Rathblum Academic Procrastination (1984), and Ang et al.'s Cultural Intelligence (2004) were used to measure research variables. The proposed model was evaluated using path analysis.

### Results

The results showed that in the whole sample, all path coefficients between variables were statistically significant. In addition, the direct paths of cultural intelligence, academic vitality, and academic procrastination to self-directed learning were statistically significant. Also, the direct paths of cultural intelligence and academic vitality to academic procrastination were also significant. On the other hand, the results showed that the indirect relationship between cultural intelligence and academic vitality with self-directed learning through mediation role of academic procrastination was significant.

### Conclusion

The results showed that self-directed learning seems to be a phenomenon that is influenced by many factors such as cultural intelligence, academic vitality and academic procrastination.

**Keywords:** cultural intelligence, academic vitality, self-directed learning, academic procrastination

**Author Contributions:** Zahra Hoseinpanah, general framework planning, content editing and analyzing. Dr. Kobra Kazemian Moghadam, submission and correction, collaboration in general framework planning, selection of approaches, conclusions, final review and corresponding author. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

**Acknowledgments:** The authors thank all dear students and professors who have helped us in this research.

**Conflicts of Interest:** The authors declare there is no conflict of interest in this article. This article extracted from the M.A. thesis, with the guidance of Dr. Kobra Kazemian Moghadam.

**Funding:** This article did not receive financial support.

## رابطه علی هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

زهرا حسین پناه\*

کبری کاظمیان مقدم\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، آزمون الگوی رابطه علی هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول بودند که از بین آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، نمونه‌ای ۳۵۴ نفری انتخاب شد. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران، سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین چاری، اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتیلوم و هوش فرهنگی آنگ و همکاران استفاده شد. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از تحلیل مسیر انجام گرفت. نتایج نشان داد که در کل نمونه، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. به‌علاوه مسیرهای مستقیم هوش فرهنگی، سرزندگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی به یادگیری خودراهبر از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. همچنین مسیرهای مستقیم هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی نیز معنی‌دار بودند. از سوی دیگر، نتایج نشان داد رابطه غیرمستقیم هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار بودند. در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که به نظر می‌رسد یادگیری خودراهبر پدیده‌ای است که از عوامل بسیاری از جمله هوش فرهنگی، سرزندگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر می‌پذیرد.

**کلید واژگان:** هوش فرهنگی، سرزندگی تحصیلی، یادگیری خودراهبر، اهمال‌کاری تحصیلی

\* کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

\*\* استادیار گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران. (نویسنده مسئول)

## مقدمه

امروزه اکثر جوامع در حال اعمال اصلاحات آموزشی هستند، چرا که نیاز به خودمطالعه‌گری و خودانگیزی دانشجویان در دنیای پرتحول کنونی که به یک دنیای دانش‌مدار تبدیل شده است، ضروری است. تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت تکنولوژی سبب شده که عمر دانش بسیار کوتاه باشد. همچنین پیچیدگی زندگی امروز و بروز مسائل پیش‌بینی‌نشده فراوان، نیاز وافر دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر و اتخاذ تدابیر فی‌البداهه را ضروری می‌کند. لذا به‌منظور چیره شدن بر این شرایط، به‌جای انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات به دانشجویان، باید آن‌ها را تبدیل به فراگیران خودراهبر نمود که در یادگیری، مستقل و خودمختار و در زمینه علم و دانش، به‌روز باشند. خودراهبری در یادگیری دانشجویان موجب می‌شود که آن‌ها حتی پس از خروج از نظام آموزشی رسمی نیز دانش و صلاحیت‌های خود را به‌روز کنند (Ghaffari, 2015).

مفهوم یادگیری خودراهبر<sup>۱</sup> از آموزش بزرگسالان نشأت گرفته و نظریه‌های یادگیری خودراهبر که بر تجربه فراگیر تمرکز کرده، از تحقیقات جان دیویی منشأ گرفته است. ناولز یادگیری خودراهبر را فرآیندی می‌داند که در آن، فراگیران با کمک یا به ابتکار خود، نیازهای یادگیری‌شان را تشخیص داده، ضمن تعیین اهداف یادگیری و شناسایی منابع انسانی و سایر منابع لازم برای یادگیری، راهبردهای مناسب برای یادگیری را انتخاب می‌کنند و در نهایت پیامدهای آن را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. به‌بیانی دیگر، به‌عنوان فرآیندی فعال و ساختاری، پردازشی است که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم می‌کند (Yazdkhasti, Qasemi & Wahida, 2011). دانشجویان در این فرآیند، به‌گسترش توانایی‌هایشان در ارزیابی کمبودهای دانش خود تشویق می‌شوند و سپس با جستجو در منابع مرتبط به کمبودهای دانش خود رسیدگی می‌کنند. چارچوب اصلی نظریه یادگیری خودراهبر بر این اساس استوار است که یادگیرنده چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتارهای یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کند. یادگیرندگان خودراهبر افرادی فعال و خودجوش هستند، یادگیری آن‌ها هدفمند و معنی‌دار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیری ایشان پایداری و تداوم خواهد داشت. این نوع یادگیری شامل سه مؤلفه خودمدیریتی،

1- self-directed learning

خودکنترلی و رغبت به یادگیری است (Karami, 2014). همچنین یکی از مسائل عمده‌ای که در نظام آموزشی کشور از آن نام برده می‌شود بی‌علاقگی تحصیلی در دانشگاه و نبود انگیزه‌های علمی قوی در بین دانشجویان برای کار و تلاش علمی جدی است. از این رو درک و چگونگی سازگاری با چالش‌های تحصیلی باید مورد توجه جدی پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گیرد. از مهم‌ترین عوامل موفقیت‌آمیز در برخورد با چالش‌های تحصیلی، ایجاد سرزندگی تحصیلی به دانشگاه در دانشجویان است.

سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح می‌باشد. وقتی فردی کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به‌طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است (Solberg, O'Callaghan & Newbegin, 2012). سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌های متنوعی که در عرصه پویا و جاری تحصیلی تجربه می‌شود، اشاره دارد. سؤالات چالش‌برانگیزی وجود دارند که در زمینه تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام‌شده به‌طور واضح این امر را حمایت می‌کنند. سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانشجویان از آن به عنوان راهبردهای مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی یاد می‌کنند (Martin & Marsh, 2006). (Sadeghi and Khalili Goshangani, 2016). Ghaffari (2015), Chou and Chen (2008) و Skita (2017) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که بین سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد.

در محیط‌های دانشگاهی که از لحاظ بافت قومی و مذهبی از تنوع بسیاری برخوردار هستند، هوش فرهنگی<sup>۲</sup> باعث افزایش سازگاری دانشجویان شده، عملکرد تحصیلی و یادگیری آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Ghaffari, 2015). هوش فرهنگی برای نخستین بار توسط

1- academic vitality

2- cultural intelligence

Early and Ang (2003) از محققان دانشگاه کسب و کار لندن مطرح شد. این دو، هوش فرهنگی را قابلیت یادگیری الگوهای جدید در تعاملات فرهنگی و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح به این الگوها تعریف کرده‌اند. آن‌ها معتقد بودند هوش فرهنگی یک قابلیت فردی برای درک، تفسیر و اقدام اثربخش در موقعیت‌هایی است که از تنوع فرهنگی برخوردارند و با آن دسته از مفاهیم مرتبط با هوش سازگار است که هوش را بیشتر یک توانایی شناختی می‌دانند (Tahmasebi, Mani, & Hadian Fard, 1993). مطابق با این تعریف، در واقع هوش فرهنگی بر قابلیت‌های خاصی که برای روابط شخصی باکیفیت و اثربخش در شرایط فرهنگی مختلف لازم است، بر جنبه‌ای دیگر از هوش شناختی تمرکز دارد.

افراد زیادی با داشتن هوش بالا و مهارت‌های اجتماعی مناسب در تعاملات بین‌المللی شکست می‌خورند که علت اصلی آن پایین بودن هوش فرهنگی است. افرادی با هوش فرهنگی پایین ممکن است قادر به ارتباط با دیگران از همان فرهنگ یا فرهنگ‌های دیگر نباشند و در نتیجه، در زندگی و کسب و کارشان دچار مشکل شوند. در مقابل، افرادی با هوش فرهنگی بالا قادر به تفسیر رفتار دیگران و حتی در صورت نیاز، انطباق با رفتار دیگران هستند. این افراد حصارهای فرهنگی را درک کرده، می‌دانند که همین حصارها می‌توانند رفتار ما و دیگران را چارچوب‌بندی کنند. لذا با توجه به اطلاعات موجود یک چارچوب شناختی مشترک تدوین می‌کنند، حتی اگر این چارچوب درک کافی از رفتارها و هنجارهای محلی نداشته باشد. تدوین چنین چارچوبی تنها از عهده کسانی بر می‌آید که از هوش فرهنگی بالایی برخوردار باشند؛ به همین دلیل، فردی که دارای هوش فرهنگی بالاست توانایی یادگیری در محیط فرهنگی جدید را دارد و از رویارویی با فرهنگ‌های جدید لذت می‌برد. (Van Dyne and Ang (2012), Deng and Gibson (2015), Chanlin, Hosseini, Shahriari, and Sidanloo, McNab (2016), Kuo, Lin, Lee, and Hsieh (2017) و (2019) و Shahrakinia, Pourgaz, and Jennaabadi (2017) در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافتند که بین هوش فرهنگی و یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و بین هوش فرهنگی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. همچنین دریافتند که با افزایش هوش فرهنگی در دانشجویان، خودراهبری در یادگیری، خود مدیریتی و رغبت به یادگیری آن‌ها نیز ارتقاء می‌یابد.

اهمال‌کاری<sup>۱</sup> یکی از عوامل عمده‌ای است که می‌تواند مانع جدی در رسیدن یادگیرندگان، به ویژه دانشجویان به پیشرفت و موفقیت باشد. اهمال‌کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا فرصت‌های مناسب یادگیری از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکلیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی موکول کند که خود موجب ایجاد اختلال در فرایند یادگیری و کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف می‌شود (Mohammadi, Nilforoshan, & Abedi, 2016). اهمال‌کاری تصویری از یک مغایرت و ناهماهنگی بین نیت انجام یک عمل و انجام دادن واقعی آن عمل ارائه می‌کند (Mahmoudzadeh & Mohammadkhani, 2016). اهمال‌کاری پیامدهای مهم عینی مانند از دست دادن فرصت‌ها و زمان و پیامدهای عاطفی مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، انگیزه پایین و ... را در یادگیرندگان در بر دارد (Ferrari, 2007). به گفته Kagan, Cakir, and Kandemir, (2010) رفتار اهمال‌کارانه در دانشجویان باعث می‌شود که آن‌ها نتوانند در فرایند یادگیری توانمندی‌های واقعی خود را به کار ببندند و در نتیجه دچار شکست می‌شوند.

اهمال‌کاری، به عنوان مانعی برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود؛ چرا که کیفیت و کمیت یادگیری را کاهش داده و در عین حال، شدت استرس و پیامدهای منفی زندگی دانشجویان را افزایش می‌دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هوش فرهنگی یکی از پیش‌بین‌های قوی پیشرفت یادگیرندگان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است. یادگیرندگانی که دارای هوش فرهنگی هستند بر بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند. دانشجویانی که معتقدند توانایی هوشی آن‌ها انعطاف‌پذیر بوده، احتمال کمتری هست که تکالیف کلاسی، پروژه‌ها و مطالعات خود را تا امتحان به تأخیر اندازند و می‌توان گفت آن‌ها کارهای خود را به آینده موکول نمی‌کنند و به موقع انجام می‌دهند (Van Dyne & Ang, 2012). (Howel and Buro, 2009). در ارتباط معنی‌دار اهمال‌کاری و هوش فرهنگی به این نکته اشاره داشته‌اند که چون اهمال‌کاری یک رفتار نابهنجار است و هوش فرهنگی نیز حالت بهنجار دارد، لذا می‌تواند با هوش فرهنگی به

---

1- procrastination

صورت منفی ارتباط داشته باشد. (Mazlomian and Omaki, Omaki, and Omaki (2019). Kuti (2018) و Cheraghi and Yousefi (2019) در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافتند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و یادگیری خودراهبر رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. اگرچه تحقیقات پیشین به بررسی متغیرهای مورد نظر به صورت ساده پرداخته‌اند، اما براساس بررسی به عمل آمده در پیشینه پژوهشی، تاکنون الگویی که تمام این متغیرها را در خود جای داده باشد مورد آزمون قرار نگرفته است. بنابراین در این پژوهش در قالب یک مدل به این سؤال پاسخ داده می‌شود که آیا رابطه علی هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق اهمال‌کاری تحصیلی واسطه‌گری می‌شود؟ بنابراین برای پاسخ به سؤال پژوهش الگوی شکل ۱ تنظیم و مورد بررسی قرار می‌گیرد.

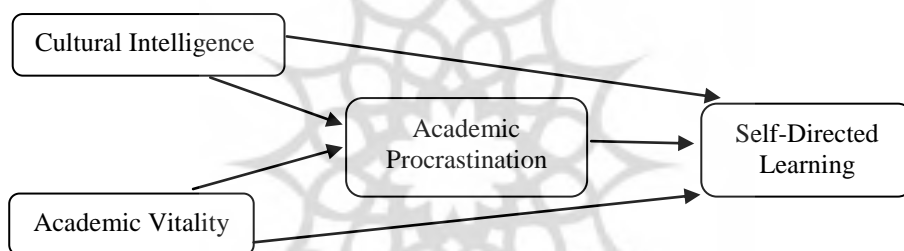


Figure 1. Proposed model

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول است که در مقاطع کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری مشغول به تحصیل بودند. کل جامعه مورد بررسی ۴۳۵۶ دانشجوی دختر بود که ۳۵۴ نفر به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، با توجه به جدول (Krejcie and Morgan (1970) و با در نظر گرفتن امکان افت و مخدوش شدن پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. از مجموع ۳۵۴ دانشجوی دختر شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، تعداد ۹۹ نفر در مقطع کاردانی (۲۸ درصد)، ۱۹۸ نفر در مقطع کارشناسی (۵۶ درصد) و ۵۷ نفر در مقطع



کارشناسی ارشد و دکتری (۱۶ درصد) مشغول به تحصیل بودند. وضعیت سنی دانشجویان در پنج گروه سنی تعریف شد. ۵۹ نفر زیر ۲۰ سال (۱۶/۵۹ درصد)، ۱۰۹ نفر بین ۲۱-۲۵ سال (۳۰/۸۱ درصد)، ۷۴ نفر بین ۲۶-۳۰ سال (۲۱/۰۶ درصد)، ۶۷ نفر بین ۳۱-۳۵ سال (۱۸/۸۷ درصد) و ۴۵ نفر (۱۲/۶۷ درصد) بالاتر از ۳۶ سال بودند. دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش دارای میانگین معدل درسی ۱۶/۷۴ بودند. در این پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌های تحقیق از ابزارهای زیر استفاده شد.

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه آمادگی یادگیری خودراهبر:** پرسشنامه آمادگی یادگیری خودراهبر<sup>۱</sup> توسط Fisher, King, and Tague (2001) تهیه شد. پرسشنامه دارای ۵۲ ماده بود که پس از هنجاریابی، پرسشنامه به ۴۰ ماده کاهش داده شد. پاسخ‌ها بر روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس خودکنترلی<sup>۲</sup>، خودمدیریتی<sup>۳</sup> و رغبت برای یادگیری<sup>۴</sup> می‌باشد. Shokar, Murray, Jennifer and Grace (2002) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس‌های خودمدیریتی ۰/۷۸، رغبت به یادگیری، ۰/۷۱ و خودکنترلی ۰/۶۰ به دست آوردند. این پرسشنامه اولین بار در ایران توسط Nadi and Sajjadian (2006) هنجاریابی شده است و روایی و پایایی آن با اجرا در جامعه پزشکی و دندانپزشکی مورد تأیید قرار گرفت. پایایی آن برای کل آزمون ۰/۸۲ و خرده‌مقیاس‌های خودمدیریتی ۰/۷۸، رغبت برای یادگیری ۰/۷۱ و خودکنترلی ۰/۶۰ به دست آمده است. Fisher and King (2010) روایی این پرسشنامه را به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کرده‌اند. در مطالعه Naeimi et al. (2012) روایی سازه به روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است و در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد.

1- Self-directed Learning Readiness Questionnaire (SLRQ)

2- self-control

3- self-management

4- willingness to learn

**پرسشنامه سرزندگی تحصیلی:** برای اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> از پرسشنامه Dehghanizadeh and Hossein Chari (2012) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۹ ماده و به صورت تک مؤلفه‌ای است که بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. نمره بالا در این آزمون نشان‌دهنده سرزندگی تحصیلی بیشتر است که حداقل نمره در این پرسشنامه ۹ و حداکثر نمره ۴۵ است. Dehghanizadeh (2012) and Hossein Chari در پژوهش خود پایایی پرسشنامه مذکور را ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی را ۰/۷۳ برآورد کردند. (Moradi and Cheraghi (2014) در پژوهش خود برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه استفاده کردند که مقدار ۰/۷۰ محاسبه گردید. روایی سازه پرسشنامه را استادان صاحب‌نظر تأیید کرده‌اند. برای محاسبه روایی، همبستگی هر ماده با نمره کل محاسبه شد که دامنه آن بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۹ بود (Dehghanizadeh & Hossein Chari, 2012). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

**پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی:** پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۲</sup> برای اولین بار توسط Solomon and Rathblum (1984) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۷ ماده است. نحوه پاسخ‌دهی به این صورت می‌باشد که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر ماده با انتخاب یکی از گزینه‌های بندرت (۱)، بعضی اوقات (۲)، اغلب اوقات (۳) و همیشه (۴) نشان می‌دهند. Solomon and Rathblum (1984) روایی این پرسشنامه را با استفاده از همسانی درونی، ۰/۸۴ و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز در بین جامعه دانشجویان، روایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون کایزر-میر-اولکین در روش تحلیل عاملی، ۰/۸۸ و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، ۰/۹۱ به دست آمده است (Jokar & Delavarpour, 2007). (Dehghani (2008) نیز میزان همسانی درونی این مقیاس را مطلوب گزارش نمود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

**پرسشنامه هوش فرهنگی:** پرسشنامه هوش فرهنگی<sup>۳</sup> توسط Ang, Van Dyne, Koh, and Ng (2004) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ ماده و چهار عامل می‌باشد. هر ماده در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل

1- Academic Vitality Questionnaire (AVQ)

2- Academic Procrastination Questionnaire (APQ)

3- Cultural Intelligence Questionnaire (CIQ)

نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ است. Ghadampour, Mehrdad, and Jafari (2011) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. Saffarnia and Abdollahzadeh (2011) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ به دست آوردند. همچنین Ghadampour et al. (2011) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. روایی پرسشنامه هوش فرهنگی در پژوهش (Asareh et al. (2013) با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی سنجیده شد که نتایج حاصل نشان داد همه ماده‌ها از بار عاملی مناسب (بیشتر از ۰/۳) برخوردارند. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

### یافته‌ها

Table 1.  
Mean and standard deviation of the research variables

Variables	Mean	SD
Total score of cultural intelligence	60.41	9.47
Total score academic vitality	28.99	8.83
Total score academic procrastination	78.56	10.31
total score Self-directed learning	126.12	11.29

Table 2.  
Correlation matrix between research variables

	1	2	3	4
1- Cultural Intelligence	1			
2- Academic Vitality	0.43**	1		
3- Academic Procrastination	-0.60**	0.73**	1	
4- Self-directed learning	0.52**	-0.83**	-0.74**	1

\*\* p≤0.01

Table 3.  
The most important general fit indices of the assumed path model

	X2	CFI	NFI	GFI	RMSEA
Model	58.07	0.94	0.94	0.95	0.93

بر اساس جدول ۳، شاخص‌های برازش کلی مدل در سطح مناسبی هستند. بنابراین، مدل مفروض تبیین یادگیری خودراهبر دانشجویان گروه نمونه با داده‌ها برازش دارد و فرضیه اصلی پژوهش تأیید می‌شود.

Table 4.  
Value and significance of paths coefficients of proposed model

Paths	B	$\beta$	S.E	t	p
Cultural intelligence → Academic procrastination	-0.46	-0.39	0.04	-10.91	0.001
Academic vitality → Academic procrastination	-1/16	-0.64	0.06	-18.12	0.001
Cultural intelligence → Self-directed learning	0.30	0.15	0.07	4.59	0.001
Academic vitality → Self-directed learning	2.29	0.73	0.12	19.02	0.001
Academic procrastination → Self-directed learning	-0.27	-0.15	0.07	-3.70	0.006

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود هر پنج مسیر پیشنهاد شده در مدل، معنی‌دار هستند و در واقع پنج فرضیه اول پژوهش که رابطه (تأثیر) مستقیم بین متغیرها را مطرح می‌کردند، تأیید می‌شوند.

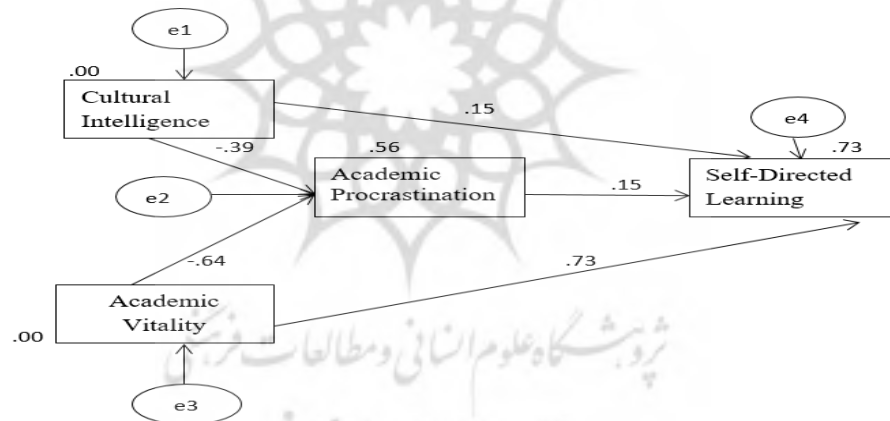


Figure 2. Final model

Table 5.  
Bootstrap test results to determine the significance of the indirect relationship between academic procrastination

Indirect path	Bootstrap	Bias	S.E	Lower	Upper
Cultural intelligence → Academic Procrastination → Self-directed learning	0.88	-0.0004	0.007	0.761	1.038
Academic vitality → Academic Procrastination → Self-directed learning	0.59	-0.0034	0.101	0.414	0.814

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود نتایج آزمون بوت‌استراپ نشان داد که متغیر اهمال‌کاری تحصیلی نقش میانجی (غیرمستقیم) در رابطه هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر در دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول ایفا می‌کند، چرا که در مسیرهای مذکور مقدار صفر بیرون از فاصله اطمینان حد پایین و حد بالا قرار داشت. به عبارتی در هر دو مسیر مقادیر حد بالا و پایین مثبت بودند و صفر را شامل نمی‌شدند که این دلیلی بر وجود رابطه غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی در هر دو مسیر است. بر مبنای این نتایج و همچنین مقادیر مشخص‌شده در جدول ۵، هر دو فرضیه غیرمستقیم نیز مورد تأیید قرار گرفتند ( $p < 0/01$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال بود که آیا رابطه علی هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول واسطه‌گری می‌شود. براساس نتایج پژوهش تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها، از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. در این پژوهش نشان داده شد که هوش فرهنگی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و با یادگیری خودراهبر رابطه مثبت دارد. نتیجه به دست آمده از این یافته با پژوهش‌های انجام شده توسط Deng and Hosseini Shahrakinia et al. (2017)، Chanlin et al. (2017)، McNab (2016)، Gibson (2015) (2019) همسو و هماهنگ است و یافته‌های پژوهشی این پژوهشگران را تأیید می‌کند. در تبیین این رابطه‌ها می‌توان گفت، دانشجویانی که در دانشگاه تعامل گسترده‌ای با سایرین دارند، کیفیت این تعامل تأثیر زیادی روی عملکرد تحصیلی آنان بر جای خواهد گذاشت. دانشجویانی که از هوش فرهنگی بالایی برخوردارند توانایی ادراک، تسهیل، شناخت و تنظیم عواطف خود و دیگران را دارند (Golestani Bakht & Shokri, 2013). در این راستا، نتایج تحقیق Abraruzzaman (2015) نشان داد که دانشجویان بین‌المللی با هوش فرهنگی بالا، دارای توانایی سازگاری فرهنگی، تحمل فشار روانی کمتر و قدرت فرهنگ‌پذیری بالاتری هستند. لذا این گروه از دانشجویان به راحتی می‌توانند با پذیرش الگوهای فرهنگی دانشگاه مرجع و گروه‌های قومی، در زمینه تحصیلی با هم به همکاری مطلوب برسند. در هر حال فهم بیشتر

موقعیت‌ها و بخش‌های چالش‌برانگیز فرهنگ‌ها مرتبند با عقاید، ارزش‌ها، انتظارات، نگرش‌ها و مفروضه‌هایی که به‌طور آشکار یا نهان، قابل مشاهده و ارزیابی هستند. کسی که دارای هوش فرهنگی بالایی است حصارهای فرهنگی را درک نموده و می‌داند که همین حصارها است که می‌تواند رفتار ما و دیگران را چارچوبی نماید و این می‌تواند نحوه فکر کردن و واکنش‌های فرد را در موقعیت‌های مختلف توجیه نماید. بنابراین، برای عملکرد تحصیلی مؤثر و به تبع آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان، باید هوش فرهنگی را در بین آنان توسعه داد. فردی که دارای هوش فرهنگی بالایی است توانایی یادگیری در محیط فرهنگی جدید را دارد و از رویارویی با فرهنگ‌های جدید در دانشگاه و محیط تحصیل خود لذت می‌برد (Naami, 2009).

در پژوهش حاضر نشان داده شد که بین سرزندگی تحصیلی دانشجویان و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و با یادگیری خودراهبر رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتیجه به دست آمده از این یافته با پژوهش‌های انجام شده توسط Sadeghi and Khalili Goshangani (2016)، Ghaffari (2015) و Skita (2017) همسو و هماهنگ است و یافته‌های پژوهشی این پژوهشگران را تأیید می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که میزان سرزندگی بالا منجر به سطح پایین اهمال‌کاری می‌شود. به این دلیل که سرزندگی با انگیزش بیشتر برای حرکت به سمت هدف و نیز عملکرد تحصیلی مثبت همراه است (Steel & Ferrari, 2013). سرزندگی، از طریق کاهش ترس از شکست و ترس از ارزیابی دیگران که اهمال‌کاری را به دنبال دارد، بر اهمال‌کاری تأثیرگذار است و منجر به کاهش آن می‌شود. به عبارت دیگر، افراد با سرزندگی تحصیلی، ترس از شکست و ترس از ارزیابی کمتری را تجربه می‌کنند و کمتر دچار اهمال‌کاری شده، از انگیزش بیشتری برای پیشرفت برخوردارند (Hannah, Niermann, & Scheres, 2014). در خصوص تبیین رابطه سرزندگی و یادگیری خودراهبر می‌توان بیان کرد که یک یادگیرنده با سطح بالای خودراهبری ابتکار عمل داشته و مسئولیت یادگیری‌اش را می‌پذیرد و مشکلات را به عنوان چالش در نظر می‌گیرد نه مانع. لذا او فردی است که تمایل قوی به یادگیری یا تغییر دارد و اعتماد به نفس بالایی داشته و قادر به کاربرد مهارت‌های اساسی مطالعه، سازمان‌دهی زمان و ایجاد سرعت مناسب برای یادگیری است و برای کامل کردن تکلیف، یک طرح را تدوین می‌کند. یادگیرنده با سطح بالای خودراهبری، کسی است که از یادگیری لذت می‌برد و تمایل به هدف‌گذاری دارد (Martin, 2008). دانشجویان با یادگیری

خودراهبر بالاتر، به این مهم که پرورش هوش و توان شناختی به وسیله تلاش فردی صورت می‌گیرد، بیشتر معتقدند. بر این اساس یادگیرندگان خودراهبر، باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه محدودیت‌های ذاتی عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود ببخشند، توسعه دهند و در برابر موانع مسیر تحصیلی‌شان را هموار سازند. در واقع یادگیرندگان خودراهبر از تنوعی از مهارت‌های یادگیری جهت پیریزی و هدایت کنش‌های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت‌بخش و سرزندگی تحصیلی استفاده می‌کنند (Davoodi, 2005).

از دیگر یافته‌های این پژوهش رابطه منفی اهمال‌کاری تحصیلی و یادگیری خودراهبر می‌باشد که با یافته‌های Omaki et al. (2019)، Mazlomian and Kuti (2018) و Cheraghi and Yousefi (2019) در یک راستا قرار دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که دانشجویان به عنوان یکی از اقشار آسیب‌پذیر جامعه در معرض انحرافات و معضلات اجتماعی قرار دارند. شناخت مشکلات و ناهنجاری‌های آن‌ها برای پیشگیری از این آسیب‌ها ضرورت انکارناپذیری دارد (Abedini, 2011). دانشجویانی که در مقیاس اهمال‌نمرات پایین گرفته‌اند، افرادی هستند که خودکنترلی پایینی دارند، و این اهمال‌کاری باعث می‌شود عملکرد فرد پایین آید. از این رو دانشجویان خودراهبر در فرآیند تحصیلی پرتوان ظاهر می‌شوند و از توانایی خود برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی مطمئن هستند. چنین دانشجویانی حتی در صورت شکست نه تنها عقب‌نشینی نکرده، بلکه راه‌های دیگر را برای رسیدن به موفقیت و عملکرد بهتر واری می‌کنند. همین مقاومت در برابر چالش‌های تحصیلی و ارائه پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع موانع مداوم و جاری تحصیلی، اساس کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان است (Mutiie, Heydari, & Sadeghi, 2012).

همان‌طور که نتایج نشان داد، اهمال‌کاری تحصیلی، نقش واسطه در رابطه بین هوش فرهنگی، سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دارد. نتایج این یافته با پژوهش‌های انجام شده توسط Ghaffari (2015) و Hosseini, Shahriari, and Sidanloo (2019) همسو و هماهنگ است و یافته‌های پژوهشی آنان را مورد تأیید قرار می‌دهد. در این راستا می‌توان گفت که در زندگی روزانه تحصیلی، دانشجویان با انواع چالش‌ها (مانند نمرات ضعیف، تجارب استرس‌زا، کاهش اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و مانند این‌ها) مواجه می‌شوند و نحوه پاسخ‌دهی دانشجویان با این چالش‌ها بر، سرزندگی، پشتکار و عملکرد تحصیلی

آن‌ها تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین اهمال‌کاری می‌تواند به عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش مهمی در سطح سرزندگی و عملکرد تحصیلی و یادگیری آن‌ها ایفا کند (Oluwagbohunmi, 2014). از این رو در کل می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که اهمال‌کاری تحصیلی که خود می‌تواند بر زمینه‌های آموزشی - تحصیلی، اقتصادی، اجتماعی و به طبع بر بهداشت روان دانشجویان تأثیرگذار باشد؛ لذا با اعمال روش‌های تربیتی مناسب و غنی کردن محیط آموزشی می‌توان اهمال‌کاری دانشجویان را کاهش و یادگیری خودراهبر را در آنان افزایش داد. بنابراین لازم است تا مسئولان و متصدیان ذیربط اقدامات لازم را جهت پیشگیری از این موضوع مهم انجام دهند.

پژوهش حاضر بر پایه تحقیقات همبستگی انجام گرفت و درست است که مدل علی در تحقیق استفاده شد ولی در استنباط روابط علت و معلولی از نتایج پژوهش باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. از آنجایی که نمونه تحقیق تنها شامل دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول می‌باشد، لذا در تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی دیگر و دختران غیردانشجو لازم است احتیاط بیشتری به عمل آید. با توجه به نتایج این پژوهش برگزاری کارگاه‌های آموزشی در جهت بالا بردن هوش فرهنگی و باور داشتن به توانایی‌ها با توجه به نقش مهم هوش فرهنگی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نیز پیشنهاد می‌گردد. به‌طور مشابهی توصیه می‌شود در کارگاه‌های آموزشی که برای دانشجویان برگزار می‌شود به اثرات مثبت متغیرهایی مانند سرزندگی تحصیلی و هوش فرهنگی بر کاهش و کنترل اهمال‌کاری تحصیلی اشاره شود تا دانشجویان از این طریق بتوانند به ارتقاء یادگیری خودراهبر و عزت‌نفس تحصیلی خود کمک کنند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

**سهم مشارکت نویسندگان:** زهرا حسین پناه، طراحی چارچوب کلی، تدوین محتوا و تحلیل مطالب. دکتر کبری کاظمیان مقدم، ارسال و اصلاحات مقاله، همکاری در طراحی چارچوب کلی، انتخاب رویکردها؛ نتیجه‌گیری و بررسی نهایی و نویسنده مسئول؛ همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مورد بررسی قرار داده و تأیید نموده‌اند.

**سپاسگزاری:** نویسندگان مراتب تشکر خود را از همه کسانی که با نقد و مشورت در تکمیل این پژوهش مؤثر بوده‌اند اعلام می‌دارند.

**تضاد منافع:** نویسندگان اذعان می‌کنند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد، با راهنمایی دکتر کبری کاظمیان مقدم است.

**منابع مالی:** این مقاله از حمایت مالی برخوردار نبوده است.



## References

- Asareh, F, Morwati, Z, & Hosseini, M. (2013). The relationship between cultural intelligence and knowledge management (Case study: Public libraries of Khuzestan province). *Journal of Systems and Services*, 2(4), 42-33. [Persian]
- Abedini, M. R. (2011). Academic Pathology. *Teaching Journal*, 29, 18-29. [Persian]
- Abraruzzaman, K. H. (2015). Predicting effect of cultural intelligence on acculturative stress. *Journal of Ravishankar University*, 19, 23-29.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., & Ng, K. Y. (2004). The measurement of cultural intelligence. Paper presented at the 2004 Academy of Management Meetings Symposium on Cultural Intelligence in the 21st Century, New Orleans, LA.
- Cheraghi, A., & Yousefi, F. (2019). Investigating the mediating role of academic motivation in the relationship between self-efficacy and academic delay. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 20(2), 34-47. [Persian]
- Chanlin, S. F, Kuo, C. L., Lin, K. C., & Lee Hsieh, J. (2017). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *Int J Nurs Stud*, 47(9), 1152-1158.
- Chou, P. N. & Chen, W. F. (2008). Exploratory study of the relationship between self-directed learning and academic performance in a web-based learning environment. *Journal of Distance Learning Administration*, 11(1), 1-12.
- Deng, L., & Gibson, P. A. (2015). A qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness. *Int J Lead Stud*, 3(2), 181-97.
- Davoodi, M. R. (2005). Hope and its educational role in human life. *Journal of Marefat*, 81, 45-51. [Persian]
- Dehghanizadeh, M. H., & Hossein Chari, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication model; mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 8, 21-28. [Persian]
- Dehghani, Y. (2008). Predicting academic procrastination based on self-regulated learning strategies. *Journal of Research in Educational Systems*, 2(4), 63-73. [Persian]
- Early, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interaction across culture*. Stanford, CA: Stanford Business Books.
- Fisher, M. J., & King J. (2010). The Self-Directed Learning Readiness Scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Educ Today*, 30(1), 44-48.
- Ferrari, L. J. (2007). Academic procrastination: Frequency behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 23-69.

- Ghaffari, A. (2015). Investigating the relationship between academic attitude and vitality with achievement motivation in blind students of Arak City in the academic year 2014-15. 4th National Conference on Sustainable Development in Educational and Psychological Sciences, Social and Cultural Studies, Tehran. [Persian]
- Ghadampour, E., Mehrdad, H., & Jafari, H. A. (2011). Investigating the relationship between personality characteristics and cultural intelligence of cultural heritage, handicrafts and tourism staff of Lorestan Province. *Journal of Educational Psychology*, 2(1), 81-101. [Persian]
- Golestani Bakht, T., & Shokri, M. (2013). The relationship between academic delay and metacognitive beliefs. *Journal of Social Cognition*, 2(3), 89-100. [Persian]
- Howel, A., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Journal of Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Hannah, G., Niermann, V., & Scheres, F. (2014). The worldwide prevalence of ADHD: Is it an American condition? *World Psychiatry*, 2(2), 104-113.
- Hosseini, M., Shahriari, S., & Sidanloo, F. (2019). The relationship between cultural intelligence and academic performance. 5th National Conference on School Psychology, Tehran, Iran. [Persian]
- Jokar, B., & Delavarpour, M. A. (2007). Relationship of educational procrastination with achievement goals. *Modern Educational Thoughts*, 3(3-4), 61-80. [Persian]
- Karami, S. (2014). The role of thinking style functions on self-directed learning and critical thinking tendency quarterly. *Journal of Educational Innovations*, 2(2), 19-30. [Persian]
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 2(2), 2121-2125.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
- McNab, M. (2016). An investigation of the relationship between learners' cultural intelligence and their performance on the IELTS listening modules. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 13-20.
- Martin, A. J. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Mutiie, H., Heydari, M., & Sadeghi, M. S. (2012). Predicting academic delay based on self-regulatory and problem solving components on delinquent

- students. *Journal of Educational Psychology*, 8(2), 49-70. [Persian]
- Mazlomian, S., & Kuti, M. (2018). The impact of using technology, self-directed learning on students' academic performance. 6th Iranian Conference on Educational and Psychological Sciences, Social and Cultural Injuries Iran. [Persian]
- Mohammadi, A., Nilforoshan, P., & Abedi, M. (2016). Investigating the effect of Cochran career path anecdote therapy on academic procrastination of blind students. *Journal of Psychological Achievements*, 4(23), 42-23. [Persian]
- Mahmoudzadeh, R., & Mohammadkhani, S. (2016). The mediating role of anxiety and cognitive avoidance in the relationship between negative perfectionism and procrastination. *Journal of Psychological Achievements*, 4(23), 73-94. [Persian]
- Nadi, M. A., & Sajjadian, I. (2006). Standardizing the Self-directed Scale for learning in Isfahan high school girl students. *Educational Innovations*, 5(18), 111-134. [Persian]
- Naami, A. Z. (2009). The relationship between quality of learning experiences and academic burnout in Ahvaz Shahid Chamran University students. *Journal of Psychological Studies*, 5(3), 117-134. [Persian]
- Naeimi, L., Bigdeli, S., & Soltani Arabshahi, K. (2012). Level of self-directed learning readiness in medical students. *Iranian Quarterly of Education Strategies*, 5(3), 177-181. [Persian]
- Omaki, N., Omaki, F., & Omaki, K. (2019). Predicting academic delay based on age and personality variables in secondary school girls in Mehran. 1st International Conference on Management, Educational, Social and Psychological Sciences in Iran Ofogh 1404, Mashhad, Iran. [Persian]
- Oluwagbohumi, M. F. (2014). Gender issues in classroom interaction and students' achievement in social studies. *Intern. J. Innov. Res. Dev*, 5, 742-745.
- Skita, L. J. (2017). Do the means always justify the ends, or do the ends sometimes justify the means? A value protection model of justice reasoning. *Personality Soc Psychol Bull*, 28, 452-61.
- Solomon, L. J., & Rothbhum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-209.
- Shokar, G. S., & Murray, F., Jennifer, K., & Grace, T. (2002). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516 -25.
- Solberg, K. A., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2012). Cooperative learning as a mean of improving social skill. New York: International Universities Press.
- Shahrakinia, B., Pourgaz, A. W., & Jennaabadi, H. (2017). The relationship between cultural intelligence and critical thinking with students' self-

- directed learning. *Journal of Educational Psychology*, 14(28), 127-148. [Persian]
- Sadeghi, M., & Khalili Goshangani, Z. (2016). The role of self-directed learning dimensions in predicting students' academic vitality in Lorestan. *Research in Medical Education*, 8(2), 9-17. [Persian].
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education, and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51-58.
- Saffarnia, M., & Abdollahzadeh, H. (2010). The relationship between intelligence and personality traits in Turkmen students of Payame Noor University. Unpublished. [Persian]
- Tahmasebi, S., Mani, A., & Hadian Fard, H. (1993). Study of vitality among a group of students of Shiraz University. Abstracts of the First Iranian National Psychological Congress. [Persian]
- Van Dyne, L., & Ang, S. (2012). Cultural intelligence: An essential capability for individuals in contemporary organizations. Global Edge. Msu. Edu.
- Yazdkhasti, G., Qasemi, W., & Wahid, F. (2011). The relationship between cross-cultural contact and cultural intelligence: Theoretical and experimental analysis. *Journal of Cultural Research*, 4(2), 162-133. [Persian]

