

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران
دوره یازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰
صفحه‌های ۱۷۸-۲۰۸

رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی

محمدجعفر شکوهی* مژگان امیریان‌زاده** احسان کشت‌ورز کندازی***

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بود. شرکت‌کنندگان ۲۰۹ دانش‌آموز (۱۱۳ پسر و ۹۶ دختر) دوره متوسطه اول بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی ریمکوس (۲۰۱۲)، مقیاس ذهن‌آگاهی دروتمن و همکاران (۲۰۱۸) و سیاهه خودپنداشت تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴) را تکمیل کردند. به‌منظور پاسخ‌گویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر رفتار غیرمولد تحصیلی معنادار نبود؛ اما اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر خودپنداشت تحصیلی و اثر مستقیم خودپنداشت تحصیلی بر رفتار غیرمولد تحصیلی معنادار بود؛ همچنین، اثر ذهن‌آگاهی بر رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی معنادار بود. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش، نقش ذهن‌آگاهی و خودپنداشت تحصیلی را در تبیین رفتار غیرمولد تحصیلی نشان می‌دهند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به‌منظور کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی دانش‌آموزان، باید به ذهن‌آگاهی و خودپنداشت تحصیلی آنها توجه شود.

واژه‌های کلیدی: خودپنداشت تحصیلی، دانش‌آموزان، ذهن‌آگاهی، رفتار غیرمولد تحصیلی.

* دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران (نویسنده مسئول)

shokuohi2020@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران mamirianzadeh15@gmail.com

*** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران Keshavarzeshan@miau.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۰/۳۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۹/۹/۲۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۸/۲۸

مقدمه

چندین دهه پژوهش‌های علمی نشان داده است که بروز رفتارهای غیرمولد^۱ مشکلی گسترده است که مؤسسه‌های آموزشی در سراسر جهان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Hendy & Montargot, 2019). پیامدهای آنها فرایندهای آموزشی را تضعیف می‌کند و باعث تأثیر منفی بر دانش‌آموزان، دانشجویان، معلمان، اعضای هیأت علمی، مدیریت مدرسه و دانشگاه می‌شود. به همین دلیل، رفتار غیرمولد به عنوان زمینه‌ای است که مورد توجه محققان علوم اجتماعی (به عنوان مثال، روان‌شناسی، آموزش، اخلاق و جامعه‌شناسی)، مدیران آموزشی، تصمیم‌گیرندگان سیاسی و سایر ذی‌نفعان (مانند کارفرمایان بالقوه، سازمان‌های حرفه‌ای، کمیته‌های اخلاقی و...) قرار گرفته است (Cuadrado, Salgado, & Moscoso, 2020). در گذشته توجه پژوهشگران برای ارزیابی وضعیت تحصیلی یادگیرندگان تنها به در نظر گرفتن نمره‌ها و عملکرد تکلیف محور (به معنای برآورده ساختن الزامات رسمی برنامه تحصیلی) محدود می‌شد، چراکه این معیار برای دانش‌آموزان، والدین، دانشگاه‌ها و محیط‌های شغلی، قابل فهم و مشخص بود (Lavigna, 1992؛ Mayberry & Carey, 1997)؛ اما در دهه اخیر پژوهشگران به مفهوم‌سازی وسیع‌تری برای بررسی وضعیت تحصیلی یادگیرندگان گرایش پیدا کرده‌اند (Schmitt, Oswald, Friede, Imus & Merritt, 2008؛ Sinha, Oswald, Imus, & Schmitt, 2011؛ Meriac, 2012؛ Lievens, Buyse & Sackett, 2005؛ Zettler, 2011). رفتارهای غیرمولد، اعمالی بالقوه آسیب‌زا هستند که با اهداف مشروع افراد یا سازمان‌ها در تضاد هستند (Marcus & Schuler, 2004)؛ به نقل از محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی، (۱۳۹۸). رفتار غیرمولد، رفتاری عامدانه است که هنجارهای یک سیستم را درهم می‌شکند و سلامت سیستم، اعضای آن یا هر دو را تهدید می‌کند (Robinson & Bennett, 1995)؛ به نقل از محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی، (۱۳۹۸). در این بین رفتار غیرمولد تحصیلی^۲ یکی از موضوعات مهم

¹. counterproductive behaviors

². counterproductive academic behavior

در حوزه تعلیم و تربیت است که توجه بسیاری از پژوهشگران این حوزه را به خود معطوف کرده است.

رفتارهای غیرمولد تحصیلی هدف اصلی مؤسسات آموزشی را که پرورش استانداردهای اخلاقی در دانش‌آموزان و دانشجویان است، تهدید می‌کند (Cuadrado, Salgado, & Moscoso, 2020). رفتارهای غیرمولد تحصیلی نقطه مقابل ارزش‌ها و مقاصد تحصیلی هستند (Schwager et al, 2014) که به دو دسته تقسیم می‌شوند: رفتار غیرمولد تحصیلی دگرمحور^۱ (رفتارهایی که به دیگران آسیب می‌زند) و رفتارهای غیرمولد تحصیلی خودمحور^۲ (رفتارهایی که خود دانش‌آموز را آزار می‌دهد) (Schwager, Hülshager, & Lang, 2016). ریمکوس (Rimkus, 2012) به نقل از مهدی‌نژاد و غفاری، (۱۳۹۸) ده بُعد برای رفتار غیرمولد تحصیلی مطرح می‌کند: تقلب^۳، مصرف مواد^۴، دروغ^۵، سرقت ادبی^۶، رفتار تبعیض‌آمیز^۷، غیبت^۸، حضور غیرفعال^۹، اهمال‌کاری^{۱۰}، رخوت^{۱۱} (سستی^{۱۲}) و فشار بر همسالان^{۱۳} (Giluk & Postlethwaite, 2015). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که رفتار غیرمولد تحصیلی مانع کسب موفقیت تحصیلی می‌شود و به فرایند یادگیری آسیب می‌رساند (Crede & Niehorster, 2009). مدل رفتارهای غیرمولد تحصیلی شامل چهار مجموعه متغیر پیشنهاد است: متغیرهای کنترل درونی^{۱۴}، گرایش^{۱۵}، تلاش برای پیشرفت^{۱۶} و شدت ادراک رفتارهای غیرمولد دانش‌آموز^{۱۷} (Crede & Niehorster, 2009).

¹. other-focused

². self-focused

³. cheating

⁴. substance use

⁵. lie

⁶. plagiarism

⁷. discriminating behavior

⁸. absence

⁹. passive presence

¹⁰. procrastination

¹¹. laziness

¹². indolence

¹³. peer pressure

¹⁴. internal control

¹⁵. propensity

¹⁶. achievement striving

¹⁷. severity perceptions of counterproductive student behaviors

رفتار غیرمولد، رفتارهای مخربی برای سازمان‌ها و اعضای آنها است. شیوع این رفتارها به سطوح نگران‌کننده‌ای رسیده است (Cuadrado, Salgado, & Moscoso, 2020). مشخص شده است که رفتارهای غیرمولد با تعارض و قلدری کردن پیوند می‌خورند. چراکه پیامدهای رفتارهای غیرمولد اضطراب بالا، عدم رضایت شغلی و تمایل به رها کردن شغل دانسته شده است (Baloch, 2014; Meng, Cepeda-Carrion, & Bari, 2017; Yukhymenko-Lescroart, 2014). ارتکاب به رفتار غیرمولد تحصیلی در بین دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان بیشتر است (Olafson, 2013; Schraw, Nedelson, Nedelso, & Kehrwald, 2013; Cuadrado, Salgado, & Moscoso, 2020). لیکن آمارها حاکی از آن است که رفتار غیرمولد تحصیلی در میان علم‌آموزان تمامی دوره‌های تحصیلی به‌شدت رایج است (Winrow, Reitmaier- Babu, Joseph, & Sharmila, 2011; Koehler, & Winrow, 2015). به‌عنوان مثال، شواهد جمع‌آوری شده در مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که رفتار غیرمولد تحصیلی حتی در دانش‌آموزان کم سن و سال هم یک مشکل است (Ding & et al, 2014; van Lier, Verhulst, van der Ende, & Crijnen, 2003). به‌علاوه، رفتار غیرمولد تحصیلی در بین محصلان هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم توسعه‌نیافته افزایش یافته است (McCabe, 2009; Fontan, 2009). که بخش قابل‌توجهی از جامعه علمی معتقدند که درصد وقوع این رفتارها در سال‌های اخیر به دلیل اشکال و کاربردهای جدید فناوری افزایش یافته است (Hanson, Drumheller, Felisoni & Godoi, 2018; Cuadrado, Salgado, & Moscoso, 2020). در مجموع، نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (Khamesan & Amiri, 2011; Murdock, Miller, 2004; Alikhah, Bolaghi, & Yaqouti, 2014; & Kohlhardt, 2004). علل این موضوع را بیش‌ازپیش نمایان می‌سازد. با توجه به شیوع وسیع این پدیده و همچنین سیر صعودی در دوره‌های تحصیلی بالاتر، شناسایی علل و پیشایندهای این متغیر به‌ویژه در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر بسیار مهم و درخور بررسی است. ازاین‌رو پژوهش حاضر درصدد است

رفتار غیرمولد تحصیلی را در قالب یک مدل علی از طریق خودپنداشت تحصیلی^۱ (به عنوان پیشاینده نزدیک) و ذهن‌آگاهی^۲ (به عنوان پیشاینده دور) مورد مطالعه قرار دهد.

در زمینه رفتار غیرمولد تحصیلی، برخی پژوهش‌ها ارتباطی معناداری بین این متغیر و متغیرهای سبک‌های هویت (Mahdineja & Ghaffari, 2019)، هویت اخلاقی (Mahmoodnejad & Shaykh, 2017; Keshtvarz kondazi & Oajinejad, 2017; al-Islami, 2019)، خودکنترلی و ذهن‌آگاهی (Rusdi, 2017; Keshtvarz kondazi & Oajinejad, 2017; al-Islami, 2019)، ویژگی‌های شخصیتی (McTernan, Love, & Rettinger, 2014; Mahbod, & Fooladchang, 2016) به دست آورده‌اند. افزون بر این، در پژوهش (Guilmette, Mulvihill, 2016) نشان دادند که خودتنظیمی رابطه‌ای منفی با عدم موفقیت تحصیلی و تقلب دارد. تحقیقات نشان داده‌اند که بعضی از دانش‌آموزان برای کسب نمره بهتر احساس فشار می‌کنند و بعضی دچار کشمکش‌های تحصیلی هستند و تقلب را تنها راه موفقیت می‌دانند؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزانی که دست به رفتارهای غیرمولد تحصیلی زده‌اند، گزارش دادند که کپی کردن تکالیف برای به دست آوردن بهترین رتبه، کارآمدترین روش ممکن بود (Robinson & Kuin, 1999). درواقع، این دانش‌آموزان در پی ترسیم و ایجاد تصویری مطلوب از خویش هستند که در زمینه تحصیلی سریع‌ترین راه را تقلب می‌دانند. این تصویر از خویش را می‌توان در قالب خودپنداشت دانست.

خودپنداشت شامل بازخوردها، احساسات و دانش ما درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی است که تمام ابعاد شناختی، ادراکی، عاطفی و رویه‌های ارزیابی را دربر می‌گیرد (Gerardi, 2005)؛ بنابراین، مجموعه بازخوردهای شخص به خود را خودپنداشت می‌نامند که شامل سه مؤلفه زیر است: تصویر خود، که به شیوه توصیف از خودمان یعنی به آنچه فکر می‌کنیم هستیم اشاره دارد (خواه بر اساس واقعیت باشد یا خلاف آن). حرمت خود، که جنبه ارزشیابی دارد و به حدی اشاره می‌کند که ما خویش را دوست داریم، می‌پذیریم و درباره آن فکر کنیم و

¹. self-concept

². mindfulness

خودآرمانی، همان چیزی است که دوست داریم باشیم و این ممکن است وسعت و درجات متفاوتی داشته باشد. هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیادتر شود حرمت خود کاهش پیدا می‌کند (Hassanzadeh, Hosseini, & Moradi, 2005). با توجه به آنچه بیان شد، فرد مدام در تلاش است بین این تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش یک تعادل و هماهنگی و نزدیکی ایجاد کند و تنها راه آن نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت‌های مختلف در خویش است. چنانچه فرد نتواند این دو خود آرمانی و خود واقعی را به هم نزدیک سازد و شاهد فاصله‌ای زیاد بین این دو باشد، دچار تنیدگی و اضطراب می‌شود (Barani, Derakhshan, & Anarinejad, 2019). حال اگر نتواند از راه سازگارانه، این تنیدگی به وجود آمده را کاهش داده و یا از بین ببرد، دست به رفتارهای غیرسازگارانه می‌زند تا این فاصله را کم نماید. از این رو اگر دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی خودپنداشتی مطلوب از خویش نداشته نباشند، دست به رفتارهای غیرمولد تحصیلی می‌زنند (Barani & et al, 2019). خودپنداشت تحصیلی^۱ برداشت فرد از توانایی‌ها، مهارت‌ها و صلاحیت‌های خویش است که اینها نیز به نوبه خویش از تجارب متعدد، شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی فرد منتج می‌شوند. درواقع، خودپنداشت تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فرد درباره نقاط قوت و ضعف خویش در زمینه تحصیلی و اعتقاد درباره توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز مسئولیت‌های تحصیلی است (Gerardi, 2005). در زمینه ارتباط ابعاد خود با رفتار غیرمولد تحصیلی، برخی پژوهش‌ها ارتباط خودمهارگری (Williams & Williams, 2012) و ارتباط خودپنداشت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی (Lotfi azimi, Dortaj, Afrooz, & Lotfi azimi, 2017؛ Nemattavousi, 2017؛ Gholami, Khodapnahi, Rahiminejad, & Heidari, 2006؛ Lotfi azimi, 2015؛ Ebrahimi Ghavam, 2015) و عدم ارتباط بین خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی نیز گزارش کرده‌اند (Valizadeh, 2011). اما تاکنون پژوهشی به بررسی ارتباط خودپنداشت تحصیلی و رفتار غیرمولد تحصیلی نپرداخته است.

¹. self-concept

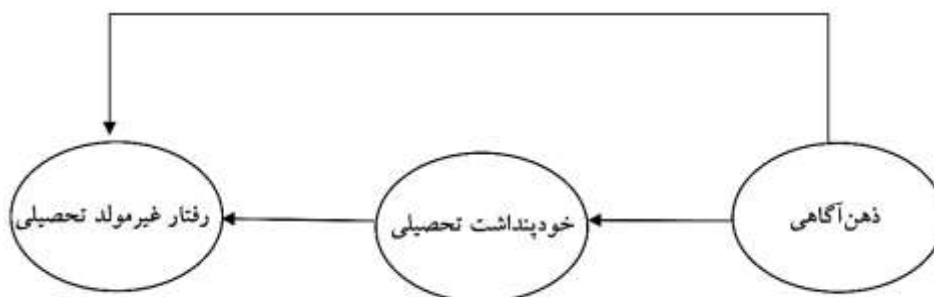
از سوی دیگر، لازمه امید به تغییر آینده، درک لحظه حال و مالک آن شدن است. چراکه اگر شخص لحظه حال را درک نکند، لحظه بعد و بعدتر را نیز به همین شکل از دست خواهد داد (Munoz & et al, 2018)؛ بنابراین یکی از ویژگی‌هایی که به شخص کمک می‌کند در حال زندگی کند، ذهن‌آگاهی^۱ است. ذهن‌آگاهی شکلی از مراقبه است که ریشه در تعالیم و آیین مذهبی شرقی خصوصاً بودا دارد (Ost, 2008؛ به نقل از موسوی و همکاران، ۱۳۹۸). منظور از ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک حالت فراشناختی، توجه هدفمند همراه با نظارت و درک لحظه حال است (Munoz et al, 2018). ذهن‌آگاهی به‌عنوان حالتی از آگاهی، با مهارت‌های توجه تصحیح شده و خالص شده و نگرش بدون قضاوت برای رویدادهای درونی و بیرونی، توصیف می‌شود (Malinowski & Lim, 2015). ذهن‌آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش‌داوری تعریف شده است (Keng, Moria, Smoski, Khatibi & Yousefi, 2019). افرادی که در مقیاس‌های مربوط به ذهن‌آگاهی نمرات بیشتری کسب می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های روزانه خودآگاهی بیشتری دارند و بیشتر با ویژگی‌های خودکار ذهن‌شان (به‌طور مثال، تمایل به گریز از زمان حال و درگیر در گذشته و آینده بودن، نگرشی قضاوت‌گونه به پدیده‌های تغییرپذیر درونی و بیرونی) آشنایی پیدا می‌کنند و آگاهی لحظه‌به‌لحظه را در خود پرورش می‌دهند (Segal, Williams & Teasdale, 2002). تعاریف مختلف از ذهن‌آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کنند: الف) توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال؛ ب) قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند؛ ج) نگرش، که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه کردن دارد نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن (Wampold, Duncan, Miller & Hubble, 2010). مؤلفه توجه و آگاهی با درک هیجانات، توانایی‌ها، ضعف‌ها، نیازها و سائق‌ها، می‌تواند منجر به یک وضعیت بحرانی یا غیربحرانی برای فرد شود (Purwandari, Suryana, 2019).

¹. mindfulness

². drives

Kusman & Yunizar, 2016)، که این امر می‌تواند منجر به تأثیرگذاری بر بعد تصویر خود در خودپنداشت و در نتیجه تغییر میزان خودپنداشت گردد. مؤلفه هدفمندی باعث می‌گردد که فرد با قصد تنظیم رفتار و افزایش کارآمدی اقدام نماید (Wampold & et al, 2010)، که این امر می‌تواند منجر به تأثیرگذاری بر بعد خود حرمت در خودپنداشت و در نتیجه تغییر میزان خودپنداشت گردد. مؤلفه نگرش می‌تواند توانایی ذهنی افراد را برای تسهیل افکار و احساسات‌شان تقویت کند (Berry et al, 2018) تا از آنها برای رسیدن به بهترین نتیجه برای خود و دیگران استفاده کنند (Park & Dhandra, 2017) که این امر می‌تواند منجر به تأثیرگذاری بر بعد خودآرامی در خودپنداشت و در نتیجه باعث تغییر در میزان خودپنداشت شود. بنا بر آنچه بیان شد، ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند خودپنداشت می‌شود. بدین‌صورت که فرد با پذیرش ضعف‌ها و اشکالات خود، تمرکز و توجه بیشتری را به داشته‌های خود خواهد داشت و تمرکز بر داشته‌ها موجب استفاده بیشتر و بهتر از این داشته‌ها و در نتیجه رشد این داشته‌ها، یا به عبارتی توانمندی‌ها می‌شود. درباره رابطه و اثرات ذهن‌آگاهی بر خودپنداشت تحصیلی نیز مطالعاتی صورت گرفته است و نشان داده شده است، ذهن‌آگاهی با خودپنداشت رابطه‌ای مستقیم دارد و رفتارهای آگاهانه کمک چشمگیری به خودپنداشت می‌کند (Hanley & Garland, 2017). در پژوهشی برای بهبود انواع خودپنداشت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی پیاده‌سازی مداخلات ذهن‌آگاهی در مدارس پیشنهاد و نشان داده شده است که ذهن‌آگاهی با خودپنداشت تحصیلی رابطه مثبت دارد (Palomino, 2017) و همین‌طور پژوهش‌های (Pouriarizi, Tohidi, & Khezri Crescentini & Capurso, 2015) به تأثیر مثبت ذهن‌آگاهی بر خودپنداره اشاره کرده‌اند. Moghadam, 2018) از سوی دیگر، از آنجاکه ذهن‌آگاهی شامل عدم قضاوت، غیرواکنشی بودن و نگرش باز نسبت به احساسات، تجارب و افکار است (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، می‌تواند به فرد کمک کند در زمینه مسائل تحصیلی توانایی‌های خویش را قضاوت نکند، احساسات خویش را بپذیرد و بدون ترس از پیامد رفتار کند؛ این امر باعث می‌شود که فرد بر

خودش تمرکز کند و پذیرش خود را منوط به گرفتن نمره یا داشتن عملکردی خاص در زمینه تحصیلی نکند و لذا به احتمال کمتری اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی نماید. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی رابطه منفی با رفتارهای منفی تحصیلی از جمله اهمال‌کاری (Sirois & Tosti, 2012; Rostami, Jahangirloo, Sohrabi, & Ahmadian, 2016; Namaki Bidgoli & Sedighi Arfai, 2017; Flett, Haghbin & Pychyl, 2016; دارد. بر همین اساس، مطالعه عوامل مرتبط با رفتار غیرمولد تحصیلی (به‌عنوان مثال، پیش‌آیندها و پیامدها) برای توضیح این پدیده و توسعه استراتژی‌های مؤثر برای کنترل و کاهش وقوع آن از اهمیت حیاتی برخوردار است. علاوه بر این، رفتارهای غیرمولد تحصیلی هدف اصلی مؤسسات آموزشی را که پرورش استانداردهای اخلاقی در دانش‌آموزان و دانشجویان است، تهدید می‌کند (Cuadrado, Salgado, & Moscoso, 2020). از طرفی دیگر، بیشتر پژوهش‌های انجام شده در ایران معطوف به رفتار غیرمولد تحصیلی دانشجویان (Alikhah, Bolaghi, & Khamesan & Amiri, 2011; Aliverdinia & Salehnejad, 2013; Yaqouti, 2014; بوده است و کمتر پژوهشی به بررسی این مسئله در دانش‌آموزان پرداخته است. افزون بر این، با وجود ارتباط نظری و تجربی بین متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه سه متغیر ذهن‌آگاهی، رفتار غیرمولد تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی در قالب یک مدل علی نپرداخته است، که این مسئله هدف این پژوهش را به بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی رهنمون می‌سازد. بنابراین، فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی می‌گردد: ذهن‌آگاهی از طریق افزایش خودپنداشت تحصیلی، رفتار غیرمولد تحصیلی را کاهش می‌دهد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. در این مدل متغیر ذهن آگاهی به عنوان متغیر برون‌زا، متغیر خودپنداشت تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و متغیر رفتار غیرمولد تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه اول منطقه کامفیروز (یکی از بخش‌های شهرستان مرودشت) در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از بین مدارس متوسطه دوره اول انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس متوسطه دوره اول منطقه کامفیروز تهیه و سپس از بین این مدارس ۴ مدرسه به صورت تصادفی (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شد؛ سپس از هر مدرسه ۱ کلاس پایه هفتم، ۱ کلاس پایه هشتم و ۱ کلاس پایه نهم (در مجموع ۱۲ کلاس از ۴ مدرسه انتخاب شده) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌ها (در مجموع ۲۱۴ دانش‌آموز) به پرسش‌نامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به

ملاک (Kline, 2016)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، صورت گرفت. معیار ورود به پژوهش رضایت دانش‌آموز و معلم و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسش‌نامه بود. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آنها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام‌خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌ماند. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، موارد ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسش‌نامه ۲۰۹ نفر از آزمودنی‌ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش از نظر جنسیت شامل ۱۱۳ نفر پسر (۵۴/۰۷ درصد) و ۹۶ نفر دختر (۴۵/۹۳ درصد) بود. همچنین تعداد شرکت‌کنندگان در پایه هفتم برابر با ۷۸ نفر (۳۷/۳۲ درصد)، هشتم ۷۳ نفر (۳۴/۹۲ درصد) و نهم ۵۸ نفر (۲۷/۷۶ درصد) بود. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب ۱۳/۲۸ و ۰/۹۶ سال بود.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد.

سیاهه خودپنداشت تحصیلی^۱ (Chen & Thompson, 2004): این سیاهه شامل ۱۵ گویه است که سه بُعد خود عمومی (۶ گویه، مانند: من از خودم راضی هستم)، خود آموزشی‌گویی (۶ گویه، مانند: من دوست دارم در کلاس به سؤالات پاسخ دهم) و خود غیرآموزشی‌گویی (۳ گویه، مانند: همه افراد معمولاً به خاطر نمراتم، مرا تحسین می‌کنند) را اندازه‌گیری می‌کند. تمرکز این سیاهه بر سنجش خودپنداشت دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه اول است. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به گویه‌ها پاسخ خواهند داد. تمام سؤالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. پایایی سیاهه توسط مرعشیان و همکاران (۲۰۱۲) با روش آلفای کرونباخ، ضریب ۰/۹۲ برای نمره کل به‌دست آمد. افشاری‌زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) برای تعیین روایی سیاهه از روش تحلیل عاملی استفاده

^۱ School Self-Concept Inventory

کرده است که ۳ عامل معنادار به‌دست آمد که مجموعاً ۹۳ درصد واریانس خودپنداشت تحصیلی را تبیین می‌کرد و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی مقیاس را با آلفای کرونباخ محاسبه نمودند که برای بُعد خود عمومی، خود آموزشگاهی، خود غیرآموزشگاهی و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۴۸، ۰/۷۲، ۰/۴۷ و ۰/۷۸ گزارش دادند. در این پژوهش روایی سیاهه با روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی^۱ (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی^۲ (CFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۳ (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی^۴ (PCLOSE) به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۳، ۱/۴۱، ۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۰۴ و ۰/۳۵ به‌دست آمد. پایایی سیاهه نیز با آلفای کرونباخ برای بُعد خود عمومی، خود آموزشگاهی، خود غیرآموزشگاهی و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۵۳، ۰/۵۰، ۰/۳۴ و ۰/۷۵ به‌دست آمدند.

مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال^۵ (Droutman, Golub, Oganessian & Read, 2018)

2018: مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال که توسط دروتمن و همکاران (Droutman et al, 2018) ساخته شده، تنها مقیاس با ساختار عاملی مناسب برای هر دو گروه نوجوان و بزرگسال است. این مقیاس شامل ۱۹ گویه است که ۴ بعد توجه و آگاهی (۹ گویه، مانند: توانایی توجه به محیط، افکار، احساسات و هیجانات)، واکنشی نبودن (۳ گویه، مانند: توانایی مهار پردازش‌های ثانویه افکار و احساسات خود)، قضاوتی نبودن (۴ گویه، مانند: توانایی مشاهده صرف افکار و نظرات و احساسات دیگران و قضاوت نکردن آنها) و پذیرش خود (۳ گویه، مانند: پذیرش افکار و احساسات خود و عدم سرکوب یا نقد آن) را می‌سنجد. پاسخ به گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) تنظیم شده است. حداقل نمره این مقیاس ۱۹

¹. Goodness of Fit Index (GFI)

². Comparative Fit Index (CFI)

³. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

⁴. Probability of close fit (PCLOSE)

⁵. Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)

و حداکثر نمره ۹۵ است. روایی این مقیاس توسط دروتمن و همکاران (۲۰۱۸) به روش تحلیل عاملی اکتشافی و سپس تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت؛ همچنین ضریب پایایی مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ در دو پژوهش برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۷، واکنشی نبودن ۰/۷۵، قضاوتی نبودن ۰/۷۱، پذیرش خود ۰/۷۶ و پایایی کل مقیاس ۰/۸۴ و در پژوهش دوم برای بُعد توجه و آگاهی ۰/۷۹، واکنشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و پایایی کل مقیاس نیز ۰/۸۷ به دست آمد. در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) بررسی و تأیید شد. آنان روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کردند. مقادیر شاخص مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE) نیز به ترتیب ۲/۴۹، ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۰۳ و ۱ به دست آوردند. همچنین، پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های توجه و آگاهی، واکنشی نبودن، قضاوتی نبودن، پذیرش خود و نمره کل به ترتیب برابر ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۷۵ و ۰/۸۷ گزارش کردند. در این پژوهش، روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۱ (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۲ (IFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE) نیز به ترتیب ۲/۴۹، ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۹۴، ۰/۰۳ و ۱ به دست آمد. پایایی مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان ضرایب برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۹، واکنشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و پایایی کل مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد.

^۱. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

^۲. Incremental Fit Index (IFI)

مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی^۱ (Rimkus, 2012): این مقیاس با ۵۸ گویه و هشت بعد برای بررسی رفتار غیرمولد تحصیلی طراحی شده است و طبقه‌های رفتاری مختلف را ارزیابی می‌کند؛ تقلب/ سرقت ادبی (۱۰ گویه، مانند: آوردن برگه تقلب سر امتحان و استفاده از آن)، مصرف الکل (۴ گویه، مانند: با احساس خماری کلاس را شروع کردن)، مصرف مواد مخدر (۵ گویه، مانند: تشویق دیگر دانشجویان به مصرف مواد مخدر)، رفتار تبعیض‌آمیز (۴ گویه، مانند: مسخره کردن همکلاسی به خاطر قومیت وی)، غیبت (۱۰ گویه، مانند: غیبت در کلاس به امید گرفتن جزوه از همکلاسی)، اهمال‌کاری (۹ گویه، مانند: به تأخیر انداختن تحویل تکلیف تا دقایق آخر)، رفتار انحرافی (۱۰ گویه، مانند: دروغ به استاد در مورد علت غیبت در جلسه امتحان)، رخوت (۶ گویه، مانند: نادیده گرفتن تکلیف). در این پژوهش متناسب با هدف و پیشینه پژوهش و نیز به دلیل رایج بودن رفتارهای غیرمولد تحصیلی در میان علم‌آموزان تمامی دوره‌های تحصیلی از سه زیرمقیاس تقلب/ سرقت ادبی، غیبت و رفتار انحرافی استفاده شد. در این مقیاس از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود که فراوانی درگیر شدن در هر فعالیت را از هرگز (نمره ۱) تا هر روز (نمره ۵) مطابق طیف لیکرتی پنج درجه‌ای طبقه‌بندی کنند. تحلیل عامل اکتشافی ریمکوس (۲۰۱۲) نشان می‌دهد این هشت بعد در کل ۵۶/۵۹ درصد از واریانس را تبیین می‌کند. به‌منظور تعیین پایایی این مقیاس ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای ابعاد رفتار انحرافی، تقلب/ سرقت ادبی و غیبت به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به‌دست آورد؛ همچنین، مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۵) ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای ابعاد رفتار انحرافی، تقلب/ سرقت ادبی، و غیبت به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۸ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE) به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۳، ۱/۴۱، ۰/۸۸،

¹. Academic Counterproductive Behavior Scale

۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۰۴ و ۰/۳۵ به دست آمد؛ بنابراین، می‌توان گفت مدل مذکور برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای زیرمقیاس‌های تقلب/ سرقت ادبی، غیبت و رفتار انحرافی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۷ و ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

برای بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۴) استفاده گردید؛ همچنین برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی همچون داده‌های ازدست‌رفته، موارد دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی شد.

اگرچه در پژوهش حاضر تلاش شد تا داده‌های کاملی از گروه نمونه جمع‌آوری گردد، با این حال در فایل داده‌ها برخی داده‌های ازدست‌رفته وجود داشت که برای آنها میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد. برای بررسی موارد پرت در پژوهش حاضر از دستور Explore در برنامه SPSS شد؛ نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد؛ بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری وجود ندارد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده‌شده در پژوهش حاضر از دو شاخص کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. نتایج نشان داد که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ بود؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (Byrne, 2001). به‌طورکلی، نتایج ارائه شده در این بخش نشان

^۱. skewness

^۲. kurtosis

می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است و بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	کجی		کشیدگی	
	آماره	انحراف استاندارد	آماره	انحراف استاندارد
۱. توجه و آگاهی	-۰/۷۸	۰/۱۲	-۰/۱۴	۰/۲۵
۲. واکنشی نبودن	-۰/۹۵	۰/۱۲	۰/۵۱	۰/۲۵
۳. قضاوتی نبودن	-۰/۷۹	۰/۱۲	۰/۶۳	۰/۲۵
۴. پذیرش خود	-۰/۲۴	۰/۱۲	-۰/۵۸	۰/۲۵
۵. خود عمومی	-۰/۸۱	۰/۱۲	۰/۷۶	۰/۲۵
۶. خود آموزشگاهی	-۰/۷۱	۰/۱۲	۰/۵۰	۰/۲۵
۷. خود غیرآموزشگاهی	-۰/۷۱	۰/۱۲	۰/۲۴	۰/۲۵
۸. تقلب	-۰/۶۷	۰/۱۲	۰/۳۲	۰/۲۵
۹. غیبت	-۰/۶۳	۰/۱۲	-۰/۵۱	۰/۲۵
۱۰. رفتار انحرافی	-۰/۶۶	۰/۱۲	۰/۳۲	۰/۲۵

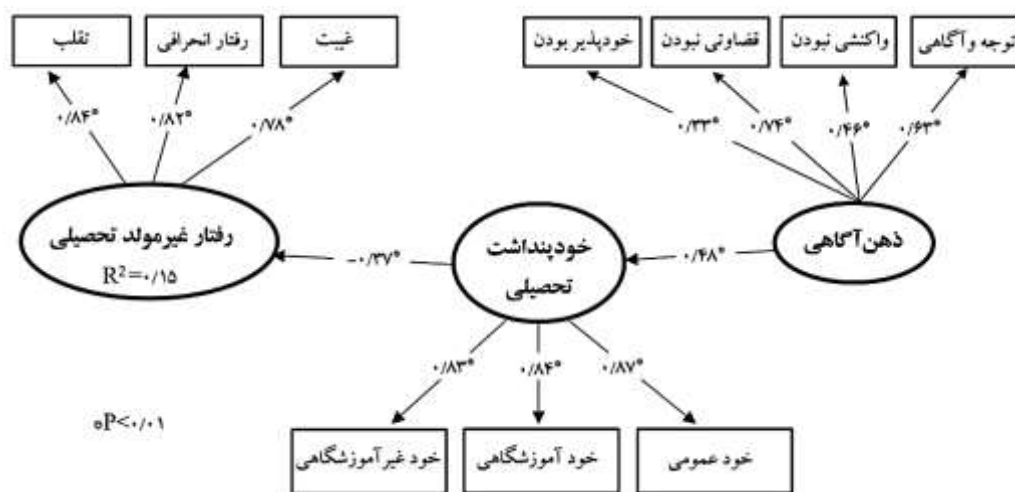
میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۲ آورده شده است. همان گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در بیشتر موارد معنادار است؛ از این رو امکان بررسی مدل پژوهش فراهم شد.

جدول ۲- میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. توجه و آگاهی	۳۹/۵۵	۴/۹۱	۱												
۲. واکنشی نبودن	۱۴/۲۱	۲/۸۶	۰/۲۷	۱											
۳. قضاوتی نبودن	۱۸/۲۵	۳/۴۴	۰/۴۳ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۱										
۴. پذیرش خود	۱۱/۷۷	۲/۹۳	۰/۱۷ [°]	۰/۲۰ [°]	۰/۲۷ ^{***}	۱									
۵. ذهن‌آگاهی کل	۸۳/۷۸	۱۰/۵۶	۰/۸۲ ^{***}	۰/۵۸ ^{***}	۰/۷۲ ^{***}	۰/۵۱ ^{***}	۱								
۶. خود عمومی	۲۰/۱۸	۳/۳۵	۰/۳۰ ^{***}	۰/۱۰ [°]	۰/۲۹ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۰ ^{***}	۱							
۷. خود آموزشی‌آگاهی	۱۸/۰۲	۲/۲۸	۰/۲۸ ^{***}	۰/۱۷ [°]	۰/۳۰ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۱ ^{***}	۰/۶۰ ^{***}	۱						
۸. خودغیر آموزشی‌آگاهی	۱۹/۴۲	۴/۱۴	۰/۲۹ ^{***}	۰/۱۲ [°]	۰/۳۱ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۱ ^{***}	۰/۸۰ ^{***}	۰/۷۰ ^{***}	۱					
۹. خودپنداشت کل	۵۷/۶۲	۹/۰۱	۰/۳۱ ^{***}	۰/۱۵ [°]	۰/۳۲ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۳ ^{***}	۰/۹۳ ^{***}	۰/۹۰ ^{***}	۰/۸۷ ^{***}	۱				
۱۰. نقاب	۷/۶۰	۳/۲۳	-۰/۰۸	-۰/۰۷	-۰/۱۱ [°]	۰/۰۴	-۰/۰۹	-۰/۲۴ ^{***}	-۰/۲۶ ^{***}	-۰/۲۷ ^{***}	-۰/۳۰ ^{***}	۱			
۱۱. غیبت	۶/۱۳	۲/۱۴	-۰/۰۵	-۰/۰۷	-۰/۰۶	۰/۰۴	-۰/۰۸	-۰/۲۸ ^{***}	-۰/۲۹ ^{***}	-۰/۲۶ ^{***}	-۰/۲۹ ^{***}	-۰/۲۸ ^{***}	۱		
۱۲. رفتار انحرافی	۷/۰۴	۳/۲۵	-۰/۰۸	-۰/۰۷	-۰/۰۷	۰/۰۴	-۰/۰۷	-۰/۲۷ ^{***}	-۰/۲۸ ^{***}	-۰/۲۷ ^{***}	-۰/۲۸ ^{***}	-۰/۲۷ ^{***}	-۰/۲۳ ^{***}	۱	
۱۳. رفتار غیرمولد کل	۲۰/۷۷	۸/۱۲	-۰/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۰۹	۰/۰۴	-۰/۰۸	-۰/۲۹ ^{***}	-۰/۳۰ ^{***}	-۰/۳۰ ^{***}	-۰/۳۲ ^{***}	-۰/۳۱ ^{***}	-۰/۸۶ ^{***}	-۰/۹۳ ^{***}	۱

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

در بررسی مدل پژوهش، ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه شد. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز (ترسیم کواریانس متغیرهای خطا)، مدل به برازش مطلوب رسید. مقادیر شاخص‌های برازندگی پس از اصلاح مدل، شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی ($X^2/df=۲/۵۷$) و با سطح معناداری ($P=۰/۰۳$)، شاخص برازندگی ($GFI=۰/۹۹$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=۰/۹۸$)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته ($AGFI=۰/۹۷$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=۰/۹۶$)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب ($RMSEA=۰/۰۴$) و احتمال نزدیکی برازندگی ($PCLOSE=۰/۲۳$) مطلوب به دست آمدند. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این که ذهن‌آگاهی از طریق افزایش خودپنداشت تحصیلی رفتار غیرمولد تحصیلی را کاهش می‌دهد، نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت‌استراپ) نشان داد خودپنداشت تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲- مدل نهایی پژوهش

جدول ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	β	P	β	P	β	P
از ذهن‌آگاهی به خودپنداشت تحصیلی	۰/۴۸	۰/۰۰۲	----	----	۰/۴۸	۰/۰۰۲
از خودپنداشت تحصیلی به رفتار غیرمولد تحصیلی	-۰/۳۷	۰/۰۰۳	----	----	-۰/۳۷	۰/۰۰۳
از ذهن‌آگاهی به رفتار غیرمولد تحصیلی	-۰/۰۳	۰/۵۱۰	-۰/۱۸	۰/۰۰۲	-۰/۲۱	۰/۰۰۲

همان‌گونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، ذهن‌آگاهی دارای اثر مثبت و معنادار بر خودپنداشت تحصیلی ($\beta=0/48, P=0/002$)، و خودپنداشت تحصیلی نیز دارای اثر منفی و معنادار بر رفتار غیرمولد تحصیلی ($\beta=-0/37, P=0/003$) است. ذهن‌آگاهی اگرچه دارای اثر مستقیم بر رفتار غیرمولد تحصیلی نبود؛ اما از طریق واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی دارای اثر معنادار بر رفتار غیرمولد تحصیلی ($\beta=-0/18, P=0/002$) است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد که ذهن‌آگاهی دارای اثر مثبت و معنادار بر خودپنداشت تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Palomino, 2017; Purwandari & et al, 2016; Crescentini & Capurso, 2015; Hanley & Garland, 2017) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی با متمرکز کردن آگاهی و توجه در زمان حال (Wampold & et al, 2010)، به فرد کمک می‌کند در وهله اول احساسات، عواطف، افکار و نگرانی‌های خویش را بدون قضاوت کردن و بدون واپسرانی یا سرکوب بپذیرد (Baer & et al, 2006). این پذیرش بلاواسطه باعث می‌گردد فرد بتواند در برخورد با موقعیت‌های مختلف و به‌ویژه چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، با درک و پذیرش هیجانات و افکار خویش، موقعیت را به خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد، احساسات و عواطف خویش را در رابطه با هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع بر سر راه رسیدن به هدف را ببیند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش را بیافریند و سپس اقدام به برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش نماید. این ویژگی درک موانع، ابداع راه‌های متعدد و برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش می‌تواند منجر به تغییر میزان خودپنداشت تحصیلی گردد؛ از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی با افزایش قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند (Wampold & et al, 2010)، به فرد کمک می‌کند با درک خویشتن و آگاهی به توانایی‌ها، نقاط قوت و احساسات خویش، خود را در راه رسیدن به هدف و غلبه بر چالش‌ها توانمند ببیند، این فرایند باعث افزایش سطح انگیزه فرد می‌شود و به این امر منجر می‌گردد که فرد خود را عاملی توانمند در پیروزی و غلبه بر چالش‌ها ببیند که می‌تواند منجر به تأثیرگذاری بر خودپنداشت تحصیلی شود؛ زیرا خودپنداشت تحصیلی به معنای برداشت فرد از توانایی‌ها، مهارت‌ها و صلاحیت‌های خویش است که اینها نیز به نوبه خویش از تجارب متعدد، شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی فرد منتج می‌شوند. بر این اساس،

ذهن‌آگاهی با متمرکز کردن آگاهی و توجه در زمان حال و با افزایش قصد یا هدفمندی، کمک چشمگیری به خودپنداشت می‌کند (Hanley & Garland, 2017)؛ لذا رابطه مثبت ذهن‌آگاهی و خودپنداشت تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که خودپنداشت تحصیلی تأثیری منفی و معنادار بر رفتار غیرمولد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نگاهی به ماهیت این دو متغیر می‌تواند در تبیین این یافته راه‌گشا باشد. همان‌گونه که بیان شد، خودپنداشت تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فرد دربارهٔ نقاط قوت و ضعف خویش در زمینهٔ تحصیلی و اعتقاد دربارهٔ توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز مسئولیت‌های تحصیلی است (Gerardi, 2005). بیان شد که هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیاده‌تر شود، حرمت خود کاهش پیدا می‌کند (Hassanzadeh & et al, 2005). آگاهی به میزان فاصله بین این دو خود، حاصل تجارب زندگی خویش و ارتباط با افراد است (اتکینسون و همکاران، ۲۰۰۱). در زمینهٔ تحصیلی نیز خودپنداشت ماحصل مقایسه بین این دو خود در موفقیت یا شکست در زمینهٔ تکالیف، وظایف و مسئولیت‌های تحصیلی است؛ لذا هر چه دانش‌آموز در زندگی تجارب منفی‌تر و شکست‌های بیشتری را تجربه کرده باشد، طبیعتاً میزان فاصله بین این دو خود افزایش و احساس حرمت کاهش می‌یابد و در نتیجه خودپنداشت او دچار خدشه می‌گردد. حال دانش‌آموز برای افزایش مجدد حرمت خود و کم کردن فاصله بین این دو خود نیازمند تجارب مثبت و موفقیت‌های بیشتر در زمینهٔ تحصیلی است که این خود نیز نیازمند تلاشی مضاعف است. اما اگر شکست‌ها به اندازه‌ای به خودپنداشت فرد آسیب رسانده باشند که فرد احساس کند توانایی لازم موفقیت را در آن زمینه ندارد، احتمالاً دست به رفتارهایی نامشروع می‌زند. گاهی نیز دانش‌آموز به دنبال سریع‌ترین راه برای جبران و بهبود خودپنداره خویش است که تقلب برای به‌دست آوردن بهترین رتبه، کارآمدترین روش ممکن است (Robinson & Kuin, 1999). در هر دو حال، احتمالاً دانش‌آموز دست به رفتارهای تقلب و غیرمولد تحصیلی خواهد زد که رفتارهای مبتنی بر فریب و نیرنگ برای رسیدن به پیامدها و نتایج مطلوب است که فرد شایستگی آن را ندارد (Chudzicka-Czupala, Lupina-Wegener, Borter, & Hapon, 2013).

درواقع، ممکن است فرد به هر رفتاری از جمله تقلب در جلسه امتحان به شکل یادداشت‌برداری، کمک گرفتن از دیگران و همچنین تقلب در تکلیف به صورت‌های مختلف اقدام نماید. هرچه فرد از خودپنداشت بالاتری در زمینه تحصیلی برخوردار باشد، به احتمال کمتری دست به رفتارهای غیرمولد تحصیلی خواهد زد. در نتیجه رابطه منفی این دو سازه قابل قبول است.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بود. علاوه بر آنچه بیان شد، در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی با ایجاد آگاهی در فرد درباره خویش، درک احساسات، افکار و توانایی‌های خویشتن و پذیرش خود باعث افزایش ابعاد خودپنداشت برای پیدا کردن راه‌های متعدد در برخورد با چالش‌ها و تصویر خود، به معنای توانمند دانستن خود در غلبه بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی می‌شود و این ابعاد با افزایش احتمال اقدام فردی و اجتناب از تقلب و کمک گرفتن از دیگران، باعث کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی می‌شوند؛ همچنین ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند خودپنداشت می‌شود. بدین صورت که فرد با پذیرش ضعف‌ها و اشکالات خود، تمرکز و توجه بیشتری را به داشته‌های خود خواهد داشت و تمرکز بر داشته‌ها موجب استفاده بیشتر و بهتر از این داشته‌ها و در نتیجه رشد این داشته‌ها، یا به عبارتی توانمندی‌ها می‌شود. بر همین اساس، فرد مدام در تلاش است بین این تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش یک تعادل و هماهنگی و نزدیکی ایجاد کند و تنها راه آن نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت‌های مختلف در خویش است. چنانچه فرد بتواند این دو خود آرمانی و خود واقعی را به هم نزدیک سازد و شاهد فاصله‌ای زیاد بین این دو نباشد، نه تنها دچار تنیدگی و اضطراب نمی‌شود، بلکه در امور تحصیلی احساس توانمندی می‌کند و کمتر نیازمند رفتار غیرمولد تحصیلی می‌شود و به احتمال کمتری اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی می‌نماید؛ بنابراین نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

نتایج این پژوهش با روشن سازی رابطه بین ذهن آگاهی، خودپنداشت تحصیلی و رفتار غیرمولد تحصیلی، به گسترش و بسط دانش در مورد عوامل دخیل در رفتارهای غیرمولد تحصیلی کمک نموده است. با وجود شواهد پژوهشی متعددی که نشان می‌دهند ذهن آگاهی باعث می‌شود از رفتارهای غیراخلاقی کاسته شود، نتایج این پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی به تنهایی قادر به کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی نیست، به منظور کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی دانش آموزان، باید به ذهن آگاهی و خودپنداشت تحصیلی آنها توجه شود. بنابراین به لحاظ کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند در امر توجه به ذهن آگاهی دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد. از دلالت‌های مهم پژوهش حاضر آن است که کاهش رفتارهای نامطلوب و غیرمولد تحصیلی و علمی مستلزم آن است که دانشجویان با مفهوم ذهن آگاهی آگاه شوند و ذهن آگاهی به بخش جدایی‌ناپذیر از هویت آنها تبدیل شود. دستیابی به این مهم، مستلزم آن است که با استفاده از ادبیات پژوهشی ذهن آگاهی، در آموزش و ارتقای توانمندی ذهن آگاهی به حالتی از آگاهی، با مهارت‌های توجه تصحیح شده و خالص شده و نگرش بدون قضاوت برای رویدادهای درونی و بیرونی، پرداخته شود. از جنبه نظری این پژوهش از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیش‌آیندهای رفتار غیرمولد تحصیلی در قالب یک پرداخته است؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده به بررسی سایر فرضیه‌های موجود، جهت تبیین رفتار غیرمولد تحصیلی پرداخته شود.

برخی از محدودیت‌های این پژوهش ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند. نخست اینکه، ضریب پایایی مؤلفه خود غیرآموزشگاهی در سیاهه خودپنداشت تحصیلی پایین بود. دوم اینکه، با توجه به اینکه گروه شرکت‌کنندگان پژوهش فقط از بین دانش آموزان متوسطه اول انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند متوسطه دوم و دانشجویان نیز انجام شود؛ سوم اینکه در این پژوهش رابطه متغیرها به صورت یک‌طرفه در نظر گرفته شده است، در صورتی که در مدل‌های مختلف، اثرگذاری برخی از متغیرها بر هم دو طرفه است که در این پژوهش امکان بررسی این روابط دوطرفه محقق نشد.

منابع

الف. فارسی

- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
- بارانی، حمید؛ درخشان، معراج و اناری‌نژاد، عباس. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
- پوریاریزی، معصومه؛ توحیدی، افسانه و خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۴(۳)، ۲۹-۴۴.
- حسن‌زاده، رمضان؛ حسینی، سیدحمزه و مرادی، ذبیده. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین خودپنداره کلی دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنها، *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، ۷(۲۴)، ۱۸-۱.
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۱)، ۶۱-۵۳.
- خطیبی، مینا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۹). رابطه ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند دانشجویان: نقش واسطه‌ای راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، *فصلنامه زن و جامعه*، ۱۱(۴۱)، ۲۱۹-۲۴۰.
- رستمی، چنگیز؛ جهانگیرلو، اکرم؛ سهرابی، احمد و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۵). نقش انعطاف‌پذیری شناختی و ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان، *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۱۷(۳۵)، ۶۱-۵۰.
- علی‌وردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح. (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان، *مجله اخلاق در علوم و فناوری*، ۸(۱)، ۹۳-۸۵.

علیخواه، فردین؛ بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا. (۱۳۹۳). تقلب در امتحان، نگاهی از درون، مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان، *مجله راهبرد فرهنگ*، ۷ (۷۲)، ۱۸۸-۱۶۱.

غلامی، یونس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ رحیمی‌نژاد، عباس و حیدری، محمود. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج تیمز-آر. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۲ (۷)، ۲۱۹-۲۰۷.

کشت‌ورز کندازی، احسان و اوجی‌نژاد، احمدرضا. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۱ (۳۹)، ۹۵-۱۲۰.

گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۴). رابطه ایده‌آل‌گرایی، نسبیت‌گرایی، ماکیاویسم و ارزش‌های فرهنگی با رفتارهای غیراخلاقی (مطالعه موردی یک سازمان دولتی). *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۶ (۲)، ۱۱۱-۱۳۱.

لطفی عظیمی، افسانه و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۳)، ۲۵۸-۲۴۷.

لطفی عظیمی، افسانه؛ درتاج، فریبرز؛ افروز، غلامعلی و نعمت طاوسی، محترم. (۱۳۹۶). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودپنداشت تحصیلی و مسند مهارگری. *روان‌شناسی مدرسه*، ۶ (۳)، ۱۰۲-۱۱۵.

محمودنژاد، خاتون و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۱)، ۴۴-۲۶.

موسوی، سیدابوالفضل؛ پورحسین، رضا؛ زارع مقدم، علی؛ گمنام، اعظم؛ میربلوک بزرگی، عباس و حسنی اسطلخی، فرشته. (۱۳۹۸). ذهن‌آگاهی از تئوری تا درمان. *رویش روان‌شناسی*، ۸ (۱)،

۱۷۰-۱۵۵.

مهبد، مینا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۵). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک‌شده: مدل‌یابی ساختاری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲(۴۷)، ۲۷۵-۲۶۵.

مهدی‌نژاد، زهرا و غفاری، مجید. (۱۳۹۸). سبک‌های هویت و رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای تعهد و خودنظم‌جویی رفتاری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۷۱-۶۱.

نمکی بیدگلی، زینب و صدیقی ارفعی، فریبرز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۲(۴۵)، ۲۸۱-۳۰۱.

ولی‌زاده، شیرین. (۱۳۹۰). سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌گر خودپنداشت یا حرمت خود؟. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۸(۳۰)، ۱۵۵-۱۴۳.

ب. انگلیسی

- Afshari Zadeh, S. E., Karshki, H. & Naserian, H. (2013). Evaluation of psychometric properties of the academic self-concept questionnaire of primary school students in Tehran. *Journal of Psychological Methods and Models*, 3(11), 53-66. [In Persian]
- Alikhah, F., Bolaghi, M. & Yaqouti, H. (2014). Exam Cheating, An Inside Look, A Study Among Guilan University Students, *Journal of Cultural Strategy*, 7(72), 161-188. [In Persian]
- Aliverdinia, A. & Salehnejad, S. (2013). Investigating the effective factors in attempting to cheat students, *Journal of Ethics in Science and Technology*, 8(1), 85-93. [In Persian]
- Babu, T. A., Joseph, N. M. & Sharmila, V. (2011). Academic dishonesty among undergraduates from private medical schools in India. Are we on the right track? *Journal of Med Teach*, 33(9), 759-761.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

- Baloch, M. A., Meng, F., Xu, Z., Cepeda-Carrion, I. & Bari, M. W. (2017). Dark triad, perceptions of organizational politics and counterproductive work behaviors: The moderating effect of political skills. *Frontiers in psychology*, 8, 1972.
- Barani, H., Derakhshan, M. & Anarinejad, A. (2019). Family emotional atmosphere and academic dishonesty: The mediating role of academic self-concept. *Transformational Psychology: Iranian Psychologists*, 16(61), 97-108. [In Persian]
- Berry, D. R., Cairo, A. H., Goodman, R. J., Quaglia, J. T., Green, J. D. & Brown, K. W. (2018). Mindfulness increases prosocial responses toward ostracized strangers through empathic concern. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(1), 93-112.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Chen, Y. H. & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. Paper presented at the Annual Conference of Arizona Educational Research Organization. Retrieved June 5, 2019 from <http://www.eric.ed.gov/?id=ED490658>.
- Chudzicka-Czupala, A., Lupina-Wegener, A., Bortler, S. & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *The New Educational Review*, 32(2), 66-76.
- Crede, M. & Niehorster, S. (2009). Individual differences influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 769-776.
- Crescentini, C. & Capurso, V. (2015). Mindfulness meditation and explicit and implicit indicators of personality and self-concept changes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-60.
- Cuadrado, D., Salgado, J. F. & Moscoso, S. (2020). Personality, Intelligence, and Counterproductive Academic Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication.
- Cuadrado, D., Salgado, J. F. & Moscoso, S. (2020). *Individual differences and counterproductive academic behaviors in high school*. *PLOS ONE*, 15(9), e0238892.
- Ding, X. P., Omrin, D. S., Evans, A. D., Fu, G., Chen, G. & Lee, K. (2014). Elementary school children's cheating behavior and its cognitive correlates. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 85-95.
- Droutman, V., Golub, I., Oganessian, A. & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.
- Felisoni, D. D. & Godoi, A. S. (2018). Cell phone usage and academic performance: An experiment. *Computers & Education*, 117, 175-187.

- Flett, A. L., Haghbin, M. & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186.
- Gerardi, S. (2005). Self-concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. *The Social Science Journal*, 42(2), 295-300.
- Gholami, Y., Khodapnahi, M. K., Rahiminejad, A. & Heidari, M. (2006). Relationship between achievement motivation and self-concept with academic achievement of eighth grade students in science course based on analysis of Thames-R results. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 2(7), 219-207. [In Persian]
- Giluk, T. L. & Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59-67.
- Golparvar, M. (2015). The Relationship between Idealism, Relativism, Machiavellianism, and Cultural Values and Immoral Behaviors (A Case Study of a Government Organization). *Cultural Research Society*, 6(2), 111-131. [In Persian]
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemare-Krajden, R. & Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8-15.
- Hanley, A. W. & Garland, E. L. (2017). Clarity of mind: Structural equation modeling of associations between dispositional mindfulness, self-concept clarity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 106, 334-339.
- Hanson, T. L., Drumheller, K., Mallard, J., McKee, C. & Schlegel, P. (2011). Cell phones, text messaging, and Facebook: Competing time demands of today's college students. *College Teaching*, 59, 23-30.
- Hassanzadeh, R., Hosseini, S. H. & Moradi, Z. (2005). Investigating the relationship between students' general self-concept and their academic performance, *Journal of Knowledge and Research in Psychology*, 7(24), 18-1. [In Persian]
- Hendy, N. T. & Montargot, N. (2019). Understanding academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*, 17, 85-93.
- Josephson Institute of Ethics. (2012). *Report Card on the Ethics of American Youth*. Los Angeles, CA: Josephson Institute of Ethics.
- Keng, S. L., Moria, J., Smoski, B., Clive, J. & Robins, A. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056.

- Keshtvarz Kondazi, E. & Oajinejad, A. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between mindfulness and counterproductive academic behavior. *Journal of Psychological Methods and Models*, 11(39), 95-120. [In Persian]
- Khamesan, A. & Amiri, M. (2011). A Study of Academic Fraud among Male and Female Students, *Quarterly Journal of Ethics in Science and Technology*, 6(1), 53-61. [In Persian]
- Khatibi, M. & Yousefi, F. (2020). The Relationship between Students' Mindfulness and Community-Friendly Behavior: The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies, *Women and Society Quarterly*, 11(41), 219-240. [In Persian]
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Lavigna, R. J. (1992). Predicting job performance from background characteristics: More evidence from the public sector. *Public Personnel Management*, 21, 347-361.
- Lievens, F., Buyse, T. & Sackett, P. R. (2005). The operational validity of a video-based situational judgment test for medical college admissions: Illustrating the importance of matching predictor and criterion construct domains. *Journal of Applied Psychology*, 90, 442-452.
- Lotfi Azimi, A. & Ebrahimi Ghavam, S. (2015). Motivational and academic achievement styles: The mediating role of academic self-concept. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 11(43), 258-247. [In Persian]
- Lotfi Azimi, A., Dortaj, F., Afrooz, Gh. & Nemat Tavousi, M. (2017). Predicting students' academic achievement based on academic self-concept and controlling position. *School Psychology*, 6(3), 102-115. [In Persian]
- Mahbod, M. & Fooladchang, M. (2016). The relationship between the five major personality factors and counterproductive behavior with perceived inhibition mediation, structural modeling. *Transformational Psychology: Iranian Psychologists*, 12(47), 265-275. [In Persian]
- Mahdinejad, Z. & Ghaffari, M. (2019). Counterproductive academic identity and behavior styles: the mediating role of commitment and behavioral self-regulation. *Transformational Psychology: Iranian Psychologists*, 16(61), 61-71. [In Persian]
- Mahmoodnejad, Kh. & Sheikh al-Islami, R. (2019). The mediating role of non-moral conflict in the relationship between moral identity and counterproductive academic behavior. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 11(1), 26-44. [In Persian]
- Malinowski, P. & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 6(6), 1250-1262.
- Marcus, B. & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behavior at work: A general perspective. *The Journal of Applied Psychology*, 89(4), 647-660.

- Mayberry, P. W. & Carey, N. B. (1997). The effects of aptitude and experience on mechanical job performance. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 131-149.
- McCoy, B. R. (2016). Digital distractions in the classroom phase II: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes. *Journal of Medical Education*, 7, 5-32.
- McTernan, M., Love, P. & Rettinger, D. (2014). The influence of personality on the decision to cheat. *Ethics & Behavior*, 24, 53-72.
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22, 549-553.
- Mousavi, S. A., Pourhossein, R., Zare Moghadam, A., Gomnam, A., Mirbolkbozorgi, A. & Hassani Astolkhi, F. (2019). Mindfulness from theory to therapy. *Development of Psychology*, 8(1): 155-170. [In Persian]
- Munoz, R. T., Hoppes, S., Hellman, C. M., Brunk, K. L., Bragg, J. E. & Cummins, C. (2018). The effects of mindfulness meditation on hope and stress. *Research on Social Work Practice*, 28(6), 696-707.
- Murdock, T. B., Miller, A. & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and Likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 141-169.
- Namaki Bidgoli, Z. & Sedighi Arfai, F. (2017). Investigating the relationship between mindfulness and resilience and academic procrastination of Kashan University students. *Journal of New Psychological Research*, 12(45), 281-301. [In Persian]
- Olafson, L., Schraw, G., Nedelson, L., Nedelson, S. & Kehrwald, N. (2013). Exploring the judgment-action gap: College students and academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 23(2), 148-162.
- Ost, L. G. (2008). Efficacy of the third wave of behavioral therapies: a systematic review and meta nalysis. *Behavior Research and Therapy*, 46(3), 296 – 321.
- Palomino, M. D. C. P. (2017). An analysis of self-concept in students with compensatory education needs for developing a mindfulness-based psychoeducational program. *SAGE Open*, 7(2), 1-11.
- Park, H. J. & Dhandra, T. K. (2017). Relation between dispositional mindfulness and impulsive buying tendency: Role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 105(17), 208-212.
- Pouriarizi, M., Tohidi, A. & Khezri Moghadam, N. (2018). The effect of mindfulness on academic achievement and academic adjustment: The mediating role of academic self-concept. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 29-44. [In Persian]
- Purwandari, D. A, Suryana, Y., Kusman, M. & Yunizar. (2016). Mindfulness, hope and compassion on a small group. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 8(5), 480- 489.

- Rimkus, L. K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. M.A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology, East Carolina University.
- Robinson, V. M. J. & Kuin, L. M. (1999). The explanation of practice: Why Chinese students copy assignments. *Qualitative Studies in Education*, 12, 193–210.
- Rostami, Ch., Jahangirloo, A., Sohrabi, A. & Ahmadian, H. (2016). The Role of Cognitive Flexibility and Mindfulness in Predicting Student Procrastination, *Zanko Journal of Medical Sciences*, 17(35), 50-61. [In Persian]
- Rusdi, Z. M. (2017). The Influence of Self-Control and Mindfulness on Counterproductive Academic Behavior. *AFEBI Management and Business Review*, 2(01), 1-7.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A. & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 317–335.
- Schwager, I. T. L., Hulshegar, U. R., Lang, J. W. B., Klieger, D. M., Bridgeman, B. & Wendler, C. (2014). Supervisor rating of student's academic potential as predictors of citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 35, 65-69.
- Schwager, I. T. L., Hülshager, U. R. & Lang, J. W. B. (2016). *Be aware to be on the square: Mindfulness and counterproductive academic behavior*. *Personality and Individual Differences*, 93, 74–79.
- Segal, Z., Williams, J. & Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Sinha, R., Oswald, F., Imus, A. & Schmitt, N. (2011). Criterion-focused approach to reducing gadverse impact in college admissions. *Applied Measurement in Education*, 24, 137–161.
- Sirois, F. M. & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
- Valizadeh, Sh. (2011). Parenting Styles and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Esteem or Self-Esteem? *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 8(30), 155-143. [In Persian]
- van Lier, P. A., Verhulst, F. C., van der Ende, J. & Crijnen, A. A. (2003). Classes of disruptive behaviour in a sample of young elementary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 377–387.
- Wampold, B. E., Duncan, B. L., Miller, S. D. & Hubble, M. A. (2010). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd Ed.). Washington DC: American Psychological Association.
- Williams, M. W. & Williams, M. N. (2012). Academic Dishonesty, Self-Control, and General Criminality: A Prospective and Retrospective Study of Academic

-
- Dishonesty in a New Zealand University. *Journal of Ethics & Behavior*, 22(2), 89-112.
- Winrow, A. R., Reitmaier-Koehler, A. & Winrow, B. P. (2015). Social desirability bias in relation to academic cheating behaviors of nursing students. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(8), 121-134.
- Yukhymenko-Lescroart, M. (2014). Ethical beliefs toward academic dishonesty: A crosscultural comparison of undergraduate students in Ukraine and the United States. *Journal of Academic Ethics*, 12(1). 29-41.
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 119-123.

Extended Abstract

The Relationship Between Students' Mindfulness and Counterproductive Academic Behavior: The Mediating Role of Academic Self-Concept

Mohammadjafar Shokouhi¹ Mojgan Amirianzadeh²

Ehsan Keshtvarz Kondazi³

Introduction

Decades of scientific research have shown that the prevalence of counterproductive behavior is a major problem that can negatively affect educational institutions around the world. Counterproductive behavior is a potentially harmful deed contrary to the legitimate goals of individuals or organizations. It is a kind of deliberate behavior that deviates from the norms of a system, weakens it, and harms its members. Counterproductive academic behavior, as one of the most important issues in the education field, has attracted attention of many researchers. A students' counter academic behavior may be self-focused or other-focused and can weaken the education system and have negative effects on students, teachers, faculty members, school principals and university chancellors among others. It can further show itself in forms of cheating, drug addiction, lying, plagiarism, discrimination, unauthorized absence, passive presence, procrastination, laziness, and negative peer pressure. Given the wide prevalence of this phenomenon, identifying the causes of this variable, especially in lower education, can be very important and worthy of study. Therefore, the present study aims to study counterproductive academic behavior through developing a causal model with academic self-concept, as a close antecedent, and mindfulness, as a distant antecedent. Self-concept includes one's ideas, feelings, and knowledge about his/her abilities, skills, and social acceptability that encompass all aspects of cognitive, perceptual, emotional, and

assessment procedures. Mindfulness, as a metacognitive state, means purposeful attention to along with monitoring and understanding of the present moment. Based on the results of studies that have been done on mindfulness and academic self-concept, mindfulness can be directly related to self-concept. Furthermore, conscious behaviors can contribute significantly to self-concept. Despite the theoretical and experimental relationship between these research variables, however, no study has yet examined the relationship between the three variables of mindfulness, counterproductive academic behavior, and academic self-concept in the form of a causal model. Accordingly, examination of factors related to counterproductive academic behavior, and its antecedents and consequences, is critical to explain the phenomenon and to develop effective strategies to prevent its occurrence.

Research Hypothesis

Mindfulness reduces counterproductive academic behavior by increasing academic self-concept.

Methods

A correlational design and structural equation modeling were used in order to conduct this study. The statistical population of the study were junior secondary school students in Kamfirooz region, Marvdasht, Fars Province, Iran, during the 2019-220 Academic year. Cluster Sampling was used to select 209 students, 113 boys and 96 girls, from among the study population. Then, Dutchman et al.'s (2018) Mindfulness Scale with 19 items and 4 components, Chen and Thompson's Academic Self- Concept Inventory (2004) with 15 items and 3 components and Rimkus's (2012) Counterproductive Student Behavior Scale with 58 items and 8 components were used in order to collect data. The obtained data was first exposed to SPSS software Version 23 and descriptive statistics and correlation analysis were run. Moreover, structural equation modeling method, AMOS software Version 23, were used to evaluate the causal relationship between mindfulness and counterproductive academic behavior and to see if academic self-concept have any mediating role in this relationship.

Results

Based on the obtained results, the direct effect of mindfulness on counterproductive academic behavior was not statistically significant. However, the direct effect of mindfulness on self-concept and the direct effect of self-concept on counterproductive academic behavior were statistically significant. Furthermore, mindfulness had a statistically significant effect on

counterproductive academic behavior through the mediating effect of self-concept. The overall results revealed that both mindfulness and self-concept can explain students' counterproductive academic behavior.

Discussion

The results of this study can show the importance of paying attention to improving students' mindfulness. However, as it was indicated, mindfulness cannot reduce counterproductive academic behavior by itself. Teachers need to improve students' academic mindset and self-concept in order to reduce their counterproductive academic behavior. It can be further implied that reduction of counterproductive academic behavior requires that students be mindful and mindfulness become an integral part of their identity. For this to happen, teachers need to benefit from the relevant literature on mindfulness in order to help students improve their self-awareness and adopt a non-judgmental attitude towards their outer and inner experiences. This study is among the few studies which have investigated antecedents of counterproductive academic behavior. Therefore, it is recommended that future studies focus on counterproductive academic behavior in relation to other significant factors that might affect it.

Keywords: academic self-concept; students, mindfulness; counterproductive academic behavior

¹ PhD Student, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. (Corresponding author) (shokuohi2020@gmail.com)

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. (mamirianzadeh15@gmail.com)

³ PhD Student in Educational Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. (Keshtvarzehsan@miau.ac.ir)