

تبیین علیّ تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان بر اساس ذهن‌آگاهی و خودپنداره تحصیلی

احسان کشت‌ورز کنذازی*، نادره سهرابی**، بهرام اسماعیلی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین علیّ تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان بر اساس ذهن‌آگاهی و خودپنداره تحصیلی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر زرقان (استان فارس) بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند که از بین آن‌ها ۳۴۸ دانش‌آموز (۱۲۵ پسر و ۲۲۳ دختر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال دروتمن و همکاران، پرسش‌نامه تحصیل‌گزیزی خرمایی و صالح اردستانی و سیاهه خودپنداره مدرسه‌چن و تامپسون را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان دادند که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر تحصیل‌گزیزی معنی‌دار نبود؛ اما اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر خودپنداره تحصیلی و اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر تحصیل‌گزیزی معنی‌دار شد. همچنین، اثر ذهن‌آگاهی بر تحصیل‌گزیزی با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی معنی‌دار بود. به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش نقش ذهن‌آگاهی و خودپنداره تحصیلی را در تبیین تحصیل‌گزیزی نشان داد. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به منظور کاهش تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان، باید به ذهن‌آگاهی و خودپنداره تحصیلی آن‌ها توجه شود.

واژگان کلیدی: تحصیل‌گزیزی، خودپنداره تحصیلی، دانش‌آموزان، ذهن‌آگاهی

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

(Keshtvarzehsan@miau.ac.ir)

** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. (Sohrabi_sh2006@yahoo.com)

*** کارشناسی ارشد مدیریت منابع انسانی، پرسنل دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (Bahram1023@yahoo.com)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۹/۳۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۰/۹/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۱۲/۱۴

مقدمه

مشکلاتی که در ابعاد آموزشی و تربیتی در مدارس گریبان‌گیر نظام آموزشی جوامع است، بسیار متنوع هستند. در این بین ترک تحصیل پدیده‌ای است که به سرعت افزایش یافته و یکی از عمده‌ترین مشکلات آموزش و پرورش به حساب می‌آید (جانگاپ، جونگسرل، جینیونگ و جیون^۱، ۲۰۲۰). بر اساس گزارش‌های علمی دانش‌آموزانی که حضور مرتبی در مدرسه دارند، نسبت به دانش‌آموزان دارای مشکلات حضور در مدرسه، عملکرد تحصیلی بهتری داشته و احتمال فارغ‌التحصیلی آن‌ها بیشتر است (مرکز سلامت روانی مدارس در دانشگاه یو. سی. ال. ای^۲، ۲۰۰۸). پژوهشگران به منظور توصیف مشکلات حضور در مدرسه واژه‌هایی چون مدرسه‌گزیزی^۳، امتناع از مدرسه^۴ و اجتناب از مدرسه^۵ را به کار برده‌اند (برت^۶، ۲۰۲۰؛ کریستن^۷، ۲۰۱۹). مدرسه‌گزیزی هرگونه غیبت عمدی، غیرمجاز و غیرقانونی از مدرسه است (واگن، رینارد، سالس-رایت، پرون و عبدون^۸، ۲۰۱۳). همچنین حضور در مدرسه بدون شرکت در کلاس‌ها نیز می‌تواند بیانگر مدرسه‌گزیزی باشد. به‌طور کلی می‌توان مدرسه‌گزیزی را رفتار عدم حضور در مدرسه و کلاس تعریف کرد (انیماساهان^۹، ۲۰۰۹). از نظر گاب^{۱۰} (۱۹۹۷) این دانش‌آموزان ممکن است خانه را به قصد مدرسه ترک کنند؛ اما به مدرسه نروند یا از مدرسه فرار کنند و خارج از مدرسه به فعالیت‌های دلخواه خود بپردازند. امتناع از رفتن به مدرسه و اجتناب از مدرسه از دیگر مفاهیم مشابه با مدرسه‌گزیزی هستند. به‌طور کلی وجه مشترک این مفاهیم، عدم حضور فیزیکی دانش‌آموزان در مدرسه است (بارانی، راه‌پیما و خرمایی، ۱۳۹۸). با این حال، بسیاری از مواقع دانش‌آموزان نه به‌صورت فیزیکی بلکه به‌صورت روان‌شناختی، تحصیل و مدرسه را ترک می‌کنند، یعنی دانش‌آموز در مدرسه حضور دارد؛ اما اگر فشارهای موقعیتی و الزامات خانوادگی و محیطی وجود نداشت، اقدام به ترک تحصیل می‌کرد. این وضعیت روان‌شناختی با عنوان «تحصیل‌گزیزی^{۱۱}» مفهوم‌سازی شده است تا ضمن دربرداشتن مفهوم گریز از مدرسه، بیزاری تحصیلی^{۱۲} را نیز دربرگیرد (کشت‌ورز کندازی، هدایتی، کارگر و مظاهری، ۱۴۰۰).

^۱. Jungup, JongSerl, Jinyung, & Jieun

^۲. Center for Mental Health in Schools at UCLA

^۳. truancy

^۴. school refusal

^۵. school avoident

^۶. Brett

^۷. Kristen

^۸. Vaughn, Raynard, Salas-Wright, Perron, & Abdon

^۹. Animasahun

^{۱۰}. Gabb

^{۱۱}. academic avoidance

^{۱۲}. academic aversion

با توجه به اینکه تحصیل‌گزیری متغیری جدید در قلمرو پژوهش است، بررسی‌های اندکی در ارتباط با آن صورت گرفته است. با این حال، ناشناخته‌ها و مسائل زیادی در ارتباط با تحصیل‌گزیری وجود دارد. در یک تقسیم‌بندی کلی، بیشتر پژوهشگران عوامل چهارگانه دانش‌آموز (عوامل فردی)، خانواده، مدرسه و اجتماع را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر مدرسه‌گزیری مطرح کرده‌اند (پی وان و تسو^۱، ۲۰۲۰). از این رو، با توجه به سرعت افزایش این پدیده در میان گروه‌ها و موقعیت‌های مختلف (کریستن، ۲۰۱۹) و همچنین به دنبال داشتن پیامدهای نامطلوب که در حقیقت تهدیدی جدی برای پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان به حساب می‌آید، شناسایی علل و پیشایندهای این متغیر بسیار مهم و درخور بررسی است؛ بنابراین، پژوهش حاضر درصدد است تحصیل‌گزیری را در قالب یک مدل علی از طریق خودپنداره تحصیلی^۲ (به عنوان پیشاینده نزدیک) و ذهن‌آگاهی^۳ (به عنوان پیشاینده دور) مورد مطالعه قرار دهد.

خودپنداره^۴ یا خودانگاره یکی از مفاهیم بسیار مهم در روان‌شناسی و به معنای تمام آن درک، ذهنیت و احساسی است که یک فرد نسبت به خویشتن خویش دارد (کشت‌ورز کندازی، صالحی و اسماعیلی، ۱۳۹۹). به عقیده پژوهشگران یکی از عوامل موثر بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان که پژوهش‌های فراوانی را به خود معطوف داشته، خودپنداره است (هانسن و هندرسون^۵، ۲۰۱۹). بر اساس نظریه راجرز^۶ (نقل از شولتز، ۱۳۹۲/۱۹۹۰) خودپنداره شامل سه مولفه است: تصویر خود، که به شیوه توصیف از خودمان یعنی به آنچه فکر می‌کنیم هستیم اشاره دارد. حرمت خود، که جنبه ارزشیابی دارد و به حدی اشاره می‌کند که ما خویشتن را دوست داریم، می‌پذیریم و ارزش دارد درباره آن فکر کنیم و خود آرمانی، 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 زیادت‌تر شود حرمت خود کاهش پیدا می‌کند (باس و لارسن^۷، ۲۰۲۰). با توجه به آنچه بیان شد، فرد مدام در تلاش است بین این تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش هماهنگی و نزدیکی ایجاد کند و تنها راه این کار نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت‌های مختلف در خویش است. به عقیده راجرز (۱۹۵۷) 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. 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

^۱. Yee Wan & Tsui

^۲. academic self-concept

^۳. mindfulness

^۴. self-concept

^۵. Hansen & Henderson

^۶. Rogers

^۷. Bas & Larsen

کم نماید. از این رو، بر اساس نظریه راجرز (۱۹۵۷) اگر دانش‌آموز در زمینه تحصیلی خودپنداره مطلوبی از خویش نداشته باشد، خودپنداره یا تصور او از خود با واقعیت هماهنگ نمی‌شود و در نتیجه احتمال اینکه فرد اقدام به ترک تحصیل نماید، وجود دارد. خودپنداره 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 (گیلهم و لونتال^۱، ۲۰۱۸؛ نقل از محمدی، قدم‌پور، میردریکوند و سپهوندی، ۱۴۰۰).

در زمینه ارتباط ابعاد خود با تحصیل‌گزینی، برخی پژوهش‌ها ارتباط خودپنداره با رفتار غیرمولد تحصیلی (شکوهی، امیریان‌زاده و کشت‌ورز کندازی، ۱۴۰۰)، اهمال‌کاری (آرمانی‌کیان، توپچی خسروشاهی، فتحی، رستمی و فکور، ۱۳۹۸؛ درستی و زارعی، ۱۳۹۸؛ دورا و بالکیز^۲، ۲۰۱۷؛ قدم‌پور، ویس‌کرمی و وجدان‌پرست، ۱۳۹۶؛ کاندمیر^۳، ۲۰۱۴؛ هن و گروشیت^۴، ۲۰۱۴)، خودمهارگری (ویلیامز و ویلیامز^۵، ۲۰۱۲)، پیشرفت و عملکرد تحصیلی (غلامی، خدایپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵؛ لطفی‌عظیمی و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴) را نشان داده‌اند. علاوه بر این، عدم ارتباط بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی نیز گزارش شده است (ولی‌زاده، ۱۳۹۰). نتایج پژوهش یارمحمدی‌واصل و فرخی (۱۳۸۵) نشان داد سطح خودپنداره تحصیلی در افت تحصیلی درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان موثر است. در پژوهش پریکل، ناپیل، شنیدر و برونر^۶ (۲۰۱۳) مشخص شد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. بالا بودن خودپنداره تحصیلی منجر به ادامه تحصیل بلندمدت و پیگیری فعال مشکلات پیش روی تحصیلی می‌شود (تایلور، دیویس-کین و مالنچوک^۷، ۲۰۰۷؛ مارش و اومارا^۸، ۲۰۰۸). بنابراین، می‌توان گفت که خودپنداره یکی از متغیرهای مهم و تأثیرگذار در فعالیت‌های تحصیلی است؛ خودپنداره بالا موجب افزایش عملکرد تحصیلی می‌شود و پایین بودن خودپنداره، کاهش عملکرد تحصیلی را به دنبال دارد (کشت‌ورز کندازی، ۱۳۹۷). دانش‌آموزانی که در زمینه تحصیلی خودپنداره پایینی دارند، در عملکرد تحصیلی دچار مشکل افت تحصیلی می‌شوند و احتمال اینکه اقدام به ترک تحصیل نمایند، وجود دارد. با این حال، چنانچه ملاحظه می‌شود پژوهش‌ها در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط خودپنداره با اهمال‌کاری (به‌عنوان یک رفتار منفی) و سایر شاخص‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی پرداخته

^۱. Gilham & Leonthal

^۲. Duru & Balkis

^۳. Kandemir

^۴. Hen & Goroshit

^۵. Williams & Williams

^۶. Preckel, Niepel, Schneider, & Brunner

^۷. Taylor, Davis-Kean, & Malanchuk

^۸. Marsh & O'Mara

اند و ارتباط آن با متغیر تحصیل‌گزیری به‌عنوان یک رفتار مخرب تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است.

همان‌طور که مطرح شد از عوامل زمینه‌ساز در تحصیل‌گزیری، عوامل مرتبط با خود دانش‌آموز است (پی‌وان و تسیو، ۲۰۲۰). در این راستا، ذهن‌آگاهی از جمله متغیرهای فردی است که به نظر می‌رسد نقش اساسی در تحصیل‌گزیری دارد. ذهن‌آگاهی سازه‌ای مطرح در روان‌شناسی مثبت‌گرا است که افزایش توانمندی به ارمغان می‌آورد (کابات‌زین^۱، ۲۰۱۹؛ کارل و فیشر^۲، ۲۰۲۰). ذهن‌آگاهی می‌تواند این نگرش را در افراد به وجود آورد که نسبت به امور، پذیرش بدون قضاوت داشته باشند، یعنی ایجاد آگاهی در افراد نسبت به ادراکات، شناخت‌ها، هیجانات یا احساسات؛ بدون اینکه نسبت به خوبی یا بدی، حقیقی یا کاذب، سالم یا ناسالم بودن و مهم یا بی‌اهمیت بودن آن‌ها، قضاوت و ارزیابی صورت پذیرد (فارب^۳ و همکاران، ۲۰۱۸؛ موناز^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). افرادی که در مقیاس‌های مربوط به ذهن‌آگاهی نمرات بیشتری کسب می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی 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 لحظه به لحظه را در خود پرورش می‌دهند (کشت‌ورز کندازی و اوجی نژاد، ۱۳۹۹). تعاریف مختلف از ذهن‌آگاهی، سه خصوصیت 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 (وامپالد، دانکن، میلر و هابل^۵، ۲۰۱۰). مؤلفه توجه و آگاهی با درک هیجانات، توانایی‌ها، ضعف‌ها، نیازها و سائق‌ها^۶، می‌تواند منجر به یک وضعیت بحرانی یا غیربحرانی برای فرد شود (پوروانداری، سریانا، کاسمن و یونیزار^۷، ۲۰۱۶)؛ مؤلفه هدفمندی باعث می‌گردد که فرد با قصد تنظیم رفتار و افزایش کارآمدی اقدام نماید (وامپالد و همکاران، ۲۰۱۰)؛ مؤلفه نگرش می‌تواند توانایی ذهنی افراد را برای تسهیل افکار و احساسات خودشان تقویت کند تا از آن‌ها برای رسیدن به بهترین نتیجه برای خود و دیگران استفاده کنند (پارک و داندرا^۸، ۲۰۱۷) که همه این امور می‌توانند منجر به تاثیرگذاری بر ابعاد تصویر خود، حرمت خود و خودآرامی در خودپنداره و در نتیجه باعث تغییر در میزان خودپنداره شوند.

^۱. Kabat-Zinn

^۲. Karl & Fischer

^۳. Farb

^۴. Munoz

^۵. Wampold, Duncan, Miller, & Hubble

^۶. drives

^۷. Purwandari, Suryana, Kusman, & Yunizar

^۸. Park & Dhandra

درباره رابطه و یا اثر ذهن‌آگاهی بر خودپنداره تحصیلی نیز مطالعاتی صورت گرفته و نشان داده شده است ذهن‌آگاهی با خودپنداره تحصیلی رابطه‌ای مستقیم دارد و رفتارهای آگاهانه کمک چشم‌گیری به خودپنداره تحصیلی می‌کنند (هانلی و گارلاند، ۲۰۱۷). در پژوهشی برای بهبود انواع خودپنداره‌های تحصیلی و غیرتحصیلی پیاده‌سازی مداخلات ذهن‌آگاهی در مدارس پیشنهاد و نشان داده شده است که ذهن‌آگاهی با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت دارد (پالومینو، ۲۰۱۷) و همین‌طور پژوهش‌ها (پوریاریزی، توحیدی و خضری‌مقدم، ۱۳۹۷؛ سلگی و ویسی، ۱۳۹۷؛ شکوهی و همکاران، ۱۴۰۰؛ کارسون، کارسون، گیل و بائوکام، ۲۰۰۴؛ کرسنتینی و کاپورسو، ۲۰۱۵) به تأثیر مثبت ذهن‌آگاهی بر خودپنداره تحصیلی اشاره کرده‌اند.

از سوی دیگر، از آن‌جا که ذهن‌آگاهی شامل عدم قضاوت، غیرواکنشی بودن و داشتن نگرش باز نسبت به احساسات، تجارب و افکار است (بائر، اسمیت، هاپکینز، کرایتمیر و تونی، ۲۰۰۶)، 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، در چشم‌انداز وسیع‌تری افکار و احساسات خود را ببیند، پذیرش خود را منوط به گرفتن نمره یا داشتن عملکردی خاص در زمینه تحصیلی نکند (ریولی، ۲۰۱۸) و لذا به احتمال کمتری اقدام به ترک تحصیل نماید. ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند خودپنداره 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. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی رابطه منفی با رفتارهای منفی تحصیلی از جمله اهمال‌کاری (رستمی، جهان‌گیرلو، سهرابی و احمدیان، ۱۳۹۵؛ سایروز و توسی، ۲۰۱۲؛ فلت، حق‌بین و پیکل، ۲۰۱۶؛ نمکی‌بیدگلی و صدیقی‌ارفعی، ۱۳۹۶)، رفتار غیرمولد تحصیلی (کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹) و بی‌صداقتی تحصیلی (بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸) دارد.

با این حال، چنانچه آشکار است پژوهش‌ها در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط ذهن‌آگاهی با برخی رفتارهای منفی تحصیلی پرداخته‌اند و ارتباط آن با متغیر تحصیل‌گریزی به‌عنوان یک رفتار

¹. Hanley & Garland

². Palomino

³. Carson, Carson, Gil, & Baucom

⁴. Crescentini & Capurso

⁵. Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney

⁶. Reavley

⁷. Sirois & Tosti

⁸. Flett, Haghbin, & Pychyl

مخرب کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. به علاوه اینکه، طی سال‌های گذشته روان‌شناسان (به خصوص روان‌شناسان مثبت‌گرا) متوجه این مساله شده‌اند که انسان باید انرژی عقلانی‌اش را در جهت شناخت جنبه‌های مثبت تجربه خود صرف نماید (سنتیسی، لادی، مانگانو، زربو، و زمیتی^۱، ۲۰۲۰). به دلیل اینکه از ابتدا روان‌شناسی بیشتر تمرکز خود را بر هیجان‌های منفی مانند اضطراب و افسردگی معطوف کرده است، در نتیجه بیشتر متون علمی متمرکز بر «رنج» به جای «لذت» شدند (سلیگمن^۲، ۲۰۱۹). به همین جهت، بررسی ذهن‌آگاهی به عنوان یکی از مولفه‌های حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر باعث آگاهی بیشتر در مورد اثر روان‌شناسی مثبت‌نگر بر عملکرد تحصیلی (در تاج، توحیدی و تجربه‌کار، ۱۳۹۹) و به ویژه رفتارهای مخرب مانند تحصیل‌گریزی می‌شود که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. افزون بر این، با وجود مبانی نظری و منطقی در مورد رابطه بین متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این سه متغیر در قالب یک مدل علی پرداخته است، که این مساله هدف پژوهش حاضر را به بررسی تبیین علی تحصیلی‌گریزی دانش‌آموزان بر اساس ذهن‌آگاهی و واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی رهنمون می‌سازد. همچنین بر اساس مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش چنانچه ذکر شد برای اینکه شخص اقدام به تحصیل‌گریزی نکند، یک سلسله ساز و کارهای علی وجود دارد که اگر این نظم علی به هم بخورد احتمالاً تجربه تحصیل‌گریزی تغییر می‌کند. در این پژوهش به بررسی این نظم علی در قالب یک مدل پرداخته شده است. بدین صورت که میزان واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی به عنوان آغازگر رفتار و تحصیل‌گریزی به عنوان پیامد رفتاری بررسی می‌شود. در پاسخ به این ضرورت و با توجه به اینکه در پژوهش‌های پیشین به نقش عوامل فردی در ارتباط با تحصیل‌گریزی توجه کمتری شده است، پژوهشگران در این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این مساله‌اند که آیا ذهن‌آگاهی از طریق خودپنداره تحصیلی بر تحصیل‌گریزی اثر دارد؟ مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

^۱. Santisi, Lodi, Magnano, Zarbo, & Zammiti

^۲. Seligman

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی و تحلیل شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر زرقان (استان فارس) بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، از بین مدارس دوره متوسطه دوم انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس دوره متوسطه دوم شهر زرقان 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 دهم، ۱ کلاس پایه یازدهم و ۱ کلاس پایه دوازدهم (در مجموع ۱۲ کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌ها (در مجموع ۳۵۵ دانش‌آموز) به پرسش‌نامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلین^۱ (۲۰۰۵)، 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 می‌مانند. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، موارد ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسش‌نامه ۳۴۸ نفر از آزمودنی‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب ۱۶/۸۰ و ۱/۰۲ سال بود. فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان پژوهش به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان پژوهش به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

متغیر	گروه	تعداد	درصد
جنسیت	پسر	۱۲۵	۳۵/۹۱
	دختر	۲۲۳	۶۴/۰۹
	کل	۳۴۸	۱۰۰
پایه تحصیلی	دهم	۹۹	۲۸/۴۵
	یازدهم	۱۳۵	۳۸/۷۹
	دوازدهم	۱۱۴	۳۲/۷۶
	کل	۳۴۸	۱۰۰

^۱. Kline

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد:

سیاهه خودپنداره مدرسه: سیاهه خودپنداره مدرسه^۱ توسط چن و تامپسون^۲ (۲۰۰۴) ساخته شده و شامل ۱۵ گویه است که ۳ بُعد خود عمومی (۶ گویه)، خود آموزشگاهی (۶ گویه) و خود غیرآموزشگاهی (۳ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به گویه‌ها پاسخ دادند. تمام گویه‌ها به روش مستقیم نمره‌گذاری شدند. پایایی سیاهه توسط بارانی، درخشان و اناری‌نژاد (۱۳۹۸) با روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و ضریب ۰/۷۵ برای نمره کل به دست آمد. کشت‌ورز کندازی، رضایی‌فرد و توماج (۱۴۰۰) در پژوهشی روایی سیاهه را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش نمودند؛ همچنین آنان پایایی سیاهه را با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و برای بُعد خود عمومی، خود آموزشگاهی، خود غیرآموزشگاهی و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۵ و ۰/۹۰ را گزارش کردند. در این پژوهش، روایی سیاهه از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تایید شد. مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی^۳ (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی^۴ (CFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۵ (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۶ (IFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۷ (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی^۸ (PCLOSE) نیز به ترتیب ۱/۶۲، ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۰۳ و ۰/۶۸ به دست آمد. در بررسی پایایی سیاهه نیز با روش آلفای کرونباخ برای بُعد خود عمومی، خود آموزشگاهی، خود غیرآموزشگاهی و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ به دست آمدند.

مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال: مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال^۹ که توسط دروتمن، گالوب، اوگانسیان و رید^{۱۰} (۲۰۱۸) ساخته شده، تنها مقیاس با ساختار عاملی مناسب برای هر دو گروه نوجوان و بزرگسال است. این مقیاس شامل ۱۹ گویه است که ۴ بُعد توجه و آگاهی (۹ گویه)، واکنشی نبودن (۳ گویه)، قضاوتی نبودن (۴ گویه) و پذیرش خود (۳ گویه) 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 و حداکثر نمره ۹۵ است. روایی این مقیاس توسط دروتمن

^۱. School Self-Concept Inventory

^۲. Chen & Thompson

^۳. Goodness of Fit Index (GFI)

^۴. Comparative Fit Index (CFI)

^۵. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

^۶. Incremental Fit Index (IFI)

^۷. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

^۸. Probability of close fit (PCLOSE)

^۹. Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)

^{۱۰}. Drouman, Golub, Oganessian, & Read

و همکاران (۲۰۱۸) به روش تحلیل عاملی اکتشافی و سپس تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت؛ پایایی مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ در دو مطالعه مورد بررسی قرار گرفت. در مطالعه نخست، ضریب پایایی برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۷، واکنشی نبودن ۰/۷۵، قضاوتی نبودن ۰/۷۱، پذیرش خود ۰/۷۶ و کل مقیاس ۰/۸۴ و در مطالعه دوم برای بعد توجه و آگاهی ۰/۷۹، واکنشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و کل مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد (دروتمن و همکاران، ۲۰۱۸). در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط کشت‌ورز کندازی و اوجی نژاد (۱۳۹۹) بررسی و تأیید شد. آنان روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش نمودند؛ همچنین، پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مذکور 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. مقدار شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل X^2/df ، GFI، CFI، AGFI، IFI، RMSEA و PCLOSE به ترتیب ۲/۳۸، ۰/۹۲، ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۰۵ و ۱ به دست آمد. پایایی مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان ضرایب برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۸۹، واکنشی نبودن ۰/۹۰، قضاوتی نبودن ۰/۸۸، پذیرش خود ۰/۸۷ و پایایی کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه تحصیل‌گریزی: پرسش‌نامه تحصیل‌گریزی^۱ شامل ۲۰ گویه است که توسط خرمایی و صالح اردستانی (۱۳۹۵) از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و تحلیل محتوای این مصاحبه‌ها استخراج شده است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی این ابزار در نمونه‌ای با حجم ۲۳۷ دانش‌آموز نشان داد که این مقیاس دارای دو مؤلفه بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گریزی است که بیزاری تحصیلی با گویه‌هایی مانند: «کلاس برایم خسته‌کننده و تکراری شده است» و «مدرسه برایم غیر قابل تحمل شده است» سنجیده می‌شود. مؤلفه مدرسه‌گریزی نیز با گویه‌هایی مانند: «احتمالاً سال آینده مدرسه را رها خواهم کرد» و «با زور و فشار اطرافیان به مدرسه می‌آیم» سنجیده می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه بیزاری تحصیلی ۰/۹۲ و برای مؤلفه مدرسه‌گریزی ۰/۸۳ محاسبه شد. همچنین پایایی کل مقیاس ۰/۹۳ به دست آمد (خرمایی و صالح‌اردستانی، ۱۳۹۵). کشت‌ورز کندازی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی روایی مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کردند و شاخص‌های X^2/df ، GFI، CFI، AGFI، IFI، RMSEA و PCLOSE را به ترتیب برابر با ۱/۴۱، ۰/۹۲، ۰/۸۸، ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۰۴ و ۰/۳۵ گزارش کردند. همچنین آنان پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ را برای دو مؤلفه بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گریزی و نمره کل به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۸ و ۰/۹۲ به دست آوردند. در این پژوهش روایی

^۱. Academic Avoidance Questionnaire

مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تایید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل X^2/df ، GFI، CFI، AGFI، IFI، RMSEA و PCLOSE به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۹۱، ۰/۰۴ و ۰/۴۸ به دست آمد. در بررسی پایایی مقیاس نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برای دو مؤلفه بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گزینی و نمره کل مقیاس به ترتیب ضرایب ۰/۹۳، ۰/۸۹ و ۰/۹۱ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۴) استفاده گردید. همچنین برای ارزیابی روابط بین متغیرهای مدل پژوهش از روش مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) و برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر میانجی از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. پیش از آزمون مدل، ابتدا داده‌های پرت حذف شد و مفروضه‌های مدلیابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخ‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ متغیرهای مشاهده شده بررسی شد. نتایج نشان داد که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۷ بود؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (بیرن^۳، ۲۰۰۱). نرمال بودن چندمتغیری نیز با استفاده از ضریب ماردیا^۴ بررسی شد، مقدار این ضریب ۰/۹۱- به دست آمد و با توجه به اینکه نسبت بحرانی این شاخص (۰/۴۶) از مقدار بحرانی ۱/۹۶ کوچکتر بود، مفروضه نرمال بودن چندمتغیری تأیید شد. جهت بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش، ماتریس‌های نمودار پراکندگی متغیرها و همچنین نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها بررسی شد که نتایج نشان‌دهنده خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده شده پژوهش و همچنین خطی بودن رابطه بین نمره‌های متغیر وابسته پیش‌بینی شده و خطاهای پیش‌بینی بود. افزون بر آن، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین و میانجی

^۱. skewness

^۲. kurtosis

^۳. Byrne

^۴. Mardia's coefficient

نیز با استفاده از شاخص تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ بررسی شد. کسب مقادیر بیشتر از ۰/۱۰ برای شاخص تحمل و مقادیر کمتر از ۱۰ برای عامل تورم واریانس نشان داد که این متغیرها برای ورود به تحلیل شرایط لازم را دارا هستند (مقدار شاخص تحمل بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۸ و مقدار عامل تورم واریانس بین ۱/۳۰ تا ۱/۷۰ بود). به طور کلی، نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری برقرار است و بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۲ آورده شده است.

همان گونه که اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در بیشتر موارد معنی‌دار است؛ از این رو، امکان بررسی مدل پژوهش فراهم شد.

^۱. tolerance

^۲. variance inflation factor

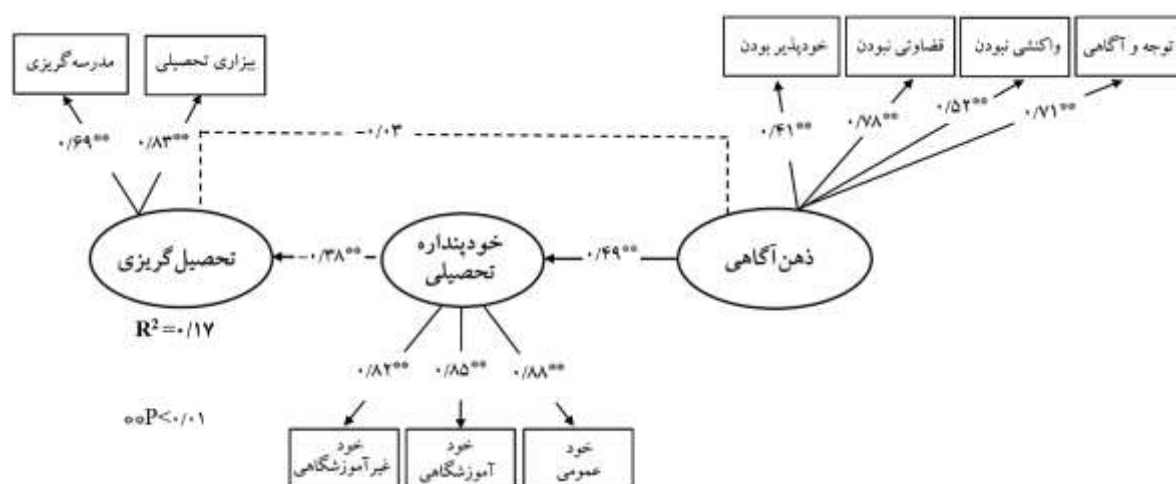
جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. توجه و آگاهی	۳۵/۶۶	۵/۸۶	۱											
۲. واکنشی نبودن	۱۲/۷۷	۲/۷۳	۰/۲۹**	۱										
۳. قضاوتی نبودن	۱۶/۵۱	۳/۳۹	۰/۴۵**	۰/۳۳**	۱									
۴. پذیرش خود	۱۰/۶۲	۲/۹۱	۰/۲۲*	۰/۲۱*	۰/۲۸**	۱								
۵. ذهن‌آگاهی کل	۷۵/۵۶	۱۱/۵۱	۰/۸۳**	۰/۵۷**	۰/۷۳**	۰/۵۲**	۱							
۶. خود عمومی	۱۶/۲۸	۳/۳۵	۰/۳۰**	۰/۱۰*	۰/۲۹**	۰/۰۳	۰/۳۰**	۱						
۷. خود آموزشگاهی	۱۳/۶۶	۲/۲۸	۰/۲۸**	۰/۱۷*	۰/۳۰**	۰/۰۳	۰/۳۱**	۰/۶۰**	۱					
۸. خود غیر آموزشگاهی	۱۵/۵۲	۴/۱۴	۰/۲۹**	۰/۱۲*	۰/۳۱**	۰/۰۳	۰/۳۱**	۰/۸۰**	۰/۷۰**	۱				
۹. خودپنداره تحصیلی کل	۴۵/۴۶	۹/۰۱	۰/۳۱**	۰/۱۵*	۰/۳۲**	۰/۰۳	۰/۳۳**	۰/۹۳**	۰/۹۰**	۰/۸۷**	۱			
۱۰. بیزاری تحصیلی	۲۳/۶۰	۳/۲۳	۰/۳۲**	۰/۲۳**	۰/۳۴**	۰/۱۹*	۰/۳۷**	۰/۳۴**	۰/۴۰**	۰/۳۷**	۰/۴۳**	۱		
۱۱. مدرسه‌گزیزی	۲۰/۱۳	۲/۱۴	۰/۳۰**	۰/۲۲*	۰/۳۵**	۰/۲۰*	۰/۳۶**	۰/۳۵**	۰/۳۹**	۰/۳۵**	۰/۳۸**	۰/۵۴**	۱	
۱۲. تحصیل‌گزیزی کل	۴۳/۷۳	۳/۲۵	۰/۳۴**	۰/۲۴**	۰/۳۶**	۰/۲۲*	۰/۴۱**	۰/۳۶**	۰/۴۴**	۰/۴۲**	۰/۴۸**	۰/۶۳**	۰/۵۹**	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 ($X^2/df=2/56$) و با سطح معنی‌داری ($P=0/03$)، شاخص برازندگی ($GFI=0/97$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/98$)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته ($AGFI=0/98$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=0/97$)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب ($RMSEA=0/04$) و احتمال نزدیکی برازندگی ($PCLOSE=0/23$) مطلوب به‌دست آمدند. همچنین یافته پژوهش (با استفاده از آزمون بوت‌استراپ^۱) نشان داد خودپنداره تحصیلی توانست نقش میانجی‌گری در بین ذهن‌آگاهی و تحصیل‌گزیری ایفا نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	P	β	P	β	P	β
از ذهن‌آگاهی به خودپنداره تحصیلی	0/002	0/49	----	----	0/002	0/49
از خودپنداره تحصیلی به تحصیل‌گزیری	0/003	-0/38	----	----	0/003	-0/38
از ذهن‌آگاهی به تحصیل‌گزیری	0/002	-0/19	0/002	-0/19	0/002	-0/19

^۱. bootstrapping

همان گونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، ذهن‌آگاهی دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر خودپنداره تحصیلی ($\beta = 0.49, P = 0.002$) و خودپنداره تحصیلی نیز دارای اثر منفی و معنی‌دار بر تحصیل‌گزیزی ($\beta = -0.38, P = 0.003$) است. همچنین ذهن‌آگاهی دارای اثر مستقیم بر تحصیل‌گزیزی نبود ($\beta = -0.03, P = 0.510$). دیگر نتایج حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی به واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌دار ($\beta = -0.19, P = 0.002$)، با حد پایین -0.25 و حد بالای -0.15 بر تحصیل‌گزیزی دارد؛ بنابراین، مسیر غیرمستقیم موجود در مدل معنی‌دار است و این حاکی از معنی‌داری نقش میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و تحصیل‌گزیزی است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین علی تحصیل‌گزیزی دانش‌آموزان بر اساس ذهن‌آگاهی و نقش میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که ذهن‌آگاهی دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر خودپنداره تحصیلی است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های پالومینو (۲۰۱۷)، پوریاریزی و همکاران (۱۳۹۷)، سلگی و ویسی (۱۳۹۷)، کرسستینی و کاپورسو (۲۰۱۵)، هانلی و گارلاند (۲۰۱۷) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی با متمرکز کردن آگاهی و توجه در زمان حال (وامپالد و همکاران، ۲۰۱۰) به فرد کمک می‌کند در وهله اول احساسات، عواطف، افکار و نگرانی‌های خویش را بدون قضاوت کردن و بدون واپس‌رانی یا سرکوب بپذیرد (بائر و همکاران، ۲۰۰۶). این پذیرش بلاواسطه باعث می‌گردد فرد بتواند در برخورد با موقعیت‌های مختلف و به‌ویژه چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، موقعیت را به خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد، 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 تاثیرگذاری بر بُعد تصویر خود در خودپنداره و در نتیجه تغییر میزان خودپنداره گردد. از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی با افزایش قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند (وامپالد و همکاران، ۲۰۱۰)، 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 تاثیرگذاری بر بُعد خود آرمانی در خودپنداره شود. بر این اساس، ذهن‌آگاهی با متمرکز کردن آگاهی و توجه در زمان حال و با افزایش قصد یا هدفمندی، کمک چشمگیری

به خودپنداره می‌کند (هانلی و گارلاند، ۲۰۱۷)؛ لذا رابطه مثبت ذهن‌آگاهی و خودپنداره تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که خودپنداره تحصیلی تأثیری منفی و معنی‌دار بر تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت مطابق با نظر راجرز (نقل از شولتز، ۱۳۹۲/۱۹۹۰) خودپنداره از سه مولفه تشکیل شده است: تصویر خود، که به شیوه توصیف افراد از خودشان اشاره دارد (خواه بر اساس واقعیت باشد یا خلاف آن). حرمت خود، که به ارزشیابی فرد از خودش مربوط می‌شود و خود آرمانی، به معنای آن چیزی است که فرد دوست دارد باشد. فاصله زیاد بین تصویر خود و خود آرمانی موجب کاهش حرمت خود می‌شود (باس و لارسن، ۲۰۲۰). در زمینه تحصیلی نیز خودپنداره ماحصل مقایسه بین این دو خود در موفقیت یا شکست در زمینه 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 تصویر خود و خود آرمانی افزایش می‌یابد و در نتیجه خودپنداره او دچار خدشه می‌گردد. به عقیده راجرز (۱۹۵۷) در چنین وضعیتی دانش‌آموز دچار تنیدگی و اضطراب می‌شود و اگر نتواند از راه سازگاران، این تنیدگی و اضطراب را کاهش داده و یا از بین ببرد، با استفاده از رفتارهای غیرسازگاران تلاش می‌کند تا این وضعیت را تغییر داده و فاصله بین این دو خود را کم نماید. بنابراین، اگر دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی دارای خودپنداره‌ی مطلوب از خویش نباشند، خودپنداره یا تصورشان از خود با واقعیت هماهنگ نمی‌شود و در نتیجه احتمال اینکه اقدام به ترک تحصیل نمایند، افزایش می‌یابد. بنابراین، رابطه منفی این دو سازه قابل قبول است.

در ادامه، یافته حاصل از رابطه ذهن‌آگاهی با تحصیل‌گریزی نیازمند تأمل بیشتری است و بر اساس منطق مدل‌یابی معادلات ساختاری این یافته در ادامه به همراه نقش واسطه‌گری متغیر خودپنداره تحصیلی تبیین می‌شود. بررسی ماتریس همبستگی حاکی از رابطه معنی‌دار بین ذهن‌آگاهی و تحصیل‌گریزی است؛ لیکن وقتی همه متغیرها با هم وارد معادله رگرسیون می‌شوند، از میزان رابطه ذهن‌آگاهی و تحصیل‌گریزی کاسته می‌شود و نقش واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی برجسته‌تر می‌گردد که این وضعیت از نظر شوماخر و لومکس^۱ (۲۰۰۴) اعتبار مدل تجربی پژوهش را نشان می‌دهد. در این پژوهش رابطه مستقیم ذهن‌آگاهی با تحصیل‌گریزی معنی‌دار نبود. این یافته با نتایج پژوهش‌ها (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ رستمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ سایروز و توسی، ۲۰۱۲؛ فلت و همکاران، ۲۰۱۶؛ کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹؛ نمکی‌بیدگلی و صدیقی‌ارفعی، ۱۳۹۶) مبنی بر اینکه ذهن‌آگاهی رابطه منفی با رفتارهای منفی تحصیلی از جمله بی‌صداقتی تحصیلی، رفتار

^۱. Schumacker & Lomax

غیرمولد تحصیلی و اهمال‌کاری دارد، همسو نیست. ذهن‌آگاهی اگرچه دارای اثر مستقیم بر تحصیل‌گزیزی نبود؛ اما از طریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی دارای اثر معنی‌دار بر تحصیل‌گزیزی بود.

علاوه بر آنچه بیان شد، در تبیین این یافته می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی با ایجاد آگاهی در فرد درباره خویش، درک احساسات، افکار و توانایی‌های خویش و پذیرش خود باعث افزایش ابعاد خودپنداره 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 کمک گرفتن از دیگران، باعث می‌شود فرد خودپنداره‌ی مطلوب از خویش داشته باشد و کمتر اقدام به ترک تحصیل کند؛ همچنین ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش در فرد موجبات توجه و تمرکز او بر توانمندی‌ها و خودپنداره‌اش را فراهم می‌آورد. بدین صورت که فرد ضمن پذیرش نقاط ضعف خود، به داشته‌های خود نیز توجه بیشتری خواهد داشت و از این طریق با استفاده بیشتر و بهتر از این داشته‌ها به رشد آن‌ها، یا به عبارتی توانمندی‌های خود کمک می‌کند. بر همین اساس، فرد مدام تلاش می‌کند که بین دو تصویر واقعی و آرمانی خویش تعادل و هماهنگی ایجاد کند. چنانچه فرد در این راه موفق شود 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 فرار از مدرسه می‌شود و به احتمال کمتری اقدام به ترک تحصیل می‌نماید؛ بنابراین نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و تحصیل‌گزیزی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و تحصیل‌گزیزی فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی خودپنداره تحصیلی و ذهن‌آگاهی در بافت مطالعاتی پیشایندهای تحصیل‌گزیزی فراهم کرده است. از جنبه نظری، این پژوهش از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای تحصیل‌گزیزی در قالب یک مدل ساختاری پرداخته است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده به بررسی سایر فرضیه‌های موجود، جهت تبیین تحصیل‌گزیزی پرداخته شود. همچنین به لحاظ کاربردی، نتایج این پژوهش پیام‌آور آن است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به آموزش و ارتقای توانمندی‌هایی همچون ذهن‌آگاهی و خودپنداره تحصیلی بپردازند.

برخی از محدودیت‌های این پژوهش ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست، با توجه به این‌که گروه شرکت‌کنندگان پژوهش فقط از بین دانش‌آموزان متوسطه دوم انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند متوسطه اول و دانشجویان نیز انجام شود؛ دوم این‌که به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش در استنباط علی یافته‌ها باید احتیاط

کرد. در نهایت اینکه، با وجود شواهد پژوهشی متعددی که نشان می‌دهند ذهن‌آگاهی باعث می‌شود از رفتارهای غیراخلاقی کاسته شود، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ذهن‌آگاهی به تنهایی قادر به کاهش رفتار مخرب تحصیل‌گزیزی نیست؛ بنابراین متخصصان حوزه ذهن‌آگاهی در کنار آموزش ذهن‌آگاهی لازم است که به نقش خودپنداره تحصیلی نیز توجه نمایند.

منابع

الف. فارسی

- آرمانی‌کیان، علیرضا؛ توپچی خسرو شاهی، وحید؛ فتحی، مهدی؛ رستمی، بهرام و فکور، احسان. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی با نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲ (۳۶)، ۴۰-۳۱.
- 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.
- بارانی، حمید؛ راه‌پیما، سمیرا و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گزیزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*. ۱۵ (۵۹)، ۳۲۳-۳۳۵.
- بارانی، حمید؛ فولادچنگ، محبوبه و درخشان، معراج. (۱۳۹۸). رابطه ذهن‌آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۱ (۲)، ۷۰-۵۰.
- 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)، ۴۴-۲۹.
- خرمایی، فرهاد و صالح اردستانی، سمیرا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی تحصیل‌گزیزی بر اساس رویکرد یادگیری با میانجی‌گری جهت‌گیری اهداف. *سومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه الزهرا (س)، تهران*.
- درتاج، اطهره؛ توحیدی، افسانه و تجربه‌کار، مهشید. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر امید تحصیلی، سرسختی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و ذهن‌آگاهی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*. ۶ (۳)، ۹۰-۶۹.
- درستی، حبیب و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خودتنظیمی و عزت‌نفس با تعلل‌ورزی

تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۸۵-۶۹.

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)، ۵۰-۶۱.

سلگی، زهرا و ویسی، راضیه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار نارسانویسی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۴)، ۵۷۳-۵۹۴.

شکوهی، محمدجعفر؛ امیریان‌زاده، مژگان و کشت‌ورز کنذازی، احسان. (۱۴۰۰). رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۱(۱)، ۱۷۸-۲۰۸.

شولتز، دوان. (۱۳۹۲/۱۹۹۰). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یوسف کریمی و همکاران، چاپ یازدهم، تهران: ارسباران.

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.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ ویس‌کرمی، حسین و وجدان‌پرست، حسین. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری عزت نفس، انگیزش و خودنظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۲(۴۷)، ۲۲۳-۲۴۰.

کشت‌ورز کنذازی، احسان. (۱۳۹۷). *تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی*. تهران: انتشارات تایماز.

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

کشت‌ورز کنذازی، احسان؛ رضایی‌فرد، اکبر و توماج، عبدالجلال. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۹۹(۲۵)، ۴۹۰-۵۱۰.

کشت‌ورز کنذازی، احسان؛ صالحی، محمدرضا و اسماعیلی، بهرام. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش

راهبردهای فرا شناختی بر خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. آموزش پژوهی، ۶(۲۱)، ۱۷-۳۱.

کشت‌ورز کندازی، احسان؛ هدایتی، الهه؛ کارگر، فاطمه و مظاهر، فاطمه. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گریزی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۸(۴۲)، ۱۳۵-۱۵۶.

لطفی‌عظیمی، افسانه و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناختی تحولی: روان‌شناختی ایرانی، ۱۱(۴۳)، ۲۵۸-۲۴۷.

محمدی، عبدالله؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ میردريکوند، فضل‌اله و سپهوندی، محمدعلی. (۱۴۰۰). ارائه مدل علی از رابطه بین عاطفه آموز شگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. رویش روان‌شناسی، ۱۰(۲)، ۹۱-۱۰۲.

نمکی‌بیدگلی، زینب و صدیقی‌ارفعی، فریبرز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۲(۴۵)، ۳۰۱-۲۸۱.

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

یارمحمدی‌واصل، مصیب و فرخی، نورعلی. (۱۳۸۵). بررسی عوامل مرتبط با افت تحصیلی درس زبان انگلیسی از منظر دانش‌آموزان، معلمان و مدیران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲(۴)، ۱۶۳-۱۸۸.

ب) انگلیسی

- Animasahun, R. A. (2009). Psycho demographic predictors of school attendance behavior among secondary school students in Osun State, Nigeria. *The Social Sciences Year*, 4(6), 662-672.
- 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.
- Bas, D. L., & Larsen, R. J. (2020). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*, McGraw-Hill Education.
- Brett, L. (2020) Hate at school: victimization and disorder associated with school avoidance. *Sociological Spectrum*, 40(3), 172-190.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factoriaial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494.

- Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2008). School attendance problems: Are current policies and practices going in the right direction? Los Angeles. <http://smhp.psych.ucla.edu>.
- 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>.
- Crescentini, C. & Capurso, V. (2015). Mindfulness meditation and explicit and implicit indicators of personality and self-concept changes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-60.
- 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.
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-119.
- Farb, N., Anderson, A., Ravindran, A., Hawley, L., Irving, J., Mancuso, E., & Segal, Z. V. (2018). Prevention of relapse/recurrence in major depressive disorder with either mindfulness-based cognitive therapy or cognitive therapy. *Consulting and Clinical Psychology*, 86(2), 200-204.
- 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.
- Gabb, S. (1997). *Truancy, Its Measurement and Causation: A Brief Review of the Literature*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- 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.
- Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education*, 45(5), 657-672.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Jungup, L., JongSerl, C., Jinyung, K., & Jieun, L. (2020). Cyberbullying victimisation and school dropout intention among South Korean adolescents: the moderating role of peer/teacher support. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 195-211.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Mindfulness for All: The Wisdom to Transform the World*. Hachette Books.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, lifesatisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Karl, J. A. & Fischer, R. (2020). Revisiting the five-facet structure of mindfulness. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2(7), 1-16.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (2nd Ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Kristen, N. S. (2019). Correlates and buffers of school avoidance: a review of school avoidance literature and applying social capital as a potential safeguard, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 380-394.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. J. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent-adult years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and*

- Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- 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.
- 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.
- Preckel, F., Niepel, Ch., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175.
- 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.
- Reavley, N. (2018). Mindfulness training in higher education students. *The Lancet Public Health*, 3(2), 55-56.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
- Santisi, G., Lodi, E., Magnano, P., Zarbo, R., & Zammitti, A. (2020). Relationship between psychological capital and quality of life: The role of courage. *Sustainability*, 12(13), 52-38.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15(1), 1-23.
- 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.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic selfconcept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33(2), 130-136.
- Vaughn, M. G., Raynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results form a national sample. *Journal of Adolescence*, 36, 767-776.
- 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.
- Yee Wan, W., & Tsui, M. S. (2020). Resilience for dropout students with depression in secondary schools in Hong Kong: parental attachment, hope and community integration, *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(2), 78-92.

English Abstract

A Causal Explanation of Students' Academic Avoidance Based on Mindfulness and Academic Self-Concept

Ehsan Keshtvarz Kondazi^{*}, Nadereh Sohrabi^{}, Bahram Ismaili^{***}**

The aim of this study was to provide a causal explanation of students' academic avoidance based on their mindfulness and academic self-concept. The statistical population of the study included high school students in Zarghan City, Fars Province, Iran, who were studying in the academic year 2019-2020. From the study population, 348 students, i.e. 125 boys and 223 girls, were selected based on cluster sampling. The Participants, then, filled out the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (Droutman et al., 2018), the Academic Avoidance Questionnaire (Khormaei & Saleh Ardestani, 2017), and the Academic Self-concept Checklist (Chen & Thompson's, 2004). The results indicated that the direct effect of mindfulness on academic avoidance was not statistically significant. However, mindfulness had a statistically significant effect on academic self-concept and indirectly, through the mediating effect of academic self-concept, affected academic avoidance, too. The overall results of this study showed that mindfulness and academic self-concept can explain academic avoidance. It can be concluded that to reduce students' academic avoidance, their mindfulness and academic self-concept should be taken into consideration.

Keywords: academic avoidance, academic self-concept, mindfulness, students

^{*} PhD Student in Educational Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.
(Corresponding author) (keshtvarzehsan@miau.ac.ir)

^{**} Assistant Professor, Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. (Sohrabi_sh2006@yahoo.com)

^{***} Master of Human Resource Management, Staff of Farhangian University, Tehran, Iran.
(Bahram1023@yahoo.com)