

نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی

The Mediating Role of Academic Optimism in the Relationship Between Mindfulness and Counterproductive Academic Behavior

Ebrahim Karimi Kian

Department of Psychology, Yasouj Branch, Islamic Azad University, Yasouj, Iran

Solmaz Daneshmandi

PhD Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch

سلماز دانشمندی

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

ابراهیم کریمی کیان*

گروه روانشناسی، واحد یاسوج، دانشگاه آزاد اسلامی، یاسوج، ایران

Mahmood Rostami

Master's degree in Philosophy of Education, Shiraz University

Hojjatollah Fani

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

حجتاله فانی

استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

محمود رستمی

کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی بود و نمونه شامل ۳۰۳ دانش‌آموز (۱۴۳ پسر و ۱۶۰ دختر) دوره دوم متوسطه شهرستان مرودشت بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. به منظور بررسی متغیرهای پژوهش شرکت کنندگان مقیاس ذهن‌آگاهی (دروتمن، گالوب، اوگانسیان و رید، ۲۰۱۸)، پرسش‌نامه خوش‌بینی تحصیلی (اسچن موران، بانکول، میشل و میور، ۲۰۱۳) و مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی (ریمکوس، ۲۰۱۲) را تکمیل کردند. داده‌ها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها نشان دادند که اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر رفتار غیرمولد تحصیلی معنادار نیست؛ اما اثر مستقیم ذهن‌آگاهی بر خوش‌بینی تحصیلی و اثر مستقیم خوش‌بینی تحصیلی بر رفتار غیرمولد تحصیلی معنادار و همچنین، اثر ذهن‌آگاهی بر رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی معنادار است. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش نقش ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی را در تبیین رفتار غیرمولد تحصیلی نشان می‌دهد و بر اساس یافته‌های آن می‌توان نتیجه گرفت که لازمه کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی دانش‌آموزان توجه به ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی آن‌هاست.

واژه‌های کلیدی: خوش‌بینی تحصیلی، ذهن‌آگاهی، رفتار غیرمولد تحصیلی

Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of academic optimism in the relationship between mindfulness and counterproductive academic behavior. The research method was correlational and participants were (143 male and 160 female) secondary school students from Marvdasht city which selected via random multistage cluster sampling method. To examine research variables, all participants completed Mindfulness Scale (Droutman, Golub, Oganessian, & Read, 2018), Academic Optimism Questionnaire (Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell, & Moore, 2013) and Counterproductive Student Behavior Scale (Rimkus, 2012). Data were analyzed using structural equation modeling. The results showed that the direct effect of mindfulness on counterproductive academic behavior was not significant; but the direct effect of mindfulness on academic optimism and the direct effect of academic optimism on counterproductive academic behavior were significant; also, the effect of mindfulness on counterproductive academic behavior was mediated significantly by academic optimism. In general, the findings showed that the role of mindfulness and academic optimism in explaining counterproductive academic behavior. Based on these findings, it can be concluded that in order to reduce students' counterproductive academic behavior, their academic awareness and optimism should be considered.

Keywords: academic optimism, mindfulness, counterproductive academic behavior

received: 25 July 2021

accepted: 7 November 2020

دریافت: ۹۹/۰۵/۰۳

پذیرش: ۹۹/۰۸/۱۶

*Contact information: karimi125kk@gmail.com

برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی است.

مقدمه

از چالش‌های مهم مؤسسات و مراکز آموزشی درگیر شدن افراد در رفتارهای غیرمولد^۱ است (هندی و موتارگات، ۲۰۱۹). رفتار غیرمولد رفتاری عامدانه است که هنجارهای سیستم را درهم می‌ریزد و سلامت سیستم، اعضای آن یا هر دو را تهدید می‌کند (کشت‌ورز کندازی، رضایی‌فرد و توماج، ۲۰۲۱). رفتار غیرمولد تحصیلی^۲ از موضوع‌های مهم در حوزهٔ تعلیم و تربیت است که توجه بسیاری از پژوهشگران این حوزه را به خود معطوف کرده است. رفتارهای غیرمولد تحصیلی نقطهٔ مقابل ارزش‌ها^۳ و مقاصد تحصیلی^۴ است (شوآگر، هالشگر، لنگ، کلايجر، بریجمن و وندلر، ۲۰۱۴) و به دو دسته تقسیم می‌شود: رفتار غیرمولد تحصیلی دگر محور^۵ (رفتارهایی که به دیگران آسیب می‌زند) و رفتارهای غیرمولد تحصیلی خودمحور^۶ (رفتارهایی که خود دانش‌آموز را آزار می‌دهد). ریمکوس (۲۰۱۲) به نقل از مهدی‌نژاد و غفاری، (۲۰۱۹) ده بُعد برای رفتار غیرمولد تحصیلی مطرح می‌کند: تقلب^۷، مصرف مواد^۸، دروغ^۹، سرقت ادبی^{۱۰}، رفتار تبعیض‌آمیز^{۱۱}، غیبت^{۱۲}، حضور غیرفعالانه^{۱۳}، اهمال‌کاری^{۱۴}، رخوت^{۱۵} (سستی^{۱۶}) و فشار بر همسالان^{۱۷}. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که رفتار غیرمولد تحصیلی مانع موفقیت تحصیلی می‌شود و به فرایند یادگیری آسیب می‌رساند (کرد و نیهورستر، ۲۰۰۹). مدل رفتارهای غیرمولد تحصیلی شامل چهار مجموعه متغیر پیشایند است: متغیرهای کنترل درونی^{۱۸}، گرایش^{۱۹}، تلاش برای پیشرفت^{۲۰} و شدت ادراک رفتارهای غیرمولد دانش‌آموز^{۲۱} (کرد و نیهورستر، ۲۰۰۹).

رایج است (باش‌ولر، ۱۹۹۹). بر اساس یافته‌های سیژک (۱۹۹۹) بیش از ۶۷ درصد و بر اساس یافته‌های مک‌کاب و تری‌وینو (۲۰۰۲) بیش از ۷۰ درصد فراگیران این رفتار را نشان می‌دهند و این رفتار به بخشی از زندگی برخی از فراگیران تبدیل شده است (مک‌کاب، تری‌وینو و باترفیلد، ۲۰۰۱) و گسترش زیاد در محیط‌های تحصیلی دارد (مک‌کاب و تری‌وینو، ۲۰۰۲). تا حدی که برخی دانش‌آموزان جعل داده‌های پژوهش را جرم جدی تلقی نمی‌کنند (بریمبل و استیونسون-کالارک، ۲۰۰۵؛ یوکای منکو-لسکروآرت، ۲۰۱۴). در پژوهش‌های دیگر میزان رفتار غیرمولد تحصیلی را از ۶۲ درصد تا ۹۳ درصد (لین و ون، ۲۰۰۷) اعلام کرده‌اند. هرچند رفتار غیرمولد تحصیلی در بین دانشجویان از دانش‌آموزان بیشتر است (الافسون، شراو، ندلسون، ندلسون و کهروالد، ۲۰۱۳)، لیکن آمارها نشان می‌دهد رفتار غیرمولد تحصیلی در میان علم‌آموزان همهٔ دوره‌های تحصیلی به‌شدت رواج دارد (بابو، جوزف و شارمیلا، ۲۰۱۱؛ وینرو، ریتمایر-کهلر و وینرو، ۲۰۱۵)؛ به علاوه، رفتار غیرمولد تحصیلی در بین محصلان هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم توسعه‌نیافته افزایش یافته است (فونتانا، ۲۰۰۹؛ مک‌کاب، ۲۰۰۹). در مجموع، نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (خامسان و امیری، ۲۰۱۱؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۲۰۱۴؛ موردادک، میلر و کوهلههارت، ۲۰۰۴) و حساسیت بررسی پیشایندها و علل این موضوع را نشان می‌دهد. از آنجایی که رفتار غیرمولد تحصیلی رفتار غیراخلاقی^{۲۲} و آسیب‌زا^{۲۳} (جوکار و حق‌نگهدار، ۲۰۱۶) در محیط‌های تحصیلی شناخته می‌شود و بر اساس نظریهٔ کنترل ارزش^{۲۴}

1- counterproductive behavior

2 - academic counterproductive behavior

3 - values

4 - academic goals

5 - other-focused

6 - self-focused

7 - cheating

8 - substance use

9 - lie

10 - plagiarism

11 - discriminating behavior

12 - absence

13 - passive presence

14 - procrastination

15 - laziness

16 - indolence

17 - peer pressure

18 - internal control

19 - propensity

20 - achievement striving

21 - severity perceptions of counterproductive student behaviors

22 - immoral behavior

23 - damaging

24 - control-value theory

هیجان‌ات پیشرفت^۱ پکران (۲۰۰۶) و نظریهٔ شناختی اجتماعی^۲ بندورا (۱۹۷۷) حالات فراشناختی^۳ و هیجان‌ات تحصیلی در تعیین رفتارهای تحصیلی نقش کلیدی دارد، در این پژوهش ذهن‌آگاهی^۴ به عنوان یکی از حالات فراشناختی و خوش‌بینی تحصیلی^۵ به عنوان یکی از هیجان‌ات پیشرفت و از مفاهیم مهم این نظریه، به ترتیب به عنوان پیشایند دور و پیشایند نزدیک رفتار غیرمولد تحصیلی در قالب مدل علی بررسی شده است.

خوش‌بینی^۶ نوعی روی‌آورد و جهت‌گیری کلی دربارهٔ زندگی و به معنی توجه به امور مثبت در زندگی و پرداختن به جنبه‌های منفی آن است و به صورت امید به این مسئله تعریف می‌شود که در آینده چیزهای خوب اتفاق می‌افتد (گابریل و دیگران، ۲۰۱۸). خوش‌بینی یا تفکر مثبت^۷ از زیرطبقات اصلی رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا^۸ و از خصوصیات مثبت انسان است که طی یک دههٔ اخیر جایگاه ویژه‌ای را در حوزهٔ روان‌شناسی تحول^۹، روان‌شناسی خانواده^{۱۰} و سلامت روانی^{۱۱} به خود اختصاص داده است (سلیگمن و کسینگزنت، ۲۰۰۰). از نظر پیترسون (۲۰۰۰) خوش‌بینی یا تفکر مثبت به جهت‌گیری‌ای اشاره دارد که در آن معمولاً پیامدهای مثبت مورد انتظار است (چانگ، ساناو یانگ، ۲۰۰۳) و این پیامدها به‌عنوان عواملی ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شود؛ به بیان دیگر، خوش‌بینی یا تفکر مثبت تمایل به اتخاذ امیدوارانه‌ترین دیدگاه است و به پیش‌آمدگی عاطفی و شناختی در این خصوص اشاره دارد که چیزهای خوب مهم‌تر از چیزهای بد است و بر این اساس تعیین می‌شود که شخص چگونه پیامدها و نتایج زندگی را ارزیابی و پیش‌بینی می‌کند (استراسل، مکی و پلنت، ۲۰۰۰). افراد خوش‌بین سازگاری روانی بهتر و نشانه‌های افسردگی یا اضطراب کمتر دارند (کشتورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۲۰۲۰) و مطمئن هستند

که به اهداف آینده‌شان می‌رسند (برجیس، حکیم جوادی، طاهر، غلامعلی لواسانی و حسین‌خان‌زاده، ۲۰۱۳؛ کوین، ۲۰۰۹).

خوش‌بینی تحصیلی، مجموعه‌ای از باورهای مرتبط با قوت‌ها و ظرفیت‌های درونی مدرسه به منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی است (اسچن موران، بانکل، میشل و میور، ۲۰۱۳ به نقل از عباسیان و حیدرزاده، ۲۰۱۴). سازهٔ خوش‌بینی تحصیلی به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند و این محیط باعث کارآمدی معلم می‌شود (هوی، تارتو و هوی، ۲۰۰۶). هوی و دیگران (۲۰۰۶) خوش‌بینی تحصیلی را «نیروی مؤثر برای تبیین عملکرد دانش‌آموزان» می‌دانند. (کلمن، ۱۹۹۰ به نقل از ریوس، ۲۰۱۰) بر جایگاه اجتماعی اقتصادی به عنوان ویژگی منفردی تأکید کرده که عملکرد دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. طبق نظر برد و هوی و هوی (۲۰۱۰) سازهٔ خوش‌بینی تحصیلی از سه نظریهٔ متفاوت نشئت گرفته است: کارآمدی^{۱۲} جمعی از پژوهش بندورا (۱۹۹۷) در نظریهٔ شناخت اجتماعی؛ اعتماد^{۱۳}، به‌عنوان مفهومی مهم در تحلیل کلمن (۱۹۹۰) از تعامل اجتماعی و تأکید تحصیلی^{۱۴} از پژوهش هوی و دیگران (۲۰۰۶) در خصوص سلامت سازمانی که زیربنای آن نظریهٔ پارسونز و همکارانش بوده است. سلیگمن (۲۰۰۲) بر این باور است که خوش‌بینی نقش مهمی در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان دارد (اسمیت و هوی، ۲۰۰۷). فرد خوش‌بین احساس کنترل نسبی بر موقعیت دارد (پکران، ۲۰۰۶) و لذا خوش‌بینی باعث می‌شود فرد در صدد تلاش برآید (بارانی، راهیما و خرمائی، ۲۰۱۹؛ پکران، ۲۰۰۶) و به احتمال کمتر اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی کند، چرا که دلیل رفتار غیرمولد تحصیلی این است که فرد بین تلاش خود و پیامد ارتباطی نمی‌بیند (فرید، ۲۰۱۷). افراد خوش‌بین،

- 1- achievement emotions
- 2 - cognitive-social theory
- 3 - metacognitive states
- 4 - mindfulness
- 5 - academic optimism
- 6 - optimism
- 7 - positive thinking

- 8 - positive psychology
- 9 - psychology of Transformation
- 10 - family Psychology
- 11 - mental Health
- 12 - efficacy
- 13 - trust
- 14 - academic emphasis

هنگام روبه‌رو شدن با چالش، حالت مطمئن و پایدار دارند (حتی اگر پیشرفت سخت یا کند باشد)، اما افراد بدبین مردد و ناپایدارند. این تفاوت احتمالاً در شرایط سخت بیشتر می‌شود (سلیگمن و سیکسزنت میهالی، ۲۰۰۰). خوش‌بین‌ها بر این باورند که ناملایمات را می‌توان به شیوه موفقیت‌آمیز اداره کرد و این تفاوت در بازخورد هنگام مواجهه با ناملایمات در شیوه‌های مقابله با استرس افراد تأثیر دارد (اسنایدر و لویز، ۲۰۰۲). می‌توان گفت خوش‌بینی، یا داشتن نوعی انتظار کلی مبنی بر این که در آینده رویدادهای خوب بیشتر از رویدادهای بد اتفاق می‌افتد، بر رفتار افراد و نحوه کنار آمدن آن‌ها با مشکلات و رویدادهای فشارزای زندگی تأثیر می‌گذارد (تایلر، کمنی، رید، بوور و گرنونوالد، ۲۰۰۰)، زیرا افراد خوش‌بین انتظار پیامدهای مثبت را در آینده دارند و همین اطمینان به آینده باعث ایجاد احساس مثبت در آنان می‌شود.

نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که خوش‌بینی رابطه منفی با رفتار غیرمولد تحصیلی (فرید، ۱۳۹۶)، اهمال‌کاری تحصیلی (هیگس و یائو، ۲۰۱۵) و تحصیل‌گریزی^۱ (بارانی و دیگران، ۲۰۱۹) دارد. برخی از پژوهش‌ها مؤید رابطه مثبت خوش‌بینی با سازگاری دانشجویان با دانشگاه (کشتورز کندازی و اوجی‌نژاد، ۲۰۲۰)، عملکرد تحصیلی (عیسی‌زادگان، میکائیلی‌منیع و مروئی میلان، ۲۰۱۴) و کارکردهای سازگاران^۲ تحصیلی (پری و پکران، ۲۰۱۴؛ پکران و استیفنز، ۲۰۱۰؛ پکران و لینبرینک-گارسیا، ۲۰۱۴؛ فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵؛ میکائیلی‌منیع، فتحی، شهودی و زندی، ۲۰۱۵) است و لذا می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی رابطه منفی با رفتار غیرمولد تحصیلی دارد.

چنانچه پیش‌تر اشاره شد، از دیگر پیشایندهای شخصی رفتار غیرمولد تحصیلی ذهن‌آگاهی است. ذهن‌آگاهی سازه‌ای مطرح در روان‌شناسی مثبت‌گرا^۳ و باعث افزایش توانمندی است (کابات‌زین، ۲۰۱۹؛

کارل و فیشر، ۲۰۲۰). منظور از ذهن‌آگاهی، به عنوان حالت فرارشناختی، توجه هدفمند همراه با نظارت و درک لحظه حال است (موناز و دیگران، ۲۰۱۸). از نظر لروی، آنزل دیمیترووا و سلس (۲۰۱۳) و رودی و شوایتزر (۲۰۱۰) ذهن‌آگاهی شامل درک تجربیات و اتفاقات بیرونی^۳ (شنیدن صدا یا تصویر) و حالات درونی^۴ (احساسات) در لحظه اکنون است و این بازخورد را در افراد به وجود می‌آورد که امور را، بدون قضاوت بپذیرند (کشتورز کندازی، سهرابی و اسماعیلی، ۲۰۲۲)، یعنی ایجاد آگاهی در افراد از ادراکات، شناخت‌ها، هیجانات یا احساسات، بدون اینکه قضاوتی در مورد خوبی یا بدی، حقیقی یا کاذب، سالم یا ناسالم بودن و مهم یا بی‌اهمیت بودن آن‌ها، صورت پذیرد (کارین و بیلمن، ۲۰۱۹). بررسی تعاریف ذهن‌آگاهی در متون پژوهشی نشان‌دهنده سه ویژگی اساسی مشترک است: الف) توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال؛ ب) قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند؛ ج) بازخورد، که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که شخص هنگام توجه کردن دارد نظیر علاقه، کنجکاوی، قضاوت نکردن، پذیرش و پاسخ‌دهنده‌بودن (وامپالد، دانکن، میلرو هابل، ۲۰۱۰). مؤلفه توجه و آگاهی با درک هیجانات، توانایی‌ها، ضعف‌ها، نیازها و کشاننده‌ها، به بروز وضعیت بحرانی یا خوش‌بینی در فرد منجر می‌شود (پوروانداری، سرباناه، کاسمن و یونیزار، ۲۰۱۶). مؤلفه هدفمندی باعث می‌شود فرد با قصد تنظیم رفتار و افزایش کارآمدی اقدام کند (وامپالد و دیگران، ۲۰۱۰)، که به تأثیرگذاری بر بعد تفکر عامل در خوش‌بینی و در نتیجه تغییر میزان خوش‌بینی منجر می‌شود. مؤلفه بازخورد توانایی ذهنی افراد را برای تسهیل افکار و احساساتشان تقویت می‌کند (بری و دیگران، ۲۰۱۸) تا از آن‌ها برای رسیدن به بهترین نتیجه برای خود و دیگران استفاده کنند (پارک و داندر، ۲۰۱۷) و در نتیجه باعث تغییر در میزان خوش‌بینی می‌شود. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی

1 - academic avoidance

2 - positive psychology

3 - external

4 - internal

5 - drives

تأثیر مثبت بر خوش‌بینی تحصیلی (حمیدی، ۲۰۱۵؛ ولیدی‌پاک، خالدی و معینی‌منش، ۲۰۱۵) دارد. از طرفی هم، نظر به این که ذهن‌آگاهی شامل قضاوت نکردن، غیرواکنشی بودن و بازخورد باز به احساسات، تجارب و افکار است (بائر، اسمیت، هاپکینز، کرایتیمیر و تونی، ۲۰۰۶)، به فرد کمک می‌کند در زمینه مسائل تحصیلی توانایی‌های خویش را قضاوت نکند، احساسات خویش را بپذیرد و بدون ترس از پیامدها رفتار کند. این امر باعث می‌شود فرد بر خودش تمرکز کند و پذیرش خود را منوط به گرفتن نمره مناسب یا داشتن عملکرد خاص در زمینه تحصیلی نکند و لذا به احتمال کمتر به رفتار غیرمولد تحصیلی اقدام می‌کند. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی رابطه منفی با رفتارهای منفی تحصیلی از جمله اهمال‌کاری (رستمی، جهان‌گیرلو، سهرابی و احمدیان، ۲۰۱۶؛ سایروز و توستی، ۲۰۱۲؛ فلت، حقیقین و پیکل، ۲۰۱۶؛ نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۲۰۱۷) دارد. با وجود این، تاکنون در پژوهشی رابطه ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بررسی نشده است. از طرف دیگر، بیشتر پژوهش‌ها در ایران معطوف به رفتار غیرمولد تحصیلی دانشجویان (خامسان و امیری، ۲۰۱۱؛

علیخواه و دیگران، ۲۰۱۴؛ علی‌وردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۲۰۱۳) بوده و در کمتر پژوهشی به بررسی این مسئله در دانش‌آموزان پرداخته‌اند. افزون بر این، با وجود ارتباط نظری و تجربی بین متغیرهای پژوهش، تاکنون در پژوهشی رابطه این سه متغیر در قالب مدل علی بررسی نشده و به این دلیل هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی تعیین شده است. براساس مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش، همان‌طور که گفتیم، مجموعه سازوکارهای علی وجود دارد، که باعث می‌شود شخص رفتار غیرمولد تحصیلی کمتر داشته باشد و اگر این نظم علی به هم بخورد، احتمال ارتکاب رفتار غیرمولد تغییر می‌کند. در این پژوهش، برای اولین بار، این نظم علی را در قالب مدل بررسی کرده‌ایم، بدین صورت که اساس بررسی میزان واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی را در رابطه بین ذهن‌آگاهی به عنوان آغازگر رفتار و رفتار غیرمولد تحصیلی به عنوان پیامد رفتار بوده و بنابراین فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی شده است: ذهن‌آگاهی، از طریق افزایش خوش‌بینی تحصیلی، رفتار غیرمولد تحصیلی را کاهش می‌دهد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

این پژوهش از نوع همبستگی است و در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان مرودشت در استان فارس در

سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از بین مدارس متوسطه دوره دوم انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس متوسطه دوره دوم شهرستان مرودشت تهیه و سپس از بین این مدارس ۴ مدرسه به صورت تصادفی

۲) مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) و سپس از هر مدرسه ۱ کلاس پایه دهم، ۱ کلاس پایه یازدهم و ۱ کلاس پایه دوازدهم (در مجموع ۱۲ کلاس از ۴ مدرسه انتخاب شده) به صورت تصادفی انتخاب شد و همه دانش‌آموزان کلاس‌ها (در مجموع ۳۰۹ دانش‌آموز) به پرسشنامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلین (۲۰۱۶)، 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 گفته شد پاسخ‌های آن‌ها صرفاً برای کار پژوهشی استفاده می‌شود و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه نزد پژوهشگر باقی می‌ماند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، موارد ناقص و مخدوش کنار گذاشته و در نهایت پرسشنامه ۳۰۳ نفر از آزمودنی‌ها تحلیل نهایی شد. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب ۱۳/۲۸ و ۰/۹۶ سال بود. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	درصد
جنسیت	پسر	۱۴۳	۴۷/۲۰
	دختر	۱۶۰	۵۲/۸۰
	کل	۳۰۳	۱۰۰
پایه تحصیلی	دهم	۱۰۵	۳۴/۶۶
	یازدهم	۱۰۲	۳۳/۶۶
	دوازدهم	۹۶	۳۱/۶۸
	کل	۳۰۳	۱۰۰

در این پژوهش از این ابزارها استفاده شد:

مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال^۱

(درولمن، گالوب، اوگانسیان و رید، ۲۰۱۸). این تنها مقیاس با ساختار عاملی مناسب برای هر دو گروه نوجوان و بزرگسال (درولمن و دیگران، ۲۰۱۸) و شامل ۱۹ ماده است، که ۴ بعد توجه و آگاهی^۲ (۹ ماده)، واکنشی نبودن^۳ (۳ ماده)، قضاوت نکردن^۴ (۴ ماده) و پذیرش خود^۵ (۳ ماده) را می‌سنجد. پاسخ ماده‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) تنظیم شده است. حداقل نمره این مقیاس ۱۹ و حداکثر آن ۹۵ است. روایی این مقیاس را درولمن و دیگران (۲۰۱۸) به روش تحلیل عاملی اکتشافی و سپس

تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کرده‌اند و ضریب اعتبار مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ در دو پژوهش به ترتیب برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۷، واکنشی نبودن ۰/۷۵، قضاوت نکردن ۰/۷۱، پذیرش خود ۰/۷۶ و اعتبار کل مقیاس ۰/۸۴ و در پژوهش دوم برای بعد توجه و آگاهی ۰/۷۹، تکانشی نبودن ۰/۷۹، قضاوت نکردن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و اعتبار کل مقیاس نیز ۰/۸۷ به دست آمده است (درولمن و دیگران، ۲۰۱۸). در ایران کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۲۰۲۰) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش کردند. آنان همچنین اعتبار مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضرایب ابعاد

1 - Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)

2 - attention and awareness

3 - being non- reactive

4 - being non- judgmental

5 - being self- accepting

توجه و آگاهی را ۰/۷۹، تکانشی نبودن ۰/۷۹، قضاوت نکردن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و اعتبار کل مقیاس را ۰/۸۷ گزارش کردند. در این پژوهش روایی مقیاس با روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شد. مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی^۱ (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی^۲ (CFI)، شاخص برازندگی تعدیل یافته^۳ (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۴ (IFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۵ (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی^۶ (PCLOSE) نیز به ترتیب ۲/۴۷، ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۰۳ و ۱ به دست آمد. اعتبار مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان ضرایب برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۲، تکانشی نبودن ۰/۷۸، قضاوت نکردن ۰/۸۲، پذیرش خود ۰/۷۶ و اعتبار کل مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان^۷ (اسچن موران، بانکل، میشل و میور، ۲۰۱۳). این پرسشنامه با ۲۸ ماده سه زیرمقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ ماده)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ ماده) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ ماده) با نمره‌گذاری بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم: ۱، کم: ۲، متوسط: ۳، زیاد: ۴، خیلی زیاد: ۵) دارد. البته شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس است. اسچن موران و دیگران (۲۰۱۳) برای آن روایی مطلوب گزارش کرده و اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آورده‌اند. در ایران روایی و اعتبار این مقیاس را کشتورز کندازی اوجی‌نژاد (۲۰۲۱) بررسی و تأیید کرده‌اند. روایی این ابزار با روش تحلیل عامل تأییدی و اعتبار آن با روش آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شده و میزان ضرایب برای زیرمقیاس‌های تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد

دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و کل مقیاس به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۹۱ گزارش شده و شاخص‌های برازش با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن است که مدل برازش مطلوب دارد و مقادیر نسبت مجذور خی به درجه آزادی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی تعدیل یافته، شاخص برازندگی افزایشی، ریشه دوم واریانس خطای تقریب و احتمال نزدیکی برازندگی به ترتیب ۱/۴۸، ۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۰۳ و ۰/۱۳ به دست آمده است. در تعیین اعتبار به روش آلفای کرونباخ ضرایب برای کل ابزار ۰/۹۲ و برای سه زیرمقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ به دست آمده که حاکی از اعتبار مطلوب پرسشنامه است.

مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی^۸ (ریمکوس، ۲۰۱۲). این مقیاس را با هشت بعد برای بررسی رفتار غیرمولد تحصیلی طراحی کرده‌اند و طبقه‌های رفتاری مختلف را ارزیابی می‌کند. در این پژوهش و نیز به دلیل رایج بودن رفتارهای غیرمولد تحصیلی در میان علم‌آموزان همه دوره‌های تحصیلی سه زیرمقیاس تقلب/سرقت ادبی (۱۰ ماده)، برای مثال: آوردن برگه تقلب سر امتحان و استفاده از آن، غیبت (۱۰ ماده، برای مثال: غیبت در کلاس به امید گرفتن جزوه از همکلاسی) و رفتار انحرافی (۱۰ ماده، برای مثال: دروغ به استاد در مورد علت غیبت در جلسه امتحان) استفاده و از شرکت‌کنندگان خواسته شد فراوانی درگیر شدن در هر فعالیت را از هرگز (نمره ۱) تا هرروز (نمره ۵) مطابق طیف لیکرتی پنج‌درجه‌ای طبقه‌بندی کنند. ریمکوس (۲۰۱۲) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای ابعاد رفتار انحرافی، تقلب/

1 - Goodness of Fit Index (GFI)

2 - Comparative Fit Index (CFI)

3 - Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

4 - Incremental Fit Index (IFI)

5 - Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

6 - Probability of close fit (PCLOSE)

7 - Student Academic Optimism Questionnaire

8 - Academic Counterproductive Behavior Scale

سرقت ادبی و غیبت به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آورده است. در ایران کشتورز کنده‌زی و دیگران (۲۰۲۱) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش کردند. آنان همچنین اعتبار مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضرایب را برای زیرمقیاس‌های تقلب/سرقت ادبی، غیبت، رفتار انحرافی و کل مقیاس به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۹۲ گزارش کردند. در این پژوهش سه ماده به دلیل مسائل فرهنگی حذف و برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور خی به درجه آزادی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی افزایشی، ریشه دوم واریانس خطای تقریب و احتمال نزدیکی برازندگی به ترتیب

جدول ۲

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. توجه و آگاهی	۳۴/۸۳	۵/۹۹	-												
۲. واکنشی نبودن	۱۱/۳۳	۲/۷۳	۰/۳۲	-											
۳. قضاوت نکردن	۱۵/۱۳	۳/۴۱	۰/۴۱**	۰/۲۹**	-										
۴. پذیرش خود	۹/۶۰	۲/۹۴	۰/۱۸*	۰/۲۱*	۰/۲۸**	-									
۵. ذهن آگاهی کل	۲۰/۹۰	۱۰/۵۸	۰/۷۹**	۰/۵۸**	۰/۶۸**	۰/۵۰**	-								
۶. تأکید تحصیلی	۱۹/۲۸	۳/۳۵	۰/۲۹**	۰/۱۰*	۰/۲۹**	۰/۰۳	۰/۳۰**	-							
۷. اعتماد به معلمان	۱۷/۶۶	۲/۲۸	۰/۲۸**	۰/۱۷*	۰/۳۰**	۰/۰۳	۰/۳۱**	۰/۵۹**	-						
۸. احساس هویت به مدرسه	۱۹/۵۲	۴/۱۴	۰/۲۹**	۰/۱۲*	۰/۳۱**	۰/۰۳	۰/۳۱**	۰/۸۰**	۰/۷۰**	-					
۹. خوش بینی کل	۵۶/۴۶	۹/۰۱	۰/۳۱**	۰/۱۵*	۰/۳۳**	۰/۰۳	۰/۳۳**	۰/۹۳**	۰/۹۰**	۰/۷۸**	-				
۱۰. تقلب	۷/۶۳	۳/۲۳	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۱۱*	۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۳۰**	-			
۱۱. غیبت	۶/۱۳	۲/۱۴	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۲۸**	۰/۲۹**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۵۳**	-		
۱۲. رفتار انحرافی	۷/۰۷	۳/۲۵	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۰/۴۸**	۰/۶۵**	-	
۱۳. رفتار غیرمولد کل	۲۰/۸۳	۸/۱۳	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۲۹**	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۰/۷۹**	۰/۸۶**	۰/۹۱**	-

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

اصلاحات (ترسیم کواریانس متغیرهای خطا)، مدل به برازش مطلوب رسید. مقادیر شاخص‌های برازندگی پس از اصلاح مدل، شامل مجذور خی به درجه آزادی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی تعدیل یافته، شاخص برازندگی افزایشی، ریشه

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در بیشتر موارد معنادار و از این رو بررسی مدل پژوهش امکان‌پذیر است. در بررسی مدل پژوهش ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه شد و شاخص‌های قبل از اصلاح نشان داد مدل برازش خوبی دارد و با انجام

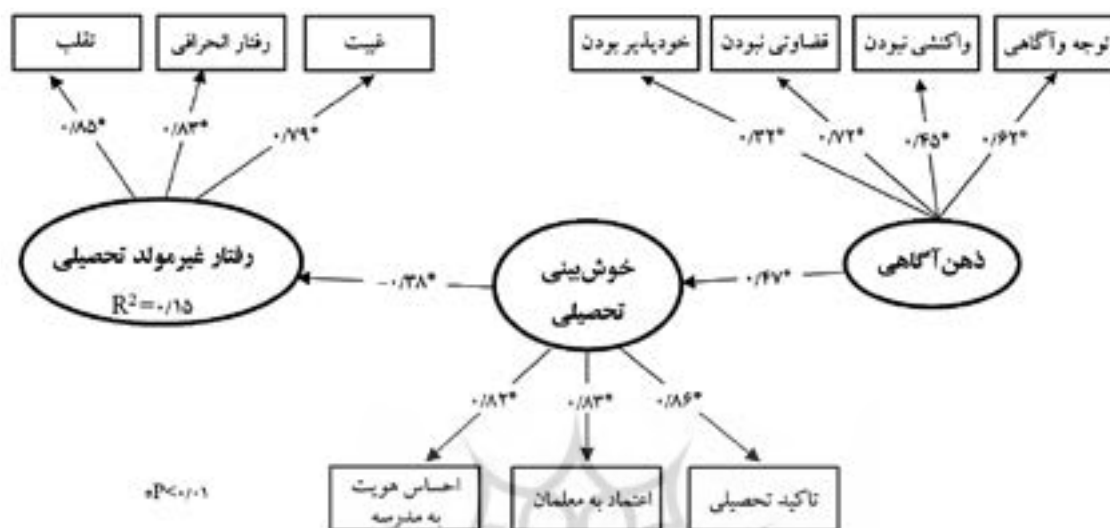
۱/۴۴، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۰۵ و ۰/۳۵ به دست آمد و می‌توان گفت این مدل برازش مطلوب با داده‌ها دارد. برای تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۰ به دست آمد. در این پژوهش برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش بررسی و سپس مدل ساختاری پژوهش ارزیابی شد. قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی همچون داده‌های از دست‌رفته، داده‌های دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی و تأیید شد و همه مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری از جمله نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه برقرار بود.

دوم واریانس خطای تقریب و احتمال نزدیکی برزندگی و با سطح معناداری ($P=0/03$)، به ترتیب $0/94$ ، $0/93$ ، $0/91$ ، $0/97$ ، $0/04$ و $0/73$ مطلوب به دست آمد. در بررسی فرضیه پژوهش، مبنی بر این که ذهن آگاهی از طریق افزایش خوش بینی تحصیلی رفتار غیرمولد

تحصیلی را کاهش می دهد، نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت استراپ) نشان داد خوش بینی تحصیلی نقش واسطه گری در رابطه بین ذهن آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی ایفا می کند. نتایج دقیق تر در شکل ۲ و جدول ۳ آمده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۳

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر		اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
		P	β	P	β	P	β
	از ذهن آگاهی به خوش بینی تحصیلی	0/002	0/47	----	----	0/002	0/47
	از خوش بینی تحصیلی به رفتار غیرمولد تحصیلی	0/003	-0/38	----	----	0/003	-0/38
	از ذهن آگاهی به رفتار غیرمولد تحصیلی	0/002	-0/21	0/002	-0/18	0/510	-0/03

بحث

هدف از این پژوهش تعیین نقش واسطه ای خوش بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بود و نتایج پژوهش نشان داد ذهن آگاهی اثر مثبت و معنادار بر خوش بینی تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش های پوروانداری و دیگران (۲۰۱۶)، پارک و داندر (۲۰۱۷)، حمیدی (۲۰۱۵)، وامپالد و دیگران (۲۰۱۰) و ولیدی پاک و دیگران

همان گونه که شکل ۲ و جدول ۳ نشان می دهد، ذهن آگاهی اثر مثبت و معنادار بر خوش بینی تحصیلی ($\beta=0/47$ ، $P=0/002$) و خوش بینی تحصیلی نیز اثر منفی و معنادار بر رفتار غیرمولد تحصیلی ($\beta=-0/38$ ، $P=0/003$) دارد. ذهن آگاهی دارای اثر مستقیم بر رفتار غیرمولد تحصیلی نیست ($\beta=-0/03$ ، $P=0/510$)، اما از طریق واسطه گری خوش بینی تحصیلی اثر معنادار بر رفتار غیرمولد تحصیلی ($\beta=-0/18$ ، $P=0/002$) دارد.

(۲۰۱۵) همسوست، در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن‌آگاهی با متمرکز کردن آگاهی و توجه بر زمان حال (وامپالد و دیگران، 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 دیگران، ۲۰۰۶). این پذیرش بلاواسطه باعث می‌شود بتواند در برخورد با موقعیت‌های مختلف و به‌ویژه چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، با درک و پذیرش هیجان‌ها و افکار خویش، موقعیت را به‌خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد و احساسات و عواطف خویش را در مورد هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع بر سر راه رسیدن به هدف را ببیند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش بیافریند و سپس اقدام به برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش کند. این ویژگی درک موانع، ابداع راه‌های متعدد و برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش که بخش تفکر رهیاب در امید است (اسنایدر، ۲۰۰۰)، به فرد انرژی مثبت بیشتری برای برخورد با چالش‌ها می‌دهد و بر این اساس افراد خوش‌بین هنگام روبه‌روشدن با چالش، حالت مطمئن و پایدار دارند، اما افراد بدبین مردد و ناپایدارند. این تفاوت ممکن است در شرایط سخت بیشتر باشد. خوش‌بین‌ها بر این باورند که نامالایمات را می‌توان به شیوه موفقیت‌آمیز کنترل کرد و این تفاوت در برخورد به نامالایمات در شیوه‌های مقابله با استرس افراد تأثیر دارد (اسنایدر و دیگران، ۲۰۰۲)؛ از سوی دیگر، ذهن‌آگاهی با افزایش قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند (وامپالد و دیگران، 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. می‌توان گفت خوش‌بینی، یا داشتن نوعی انتظار کلی مبنی بر این که در آینده رویدادهای خوب بیشتر از رویدادهای بد اتفاق می‌افتد، بر رفتار افراد و نحوه کنار آمدن آن‌ها با مشکلات و رویدادهای فشارزای زندگی تأثیر می‌گذارد (تایلر و دیگران، ۲۰۰۰)؛ زیرا افراد خوش‌بین انتظار پیامدهای مثبت را در آینده دارند

و همین اطمینان به آینده باعث ایجاد احساس مثبت در آنان می‌شود و لذا، طبق آنچه گفتیم، ذهن‌آگاهی با کمک به درک کامل موقعیت و احساسات، عواطف و توانایی‌ها باعث می‌شود انتظارهای مثبت فرد از خویش افزایش یابد و همچنین باعث ایجاد انگیزه و افزایش احساس مثبت و در نتیجه افزایش خوش‌بینی می‌شود و لذا رابطه مثبت ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌ها نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی تأثیر منفی و معنادار بر رفتار غیرمولد تحصیلی دارد و این نتیجه با یافته فرید (۱۳۹۶)، به صورت مستقیم و به صورت غیرمستقیم با یافته بارانی و دیگران (۲۰۱۹) و هیکس و یائو (۲۰۱۵) مبنی بر این امر هم‌سوست که خوش‌بینی تحصیلی موجب کاهش رفتارهای غیرمولد همچون اهمالکاری تحصیلی و تحصیل‌گریزی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خوش‌بینی نقش مهمی در موفقیت و یادگیری دانش‌آموزان دارد (اسمیت و هوی، ۲۰۰۷) و باعث می‌شود فرد احساس کند بر موقعیت کنترل نسبی دارد و می‌تواند راه رسیدن به موفقیت را بییابد و لذا دستیابی به موفقیت ممکن ارزیابی می‌شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت دارد (پکران، ۲۰۰۶) و در برخورد با چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی خود را توانمندی‌بیند و مسئولیت تلاش را بر عهده می‌گیرد و به احتمال کمتر اقدام به تقلب و رفتار غیرمولد تحصیلی می‌کند؛ چراکه بین تلاش خود و نتیجه ارتباط برقرار کرده (فرید، ۲۰۱۷) و راه رسیدن به موفقیت را آموخته است. از سوی دیگر، خوش‌بینی به فرد احساس خودکارآمدی، انگیزه، پشتکار و نیروی کافی را برای برخورد با چالش‌های تحصیلی می‌دهد (الکساندر و آئیوگبوزی، ۲۰۰۷) و این مؤلفه‌های انگیزشی باعث می‌شود فرد خوش‌بین خود اقدام به برخورد با چالش‌های تحصیلی کند و در برخورد با چالش‌های سخت انگیزه کافی داشته باشد و در صورت شکست پشتکار کافی برای برخورد مجدد و غلبه بر مانع را تقویت کند و همه نیروی خود را برای موفقیت به

کار گیرد. هرچند افراد خوش‌بین اطمینان کامل دارند که به اهداف خود می‌رسند (برجیس و دیگران، ۲۰۱۳؛ کوین، ۲۰۰۹). این عوامل باعث می‌شود فرد به احتمال کمتر اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی کند، چرا که زمانی به رفتار غیرمولد تحصیلی اقدام می‌شود که راه غلبه بر موانع را ندانند و خود را در غلبه بر این موانع، ناکارآمد و ضعیف پندارند (ویلکینسون، ۲۰۰۹). علاوه بر آنچه گفتیم، خوش‌بینی با افزایش احساسات مثبت، جو حمایتی مطلوب، بازخورد مثبت در مورد آینده، خودکارآمدی ادراک‌شده و افزایش سازگاری تحصیلی (بارانی و دیگران، ۲۰۱۹؛ فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵)، به دانش‌آموزان کمک می‌کند عملکرد تحصیلی خود را معادل با ارزش خویش ندانند و لذا برای به‌دست‌آوردن عملکرد تحصیلی بالاتر، اقدام به رفتارهای منفی همچون رفتار غیرمولد تحصیلی نکنند.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی است. علاوه بر آنچه گفتیم، در تبیین این یافته می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی با ایجاد آگاهی در فرد درباره‌ی خویش، درک احساسات، افکار و توانایی‌های خویشتن و پذیرش خود باعث افزایش ابعاد تفکر رهیاب برای پیدا کردن راه‌های متعدد در برخورد با چالش‌ها و تفکر عامل، 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، رفتار غیرمولد تحصیلی را کاهش می‌دهد. همچنین ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند خوش‌بینی می‌شود. بدین صورت که فرد با پذیرش ضعف‌ها و اشکالات خود، تمرکز و توجه بیشتری 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 و از این رو فرد، انتظار پیامدهای مثبت را در آینده دارد و همین اطمینان به آینده

باعث ایجاد احساس مثبت در فرد می‌شود، برای مثال، شخص انگیزه بیشتر برای دستیابی به اهداف تحصیلی خواهد داشت و راه‌های مفید رسیدن به اهداف تحصیلی را بیشتر شناسایی می‌کند (کشتورز کندازی، ۲۰۱۸). در این حالت است که خوش‌بینی فرد ارتقاء می‌یابد و هنگام مطالعه، به دلیل اینکه تفکر رهیاب قوی پیدا کرده، این توانمندی او در قالب خوش‌بینی تحصیلی برای شناسایی راه‌های بهتر یادگیری خود را نشان می‌دهد. همچنین در کنار راه‌های مطالعه مؤثرتر، باورهای مثبت و میزان بالای خوش‌بینی فرد باعث می‌شود که فرد در صدد تلاش برآید تا در امور تحصیلی توانمند شود و کمتر نیازمند رفتار غیرمولد تحصیلی باشد و بنابراین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

در این پژوهش رابطه مستقیم ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی معنادار نبود. ذهن‌آگاهی، اگرچه اثر مستقیم بر رفتار غیرمولد تحصیلی ندارد، از طریق واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی دارای اثر معنادار بر رفتار غیرمولد تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (رستمی و دیگران، ۲۰۱۶؛ سایروز و توستی، ۲۰۱۲؛ فلت و دیگران، ۲۰۱۶؛ نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۲۰۱۷) مبنی بر این امر هم‌سوست که ذهن‌آگاهی رابطه منفی با رفتارهای منفی تحصیلی از جمله اهمال‌کاری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش در فرد، که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند خوش‌بینی می‌شود. بدین صورت که، فرد با پذیرش ضعف‌ها و اشکالات خود، توجه بیشتر به داشته‌های خود می‌کند و تمرکز بر داشته‌ها موجب استفاده بیشتر و بهتر از داشته‌ها و در نتیجه رشد داشته‌ها، یا به عبارتی توانمندی‌ها می‌شود و از این رو، فرد انتظار پیامدهای مثبت آتی را دارد و همین اطمینان به آینده، باعث ایجاد احساس مثبت در او می‌شود (کشتورز کندازی و دیگران، ۲۰۲۰). در این حالت خوش‌بینی فرد ارتقاء می‌یابد و هنگام

در طرفه متغیرها ممکن نشد، در صورتی که در مدل‌های مختلف اثرگذاری برخی از متغیرها بر هم دوطرفه است. در نهایت به‌رغم وجود شواهد پژوهشی متعدد که نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی باعث کاستن از رفتارهای غیراخلاقی می‌شود، نتایج این پژوهش نشان داد که ذهن‌آگاهی به‌تنهایی قادر به کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی نیست، بلکه متخصصان حوزه ذهن‌آگاهی، در کنار آموزش ذهن‌آگاهی، لازم است توانمندی‌هایی را همچون خوش‌بینی نیز آموزش دهند. از جنبه نظری این پژوهش از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای رفتار غیرمولد تحصیلی در قالب یک مسیر شناختی هیجانی پرداخته است و بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سایر فرضیه‌های موجود، با هدف تبیین رفتار غیرمولد تحصیلی، بررسی شود. همچنین به لحاظ کاربردی نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که لازم است دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت به آموزش و ارتقای توانمندی‌هایی همچون ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی بپردازند.

مطالعه به این دلیل که تفکر رهیاب قوی، پیدا کرده این توانمندی او در قالب خوش‌بینی تحصیلی برای شناسایی راه‌های بهتر یادگیری خود را نشان می‌دهد. همچنین، در کنار راه‌های مطالعه مؤثرتر، باورهای مثبت و میزان بالای خوش‌بینی فرد باعث می‌شود در صدد تلاش برآید و در امور تحصیلی توانمند شود و کمتر نیازمند رفتار غیرمولد تحصیلی باشد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش شواهد مطلوبی برای تأیید نقش واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی و اطلاعات ارزشمندی درباره ویژگی‌های کارکردی خوش‌بینی تحصیلی و ذهن‌آگاهی در بافت مطالعاتی پیشایندهای رفتار غیرمولد تحصیلی فراهم کرد.

این پژوهش از نوع همبستگی است و در استنباط علی از یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. افزون بر این، گروه شرکت‌کنندگان پژوهش فقط از بین دانش‌آموزان متوسطه دوم انتخاب شده و بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر با محدودیت روبه‌روست. همچنین در این پژوهش بررسی رابطه

منابع

- from private medical schools in India. Are we on the right track? *Medical Teacher*, 33(9), 759-761.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barani, H., Rahpeima, S., & Khormaei, F. (2019). The Relationship Between Academic Hope and Academic Avoidance: The Mediating Role of Academic Self-Regulation. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59), 323-335. [In Persian].
- Beard, K., Hoy, W., & Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1111-1120.
- Abbasian, H., & Heidarzadeh, S. (2014). Explain the role of Academic optimism and enabling structure on Student's achievement. *Research on Educational Leadership and Management*, 1(2), 147-165. [In Persian].
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.
- Alikhah, F., Bulaghi, M., & Yaquti, H. (2014). Cheating in Exams; A Look from Within; A Study among Students of Guilan University. *Culture Strategy*, 7(27), 161-188. [In Persian].
- Aliverdinia, A., & Salehnejad, P. (2013). A Study of Influential Factors on Students' Participant in Cheating Behavior. *Ethics in science and Technology*, 8(1), 85-93. [In Persian].
- Babu, T. A., Joseph, N. M., & Sharmila, V. (2011). Academic dishonesty among undergraduates

predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.

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.

Fontana, J. S. (2009). Nursing faculty experiences of students' academic dishonesty. *Journal of Nursing Education*, 48(4), 181-185.

Gabriel, L. H., Coelho, R., Vilarb, P. H. P., Hanelc, R. P., Monteiro, M. G. C., & Valdiney V. (2018). Optimism scale: Evidence of psychometric validity in two countries and correlations with personality. *Personality and Individual Differences*, 134(7), 245-251.

Hamidi, F. (2015). The Relationship between Mindfulness, Personality Traits and Academic Optimism among Teachers. *Journal of Family and Research*, 12(4), 57-76. [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(1), 85-93.

Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology*, 2(1), 3440.

Hoy, W., Tarter, C., & Hoy, A. (2006). Academic optimism of school: Afforce for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Isazadegan, A., Micaeli, F., & Meroei Milan, F. (2014). The relationship between hope, optimism and meaning of education with academic performance in high school students. *Journal of School Psychology*, 3(2), 137-152. [In Persian].

Jokar, B., & Haghnegahdar, M. (2016). The relationship between moral identity and academic dishonesty: A study of the moderating role of gender. *Teaching and learning studies*, 2(8), 143-162. [In Persian].

Karing, C., & Beelmann, A. (2019). Cognitive emotion-

1136-1144.

Berjis, M., Hakim Javadi, M., Taher, M., Lavasani, M., & Hossein Khanzadeh, A. (2013). A comparison of the amount of worry, hope and meaning of life in the mothers of deaf children, children with autism, and children with learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 6-27. [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.

Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19-44.

Bushweller, K. (1999). Student cheating: A morality moratorium? *The American School Board Journal*, 186(4), 24-32.

Chang, C. E., Sanna, Y. L., & Yang, M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in USA and Korea: A test of a mediation model. *Personality and individual differences*, 34, 1195-1208.

Cho, M. H. & Shen, D. (2013). "Self-regulation in online learning". *Distance education*, 34(3), 290-301.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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.

Droutman, V., Golub, I., Oganesyanyan, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.

Farid, A. (2017). The role of self-presentation of low achievement, Disruptive behaviors and academic hopelessness in anticipation of the university students' academic cheating. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(2), 219-236. [In Persian].

Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in

- Self-Efficacy, Motivation and Stressors with Academic Adjustment among Undergraduates at University of Urmia. *The Journal of New Thoughts on Education*, 11(1), 57-78. [In Persian].
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes. *Academe*, 88(1), 37-41.
- Mahdi Nejjhad, Z., & Ghaffari, M. (2019). Identity styles and counterproductive academic behavior: The mediating role of commitment and behavior self-regulation. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(61), 61-71. [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 Bidgholi, Z., & Sadighi Arfaee, F. (2017). Relationship between Mindfulness and Resiliency with Academic Procrastination in Kashan University. *Journal of Modern Psychological Researches*, 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.
- 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, 208-212.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. al regulation strategies: Potential mediators in the relationship between mindfulness, emotional exhaustion, and satisfaction? *Mindfulness*, 10(3), 459-68.
- Keshtvarz Kondazi, E. (2018). *Future education according to upstream documents*, Shiraz: Persepolis Publications. [In Persian].
- Keshtvarz kondazi, E., & Ojinejad, A. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between mindfulness and non-productive academic behavior. *Psychological Methods and Models*, 11(39), 95-120. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, E., & Ojinejad, A. (2020). The mediating role of academic optimism in the relationship between perceived self-efficacy and students' adjustment to university. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 12(2), 85-109. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, E., Rezaei Fard, A., & Tomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and counterproductive academic behavior. *Journal of Psychology*, 99(25), 490-510. [In Persian].
- Kevin L. R. (2009). Hope and optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231-260.
- Khamsan, A., & Amiri, M. (2011). The Study of Academic Cheating Among Male and Female Students. *Ethics in science and Technology*, 6(1), 53-61. [In Persian].
- Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N. G., & Sels, L. (2013). Mindfulness, authentic functioning, and work engagement: A growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 238-247.
- Lin, C. H. S., & Wen, L.-Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.
- McCabe, D. L. (2009). Academic dishonesty in nursing schools: An empirical investigation. *Journal of Nursing Education*, 48(11), 614-623.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Dishonesty in academic environments: The influence of peer reporting requirements. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 29-45.
- Michaeli Monee, F., Fathi, G., Shohoodi, M., & Zandi, K. (2015). The Relationship of Hope, Academic

and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.

Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.

Snyder, C. R., & Lopez, J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Strassle CG, Mckee EA, Plant DD. (2000). Optimism an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely. *Personality Assessment*, 72(2), 190-199.

Taylor SE, Kemeny ME, Reed GM, Bower JE, Grenue-newald TL. (2000) Psychological resources positive illusions health. *American Psychologist*, 55(1), 99-109.

Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M. & Moore, D. M., Jr., (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.

Validipak, A., Khaledi, S., & Moeini Manesh, K. (2015). Efficacy of Mindfulness Training On Enhancing Optimism in Women with pregnancy diabetes. *QUARTERLY JOURNAL OF HEALTH PSYCHOLOGY*, 4(14), 62-78. [In Persian].

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.

Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.

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 cross-cultural comparison of undergraduate students in Ukraine and the United States. *Journal of Academic Ethics*, 12(1), 29-41.

Routledge.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4(4), 225-238.

Perry, R. P., & Pekrun, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York: Taylor & Francis.

Peterson C. (2000). The future of optimism. *American psychological*, 55(1), 44-55.

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.

Reeves, J. (2010). *Academic Optimism and Organizational Climate: an elementary school effectiveness test of two measures*: (Phd), University of Alabama.

Rimkus, L.K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. M.A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology, East Carolina University.

Rostami, C., Jahangirlu, A., & Ahmadian, H. (2016). The role of cognitive flexibility and mindfulness in predicting student Procrastination. *Journal of Zanko Medical Sciences*, 17(53), 50-61. [In Persian].

Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). In the moment: The effect of mindfulness on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 73-87.

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.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5-14.

Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness,



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی