

نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی

احسان کشت‌ورز کنذازی^{*}، احمدرضا اوجی نژاد^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه اول شهرستان مرودشت بود. مشارکت‌کنندگان ۲۹۵ نفر از دانش‌آموزان بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و مقیاس‌های ذهن آگاهی دروتمن و همکاران، خودنظم‌جویی تحصیلی بوفارد و همکاران و رفتار غیرمولد تحصیلی ریمکوس را تکمیل کردند. روایی و پایایی مقیاس‌های پژوهش نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و برای آزمون فرضیه و مدل پژوهش از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد؛ همچنین، یافته‌ها نشان دادند که اثر مستقیم ذهن آگاهی بر رفتار غیرمولد تحصیلی معنی‌دار نبود؛ اما اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خودنظم‌دهی تحصیلی و اثر مستقیم خودنظم‌دهی تحصیلی بر رفتار غیرمولد تحصیلی معنی‌دار بود؛ همچنین، اثر ذهن آگاهی بر رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی معنی‌دار بود. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر، نقش ذهن آگاهی و خودنظم‌جویی تحصیلی را در تبیین رفتار غیرمولد تحصیلی نشان می‌دهند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به منظور کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی دانش‌آموزان، باید به ذهن آگاهی و خودنظم‌دهی تحصیلی آن‌ها توجه شود.

واژه‌های کلیدی: خودنظم‌جویی تحصیلی، ذهن آگاهی، رفتار غیرمولد تحصیلی.

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

* نویسنده مسئول مقاله: Keshtvarzhsan@gmail.com

مقدمه

در دهه‌های اخیر رفتارهای غیراخلاقی در میان دانشجویان مؤسسه‌های آموزش عالی شایع شده است (Hendy & Montargot, 2019). می‌توان از این‌گونه رفتارها تحت عنوان رفتارهای غیرمولد^۱ نام برد. رفتارهای غیرمولد، اعمالی بالقوه آسیب‌زا هستند که با اهداف مشروع افراد یا سازمان‌ها در تضاد هستند (Marcus & Schuler, 2004). رفتار غیرمولد رفتاری عامدانه است که هنجارهای یک سیستم را درهم می‌شکند و سلامت سیستم، اعضای آن یا هر دو را تهدید می‌کند (Robinson & Bennett, 1995). در این بین رفتار غیرمولد تحصیلی^۲ یکی از موضوعات مهم در حوزه تعلیم و تربیت است که توجه بسیاری از پژوهشگران این حوزه را به خود معطوف کرده است. رفتارهای غیرمولد تحصیلی نقطه مقابل ارزش‌ها و مقاصد تحصیلی هستند (Schwager, Hulsheger, Lang, Klieger, & Bridgeman & Wendler, 2014) که به دو دسته تقسیم می‌شوند: رفتار غیرمولد تحصیلی دگرمحور^۳ (رفتارهایی که به دیگران آسیب می‌زند) و رفتارهای غیرمولد تحصیلی خودمحور^۴ (رفتارهایی که خود دانش‌آموز را آزار می‌دهد). (Rimkus, 2012) ده بعد برای رفتار غیرمولد تحصیلی مطرح می‌کند: تقلب^۵، مصرف مواد، دروغ، سرقت ادبی^۶، رفتار تبعیض‌آمیز^۷، غیبت، حضور غیرفعال^۸، اهمال‌کاری^۹، رخوت^{۱۰} (سستی)^۱ و فشار بر همسالان^{۱۲}. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که رفتار غیرمولد تحصیلی مانع کسب موفقیت تحصیلی می‌شود و به فرآیند یادگیری آسیب می‌رساند (Crede & Niehorster, 2009). مدل رفتارهای غیرمولد تحصیلی شامل چهار مجموعه متغیر پیش‌بین است: متغیرهای کنترل درونی^{۱۳}، گرایش^{۱۴}، تلاش برای پیشرفت^{۱۵} و شدت ادراک رفتارهای غیرمولد دانش‌آموز^{۱۶} (کرد و دیگران، ۲۰۰۹).

^۱Counterproductive behavior^۲Academic counterproductive behavior^۳Other-focused^۴Self-focused^۵Cheating^۶Plagiarism^۷Discriminating behavior^۸Passive presence^۹Procrastination^{۱۰}Laziness^{۱۱}Indolence^{۱۲}Peer pressure^{۱۳}Internal control^{۱۴}Propensity^{۱۵}Achievement striving^{۱۶}Severity perceptions of counterproductive student behaviors

رفتار غیرمولد تحصیلی مسئله‌ای گسترده در میان دانش‌آموزان است (Bushweller, 1999). بر اساس یافته‌های (Cizek, 1999) بیش از شصت و هفت درصد و بر اساس یافته‌های (McCabe & Trevino, 2002) بیش از هفتاد درصد فراگیران این رفتار را نشان می‌دهند؛ همچنین این رفتار به بخشی از زندگی برخی از فراگیران تبدیل شده است (McCabe, Trevino & Butterfield, 2001) و رشد زیادی در محیط‌های تحصیلی دارد (مککاب و تری‌وینو، ۲۰۰۲). به‌گونه‌ای که برخی محصلان جعل داده‌های پژوهش را به عنوان یک جرم جدی تلقی نمی‌کنند (Brimble & Stevenson-Clarke, 2014; Yukhymenko-Lescroart, 2005). پژوهش‌های دیگری میزان رفتار غیرمولد تحصیلی را از شصت و دو درصد تا نود و سه درصد (Lin & Wen, 2007) اعلام کرده‌اند. هرچند میزان ارتکاب به رفتار غیرمولد تحصیلی در بین دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان بیشتر است (Olafson, Nedelson, 2013; Nedelson & Kehrwald, 2013)، لیکن آمارها حاکی از آن است که رفتار غیرمولد تحصیلی در میان علم‌آموزان تمامی دوره‌های تحصیلی به شدت رایج است (Babu, Joseph & Sharmila, 2011; Winrow, Reitmaier-Koehler & Winrow, 2015)؛ به علاوه، رفتار غیرمولد تحصیلی در بین محصلان هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم توسعه‌نیافته افزایش یافته است (Fontana, 2009; McCabe, 2009). در مجموع، نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳) و (Murdock, Miller & Kohlhardt, 2004) که این امر حساسیت بررسی پیشایندها و علل این موضوع را بیش از پیش نمایان می‌سازد. از آنجایی که رفتار غیرمولد تحصیلی به عنوان یک رفتار غیراخلاقی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) و آسیب‌زا (کشکولی، ۱۳۹۶) در محیط‌های تحصیلی شناخته می‌شود و بر اساس نظریه کنترل-ارزش‌هیجان‌پیشرفت (Pekrun, 2006) و نظریه شناختی-اجتماعی (Bandura, 1997) حالات فراشناختی و هیجان‌ات‌تحصیلی در تعیین رفتارهای تحصیلی نقش کلیدی دارند، در این پژوهش ذهن‌آگاهی^۱ به عنوان یکی از حالات فراشناختی و خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان یکی از هیجان‌ات‌پیشرفت و از مفاهیم مهم نظریه مذکور، به ترتیب به عنوان پیشایندهای دور و پیشایندهای نزدیک رفتار غیرمولد تحصیلی در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفته است.

از نظر (Zimmerman & Pons, 1986) خودنظم‌جویی فرایندی پویا و سازنده است که در آن، یادگیرندگان با انتخاب اهدافی برای خود سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. در واقع، خودنظم‌جویی تحصیلی فرایندی است که طی آن افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت

^۱Control-value theory

^۲Mindfulness

تأثیر قرار می‌دهند (Magno, 2010). با توجه به اهمیت این سازه در یادگیری و موفقیت تحصیلی، صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند (شریفی، شریفی و تنگستانی، ۱۳۹۲) که از جمله این الگوها، الگوی (Pint rich & De Groot, 1990) است. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) خودنظم‌جویی را در قالب سه راهبرد شناختی^۱، فراشناختی^۲ و مدیریت منابع^۳ معرفی می‌کنند. راهبرد شناختی، بیانگر راهبردهایی است که افراد برای یادگیری و فهم مطالب و یادآوری اندوخته‌های ذهنی خود به کار می‌گیرند؛ راهبرد فراشناختی، به معنی اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت با هدف بهینه‌سازی شناخت است (کشت‌ورز کندازی، صالحی و اسماعیلی، ۱۳۹۹). راهبردهای مدیریتی، نیز بیانگر آن است که فرد برای مؤثرتر کردن تلاش خود از شیوه‌های مهارگری استفاده می‌کند. مدل (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995) از دیگر مدل‌های موجود در رابطه با خودنظم‌جویی است. این مدل با اقتباس از مدل‌های موجود، سه مؤلفه شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای فرایند خودنظم‌جویی تحصیلی در نظر می‌گیرد. مؤلفه شناختی، مجموعه‌ای از فرایندها یا اعمال مربوط به اکتساب، نگهداری یا کاربرد اطلاعات است. مؤلفه فراشناخت، شامل طرح و برنامه‌ریزی دانش‌آموز در هنگام درس خواندن و مؤلفه انگیزشی، بیانگر میزان تلاش مورد نیاز برای اجرایی کردن این راهبردها است. به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، خودنظم‌جویی در یادگیری بخش مهمی از تفاوت‌های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق را تبیین می‌کند (خالق‌خواه، رضایی‌شریف، زاهدبابلان و هاشمی، ۱۳۹۴). هرچند یافته‌های پژوهشی که به طور مستقیم به رابطه خودنظم‌جویی با رفتار غیرمولد تحصیلی پرداخته باشند، وجود ندارد؛ اما بر اساس برخی شواهد پژوهشی، می‌توان خودنظم‌جویی را سازه‌ای مؤثر بر رفتار غیرمولد تحصیلی دانست (فاتحی و فولادچنگ، ۱۳۹۵). برای نمونه (Zettler, 2011) گزارش داد که خودمهارگری در دانشجویان، ارتباط منفی با رفتار غیرمولد تحصیلی دارد. صاحب‌نظران دیدگاه شناختی-اجتماعی همچون پینتریچ (۲۰۰۰؛ نقل از مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۵) بر این باورند که خودمهارگری و خودنظم‌جویی بین ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد (پیشرفت) فرد قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، عوامل شخصی بر خودمهارگری تأثیر می‌گذارد و خودمهارگری نیز به نوبه خود عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. خودنظم‌جویی پیامدهای مهمی مانند پشتکار و پیگیری هدف‌ها و غلبه بر موانعی دارد که فرد را از هدف دور می‌کند (Schunk, 1991). در همین راستا، (Tella, 2007) دریافت که جایگاه مهار، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای رفتارهای تحصیلی و اجتماعی است. مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۵) نیز بر نقش واسطه‌ای مهار ادراک‌شده در رابطه رگه‌های شخصیتی و رفتار غیرمولد تحصیلی تأکید کردند.

^۱Cognitive strategy

^۲Metacognitive

^۳References management

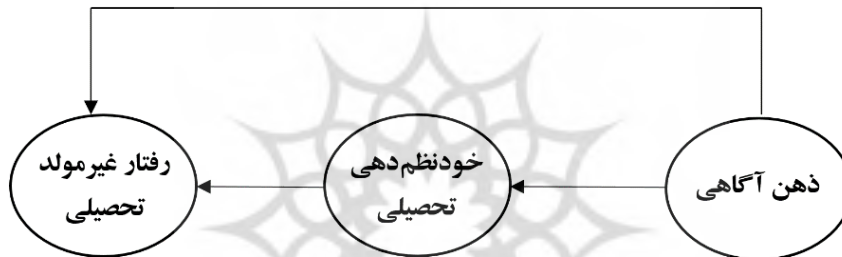
از این رو، در پژوهش حاضر، خودنظم جویی تحصیلی، سازه‌ای مؤثر بر رفتار غیرمولد تحصیلی فرض شده است. همچنین در این زمینه نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که خودنظم جویی تحصیلی رابطه منفی با تحصیل‌گریزی (بارانی، راه‌پیما و خرمایی، ۱۳۹۸)، رفتارهای غیرانطباقی (Reid, Trout & Schwartz, 2005) و اهمال‌کاری (حسینی و خیر، ۱۳۸۸) و (Tuckman, 2002; Park & Rayne, 2002) دارد. برخی دیگر از پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثر مثبت خودنظم جویی بر انگیزش درونی (محمدی درویش‌بقال، حاتمی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۲)، انگیزش تحصیلی (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴)، عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر (استادزاده، داوودی و زارع، ۱۳۹۵؛ پورمحمد و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۴)، درگیری شناختی، انگیزشی و حل مسئله (Azevedo, 2009)، سازش‌ناپافتگی تحصیلی (Cazan & Anitei, 2010)، رضایت‌مندی از تحصیل (علی‌نژاد و سعید، ۱۳۹۴)، پیشرفت تحصیلی (افشاری، شیرزادی‌فرد و قربان‌جهرمی، ۱۳۹۶) و بهزیستی مدرسه (کاوسیان، کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱) و عملکرد تحصیلی (Wibrowski, Matthews & Kitsantas, 2016; Villavicencio & Bernardo, 2016; Cho & Shen, 2013) است. یادگیرندگان خودتنظیم، یادگیری را فرایندی منظم و کنترل‌شده می‌دانند و در قبال پیشرفت شخصی خود، مسئولیت بیشتری می‌پذیرند. آنان خود را صاحب‌اختیار و اراده، خودبسنده و دارای انگیزه می‌دانند. بدین ترتیب، یادگیرنده به‌طور ارادی به درگیر شدن در یادگیری تمایل دارد (کشت‌ورز کندازی، ۱۳۹۷). در مجموع، بر اساس این پژوهش‌ها می‌توان بیان داشت که خودنظم جویی تحصیلی می‌تواند رابطه منفی با رفتار غیرمولد تحصیلی داشته باشد.

از سوی دیگر، انسان به‌عنوان موجودی عامل می‌تواند خودتنظیم باشد و به وسیله تغییر دادن محیط درونی و بیرونی و بر طبق شرایط و اصول خاص، رفتارهای خود را برنامه‌ریزی کند و به نظر می‌رسد که با حضور ذهن و آگاهی در لحظه جاری (ولی‌پور، حسینیان و پورشهریاری، ۱۳۹۷) و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از ویژگی‌هایی که به شخص کمک می‌کند در حال زندگی کند، ذهن آگاهی است. منظور از ذهن آگاهی به عنوان یک حالت فراشناختی، توجه هدفمند همراه با نظارت و درک لحظه حال است (Munoz, Hoppes, Hellman, Brunk, Bragg & Cummins, 2018). ذهن آگاهی به عنوان حالتی از آگاهی، با مهارت‌های توجه تصحیح شده و خالص شده و نگرش بدون قضاوت برای رویدادهای درونی و بیرونی، توصیف می‌شود (Malinowski & Lim, 2015). ذهن آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش‌داوری تعریف شده است (Keng, Moria, Smoski, Clive & Robins, 2011). افرادی که در مقیاس‌های مربوط به ذهن آگاهی نمرات بیشتری کسب می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی بیشتری دارند و بیشتر با ویژگی‌های خودکار ذهن‌شان (به

طور مثال تمایل به گریز از زمان حال و درگیر در گذشته و آینده بودن، نگرشی قضاوت گونه به پدیده‌های تغییرپذیر درونی و بیرونی) آشنایی پیدا می‌کنند و آگاهی لحظه به لحظه را در خود پرورش می‌دهند (Segal, Williams & Teasdale, 2002) تعاریف مختلف از ذهن‌آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کنند: الف) توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال؛ ب) قصد یا هدفمندی، که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند؛ ج) نگرش، که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه کردن دارد نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن (Wampold, Duncan, Miller & Hubble, 2010). مؤلفه توجه و آگاهی با درک هیجان‌ات، توانایی‌ها، ضعف‌ها، نیازها و سائق‌ها، می‌تواند منجر به خودنظم‌جویی تحصیلی برای فرد شود (Purwandari, Suryana, Kusman & Yunizar, 2016). مؤلفه هدفمندی باعث می‌گردد که فرد با قصد تنظیم رفتار و افزایش کارآمدی اقدام نماید (وامپالد و همکاران، ۲۰۱۰)، که این امر می‌تواند منجر به تاثیرگذاری بر بعد تفکر عامل در خودنظم‌جویی تحصیلی گردد. مؤلفه نگرش می‌تواند توانایی ذهنی افراد را برای تسهیل افکار و احساسات‌شان تقویت کند تا از آن‌ها برای رسیدن به بهترین نتیجه برای خود و دیگران استفاده کنند (Park & Dhandra, 2017) و در نتیجه باعث تغییر در خودنظم‌جویی شود. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی دارای تأثیر مثبت بر خودنظم‌جویی (ملک‌محمدی و قربانی بوساری، ۱۳۹۸) است. همچنین بین سبک زندگی ذهن‌آگاهانه با افزایش مهارت‌های رفتاری همچون خودنظم‌جویی ارتباط معنادار وجود دارد (کنگ و همکاران، ۲۰۱۱).

از سوی دیگر، از آن‌جا که ذهن‌آگاهی شامل عدم قضاوت، غیرواکنشی بودن و نگرش باز نسبت به احساسات، تجارب و افکار است (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006)، می‌تواند به فرد کمک کند در زمینه مسائل تحصیلی توانایی‌های خویش را قضاوت نکند، احساسات خویش را بپذیرد و بدون ترس از پیامد رفتار کند. این امر باعث می‌شود که فرد بر خودش تمرکز کند و پذیرش خود را منوط به گرفتن نمره یا داشتن عملکردی خاص در زمینه تحصیلی نکند و لذا به احتمال کمتری اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی نماید. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی رابطه منفی با رفتارهای منفی تحصیلی از جمله اهمال‌کاری (رستمی، جهان‌گیرلو، سهرابی و احمدیان، ۱۳۹۵؛ نمکی‌بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۶) و (Sirois & Tosti, 2012; Flett,) (Haghbin & Pychyl, 2016) دارد. با وجود این، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی نپرداخته است؛ از طرفی دیگر، بیشتر پژوهش‌های انجام شده در ایران معطوف به رفتار غیرمولد تحصیلی دانشجویان (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳؛

علیپوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲) بوده است و کمتر پژوهشی به بررسی این مسئله در دانش‌آموزان پرداخته است. افزون بر این، با وجود ارتباط نظری و تجربی بین متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این سه متغیر در قالب یک مدل علی نپرداخته است، که این مسئله هدف پژوهش حاضر را به بررسی نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی رهنمون می‌سازد. براساس مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش چنانچه ذکر گردید برای اینکه شخص رفتار غیرمولد تحصیلی کمتری را مرتکب شود، یک سلسله مکانیزم‌های علی وجود دارد که اگر این نظم علی به هم بخورد، احتمال ارتکاب بیصداقتی تغییر می‌کند. در این پژوهش به بررسی این نظم علی در قالب یک مدل پرداخته شده است، که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. بدین صورت که میزان واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی به عنوان آغازگر رفتار و رفتار غیرمولد تحصیلی به عنوان پیامد رفتاری بررسی می‌شود؛ بنابراین، فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی می‌گردد: ذهن‌آگاهی از طریق افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی، رفتار غیرمولد تحصیلی را کاهش می‌دهد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش، جامعه و نمونه‌ی آماری پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان مرودشت در استان فارس بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از بین مدارس متوسطه دوره اول انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس متوسطه دوره اول شهرستان مرودشت تهیه و سپس از بین این مدارس ۴ مدرسه به صورت تصادفی (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شد؛ سپس از هر مدرسه ۱ کلاس پایه هفتم، ۱ کلاس پایه هشتم و ۱ کلاس پایه نهم (در مجموع ۱۲ کلاس از ۴ مدرسه انتخاب شده) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌ها (در مجموع ۳۰۰ دانش‌آموز) به پرسشنامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد

با توجه به ملاک کلاین^۱ (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 نیز گفته شد که پاسخ‌های آنها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، موارد ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسشنامه ۲۹۵ نفر از آزمودنی‌ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب ۱۳/۲۸ و ۰/۹۶ سال بود. همچنین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش بر حسب پایه تحصیلی شامل، ۱۰۲ نفر (۳۴/۵۸) درصد مشارکت‌کنندگان پایه هفتم، ۱۰۰ نفر (۳۳/۹۰) درصد پایه هشتم و ۹۳ نفر (۳۱/۵۲) پایه نهم بودند؛ همچنین بر حسب جنسیت، ۱۴۱ نفر (۴۷/۸۰) درصد دانش‌آموز پسر و ۱۵۴ نفر (۵۲/۲۰) درصد دانش‌آموز دختر بودند.

ابزارهای پژوهش

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

مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال: مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال^۱ که توسط دروتمن، گالوب، اوگانسیان و رید^۲ (۲۰۱۸) ساخته شده، تنها مقیاس با ساختار عاملی مناسب برای هر دو گروه نوجوان و بزرگسال است (دروتمن و همکاران، ۲۰۱۸). این مقیاس شامل ۱۹ گویه است که ۴ بعد 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 و همکاران (۲۰۱۸) به روش تحلیل عاملی اکتشافی و سپس تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت؛ همچنین ضریب پایایی مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ در دو مطالعه به ترتیب برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۷، واکنشی نبودن ۰/۷۵، قضاوتی نبودن ۰/۷۱، پذیرش خود ۰/۷۶ و پایایی کل مقیاس ۰/۸۴ و در مطالعه دوم برای بعد توجه و آگاهی ۰/۷۹، تکانشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و پایایی کل مقیاس نیز ۰/۸۷ به دست آمد (دروتمن و همکاران، ۲۰۱۸). در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط خطیبی و یوسفی (۱۳۹۹) بررسی و تأیید شد. آنان برای بررسی روایی از روش همبستگی نمرات خرده مقیاس‌ها با نمره کل استفاده نمودند. دامنه ضرایب به دست آمده با یکدیگر از ۰/۳۸ تا ۰/۵۸ و برای خرده‌مقیاس‌ها

^۱Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)

^۲Drouman, Golub, Oganessian & Read

با نمره کل پرسشنامه از ۰/۶۴ تا ۰/۹۳ بود که همگی در سطح ($P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار هستند؛ همچنین در پژوهش مذکور، پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و ضریب آلفا را برای بعد توجه و آگاهی ۰/۸۶، واکنشی نبودن ۰/۷۳، قضاوتی نبودن ۰/۷۶، پذیرش خود ۰/۶۶ و کل مقیاس ۰/۹۰ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر روایی مقیاس با روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شد. مقادیر شاخص‌های X^2/df ، GFI، CFI، RMSEA و PCLOSE نیز به ترتیب ۲/۴۹، ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۰۳ و ۱ به دست آمد. پایایی مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان ضرایب برای ابعاد توجه و آگاهی ۰/۷۹، تکانشی نبودن ۰/۷۹، قضاوتی نبودن ۰/۷۷، پذیرش خود ۰/۷۵ و پایایی کل مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه خودنظم‌جویی تحصیلی بوفارد و دیگران، (۱۹۹۵): نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۹ ماده دارد. در این پژوهش از نسخه‌ای که توسط قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتباریابی شده و ۱۷ ماده دارد، استفاده شده است. بر اساس این نسخه پرسشنامه، هشت ماده به بعد فراشناخت^۱، چهار ماده به بعد شناخت^۲ و پنج ماده به بعد انگیزش^۳ اختصاص دارد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود. بوفارد و دیگران (۱۹۹۵) ضرایب اعتبار این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای بعد فراشناخت ۰/۷۲، بعد شناخت ۰/۷۸ و بعد انگیزش ۰/۶۸ و روایی آن را با محاسبه همبستگی میان زیرمقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۴۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتبار این آزمون برای بعد فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ به دست آمد؛ همچنین در پژوهش ذکر شده روایی ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شده است. در این پژوهش مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۰ و ضریب کرویت‌بارتلت^۴ برابر ۲۰۱۹ ($P < ۰/۰۰۰۱$) به دست آمده و نتایج وجود سه عامل را تأیید کرده است. در این پژوهش به منظور بررسی روایی، همبستگی هر ماده با نمره کل زیرمقیاس‌ها محاسبه شد. نتایج نشان داد که ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های بعد شناختی با نمره کل این بعد در دامنه‌ای از ۰/۶۳ تا ۰/۷۴ قرار داشت؛ همچنین ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های بعد انگیزشی و فراشناختی با نمره کل خود به ترتیب در دامنه‌ای از ۰/۵۸ تا ۰/۷۰ و ۰/۴۲ تا ۰/۵۷ قرار داشت که نشان از روایی پرسشنامه است. افزون بر آن، ضریب اعتبار این

^۱Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)

^۲Metacognition

^۳Cognition

^۴Motivation

^۵Bartlett's test of sphericity

پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای بعد شناخت، فراشناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد.

مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی (ریمکوس ۲۰۱۲): این مقیاس را با هشت بعد برای بررسی رفتار غیرمولد تحصیلی طراحی کرده‌اند، که طبقه‌های رفتاری مختلفی را ارزیابی می‌کند. در این پژوهش سه خرده‌مقیاس تقلب/ سرقت ادبی (۱۰ گویه، برای مثال: آوردن برگه تقلب سر امتحان و استفاده از آن)، غیبت (۱۰ گویه، برای مثال: غیبت در کلاس به امید گرفتن جزوه از همکلاسی) و رفتار انحرافی (۱۰ گویه، برای مثال: دروغ به استاد در مورد علت غیبت در جلسه امتحان) استفاده شد. در این مقیاس از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود که فراوانی درگیر شدن در هر فعالیت را از هرگز (نمره ۱) تا هر روز (نمره ۵) مطابق طیف لیکرتی پنج درجه‌ای طبقه‌بندی کنند. ریمکوس (۲۰۱۲) ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای ابعاد رفتار انحرافی، تقلب/ سرقت ادبی و غیبت به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آورد؛ همچنین، مهبد (۱۳۹۵) ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای این ابعاد را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۷ و ۰/۸۸ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر سه گویه به علت مسائل فرهنگی حذف شد و برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص نیکویی برازندگی و شاخص برازندگی افزایشی، ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد به ترتیب ۱/۴۱، ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۹۴ و ۰/۰۴ و ۰/۸۷ به دست آمد؛ بنابراین، می‌توان گفت مدل مذکور برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۴) استفاده گردید؛ همچنین برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی

^۱Academic Counterproductive Behavior Scale

پژوهش، مواردی همچون داده‌های از دست رفته، موارد دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی شد.

الف) داده‌های از دست رفته: اگرچه در پژوهش حاضر تلاش شد تا داده‌های کاملی از گروه نمونه جمع‌آوری گردد، با این حال در فایل داده‌ها برخی داده‌های از دست رفته وجود داشت که برای آن‌ها میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد.

ب) موارد پرت: برای بررسی موارد پرت در پژوهش حاضر از دستور Explore در برنامه SPSS شد؛ نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد؛ بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری وجود ندارد.

ج) بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده شده: برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده شده در پژوهش حاضر از دو شاخص کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. نتایج نشان داد که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ بود؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (Byrne, 2001). به‌طور 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. شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۲ و میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۱- شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	کجی		کشیدگی	
	آماره	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار
۱. توجه و آگاهی	-۰/۶۹	۰/۱۲	-۰/۱۳	۰/۲۵
۲. واکنشی نبودن	-۰/۹۶	۰/۱۲	۰/۵۲	۰/۲۵
۳. قضاوتی نبودن	-۰/۸۰	۰/۱۲	۰/۶۳	۰/۲۵
۴. پذیرش خود	-۰/۲۵	۰/۱۲	-۰/۵۸	۰/۲۵
۵. فراشناخت	-۰/۸۰	۰/۱۲	۰/۷۶	۰/۲۵
۶. شناخت	-۰/۷۰	۰/۱۲	۰/۵۰	۰/۲۵
۷. انگیزش	-۰/۷۱	۰/۱۲	۰/۲۴	۰/۲۵
۸. تقلب	-۰/۶۹	۰/۱۲	-۰/۳۳	۰/۲۵
۹. غیبت	-۰/۶۱	۰/۱۲	-۰/۵۱	۰/۲۵
۱۰. رفتار انحرافی	-۰/۶۹	۰/۱۲	۰/۳۳	۰/۲۵

^۱Skewness

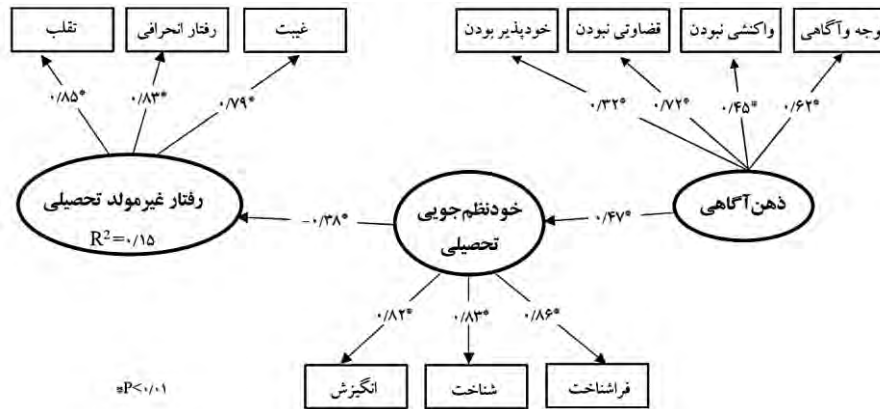
^۲Kurtosis

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

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. توجه و آگاهی	۲۴/۸۲	۵/۹۹													
۲. راکشی نبودن	۱۱/۳۳	۲/۷۵	-.۲۸*												
۳. قضاوتی نبودن	۱۵/۱۳	۲/۴۱	-.۲۳**	۱											
۴. پذیرش خود	۹/۶۰	۲/۹۳	-.۱۷*	-.۲۴**	۱										
۵. ذهن‌آگاهی کل	۷۰/۹۰	۱۰/۵۶	-.۱۸۳**	-.۱۵۸**	-.۲۳**	۱									
۶. فرانساخت	۱۹/۲۸	۳/۳۵	-.۳۰**	-.۱۰*	-.۲۹**	-.۱۳	۱								
۷. شناخت	۱۷/۶۶	۲/۲۸	-.۲۸**	-.۱۷*	-.۳۳**	-.۱۳	-.۳۱**	۱							
۸. انگیزش	۱۹/۵۲	۲/۱۴	-.۲۹**	-.۱۲*	-.۳۱**	-.۱۳	-.۱۸*	-.۱۷*	۱						
۹. خودنظم‌جویی کل	۵۶/۴۶	۹/۰۱	-.۳۱**	-.۱۵*	-.۲۴**	-.۱۳	-.۳۳**	-.۱۹*	-.۱۸*	۱					
۱۰. تقویت	۷/۶۰	۳/۳۳	-.۲۸*	-.۱۱*	-.۲۴**	-.۱۳	-.۲۴**	-.۱۹*	-.۲۷**	-.۲۳**	۱				
۱۱. هیبت	۶/۱۳	۲/۱۴	-.۲۵*	-.۱۷*	-.۲۶**	-.۱۴	-.۲۴**	-.۱۹*	-.۲۹**	-.۲۳**	-.۲۳**	۱			
۱۲. رفتار انحرافی	۷/۰۴	۳/۳۵	-.۲۸*	-.۱۷*	-.۲۶**	-.۱۴	-.۲۴**	-.۱۹*	-.۲۹**	-.۲۳**	-.۲۳**	-.۲۳**	۱		
۱۳. رفتار غیرمولدکل	۲۰/۷۷	۸/۱۲	-.۲۷*	-.۱۷*	-.۲۶**	-.۱۴	-.۲۴**	-.۱۹*	-.۲۹**	-.۲۳**	-.۲۳**	-.۲۳**	-.۲۳**	۱	

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

همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در بیشتر موارد معنی‌دار است؛ از این‌رو امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گردید. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید. 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 مجذور خی نسبی ($X^2/df=2/59$) و با سطح معناداری ($P=0/03$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/99$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=0/97$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=0/96$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/98$)، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/04$) و مقدار p برای آزمون تقریب برازندگی ($PCLOSE=0/22$) مطلوب به دست آمدند. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این‌که ذهن‌آگاهی از طریق افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی، رفتار غیرمولد تحصیلی را کاهش می‌دهد، نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت‌استراپ) نشان داد خودنظم‌جویی تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲- مدل نهایی پژوهش

جدول ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

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

همان گونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۳ نشان می دهند، ذهن آگاهی دارای اثر مثبت و معنی دار بر خودنظم جویی تحصیلی ($P=0/002$, $\beta=0/47$)، و خودنظم جویی تحصیلی نیز دارای اثر منفی و معنی دار بر رفتار غیرمولد تحصیلی ($P=0/003$, $\beta=-0/38$) است. ذهن آگاهی اگرچه دارای اثر مستقیم بر رفتار غیرمولد تحصیلی نبود ($P=0/510$, $\beta=-0/03$)؛ اما از طریق واسطه گری خودنظم جویی تحصیلی دارای اثر معنی دار بر رفتار غیرمولد تحصیلی ($P=0/002$, $\beta=-0/18$) است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه ای خودنظم جویی تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی دارای اثر مثبت و معنی دار بر خودنظم جویی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش های (پوروانداری، سریانا، کاسمن و یونیزار، ۲۰۱۶؛ وامپالد و همکاران، ۲۰۱۰؛ پارک و داندرا، ۲۰۱۷؛ ملک محمدی و قربانی بوساری، ۱۳۹۸؛ کنگ و همکاران، ۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته می توان بیان داشت که ذهن آگاهی با متمرکز کردن آگاهی و توجه در زمان حال (وامپالد و همکاران، ۲۰۱۰)، به فرد کمک می کند 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، با درک و پذیرش هیجانات و افکار خویش، موقعیت را به خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد، احساسات و عواطف خویش را در رابطه با هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع بر سر راه رسیدن به هدف را ببیند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش را بیافریند و سپس اقدام به برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش نماید و در نهایت، افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ به عبارت دیگر، ذهن‌آگاهی موجب می‌شود فرد توانایی‌های خود را بشناسد و یاد بگیرد با هیجانات و افکار منفی، مقابله و حوادث ذهنی را به‌صورت مثبت تجربه کند (Bohlmeijer, Prenger, Taal & Cuijpers, 2010) که این امر سبب تقویت خودنظم‌جویی تحصیلی می‌شود. ذهن‌آگاهی در حیطه آموزش و یادگیری، اساس انجام تکلیف به صورت هوشیار و خودآگاه است. انجام هر تمرین به‌طور هدفمند و آگاهانه می‌تواند ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات را افزایش دهد و به عنوان یک نظام هشدار اولیه، مانع شروع یک درگیری ذهنی شود. ایجاد تعادل در این رابطه در فضایی مثبت و سازنده پدیده‌ای ایستا نیست که نیازمند تلاش و دقت و مبارزه مستمر با شکست‌ها و تلخی‌هاست؛ به عبارت دیگر، تلاش فراوانی با بهره‌گیری از مکانیسم‌های خودنظم‌جویی و رهبری بر خود، موردنیاز است تا بتوان خود را کم و بیش در فضای روانی و فکری مثبتی قرار داد (Kristeller, Baer & Quillian-Wolever, 2006)؛ همچنین نتایج پژوهش‌های گل‌پور چمرکوهی و محمدمامینی^۱ (۱۳۹۱) نشان داد که عمل مبتنی بر ذهن‌آگاهی با افزایش قابل توجه تمرکز در حواس همراه است و استفاده از تمرکز حواس و آگاهی‌های فراشناختی به عنوان ابزاری برای کمک به خودنظم‌جویی تحصیلی می‌تواند بسیار موثر باشد.

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. در نهایت این تفکر عامل برای کمک به خودنظم‌جویی تحصیلی می‌تواند بسیار موثر باشد و همچنین باعث می‌گردد فرد با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار دهد (مگنو، ۲۰۱۰)؛ لذا طبق آنچه بیان شد، ذهن‌آگاهی با درک کامل موقعیت و احساسات، عواطف و توانایی‌های

فرد، به او کمک می‌کند تفکر رهیاب خویش را افزایش دهد و همچنین باعث ایجاد انگیزه در فرد و افزایش تفکر عامل و در نتیجه افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی گردد. ذهن‌آگاهی می‌تواند به افراد در بهبود جنبه‌های مختلف زندگی به خصوص در بهبود عملکرد یادگیری و تحصیلی نقش مفید داشته باشد. نتایج پژوهش نشان داد که ذهن‌آگاهی می‌تواند خودنظم‌دهی توجهی و هیجانی (مایکل جان و همکاران، ۲۰۱۲) و آگاهی عمیق‌تر نسبت به احساسات و افکار دشوار را افزایش دهد (Brown, Ryan, & Creswell, 2007) که با افزایش ذهن‌آگاهی، خودمدیریتی و تنظیم هیجان افراد بالا رفته و افرادی که افزایش حالت ذهن‌آگاهی را تجربه می‌نمایند، روی لحظه حال و محرک‌های در حال تغییر درونی و بیرونی متمرکز می‌شوند و در نتیجه این تمرکز برای کمک به فرآیند خودنظم‌جویی تحصیلی افراد موثر است (قاسمی‌جویبه، موسوی، ظنی‌پور و حسینی‌صدیق، ۱۳۹۵)؛ لذا رابطه مثبت ذهن‌آگاهی و خودنظم‌جویی تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد. از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌ها نشان دادند که خودنظم‌جویی تحصیلی دارای تأثیر منفی و معنی‌دار بر رفتار غیرمولد تحصیلی است. این نتیجه به صورت غیرمستقیم با یافته‌های بارانی و همکاران (۱۳۹۸)، رید و دیگران (۲۰۰۵) و (حسینی و خیر، ۱۳۸۸؛ تاکمن، ۲۰۰۲؛ پارک و راین، ۲۰۰۲) مبنی بر این‌که خودنظم‌جویی تحصیلی موجب کاهش رفتارهای غیرمولدی همچون تحصیل‌گریزی، رفتارهای غیرانطباقی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود، همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت همان‌گونه که زیمرمن و پونز (۱۹۸۶) مطرح می‌کنند، خودنظم‌جویی فرایندی پویا و سازنده است که طی آن یادگیرندگان با انتخاب اهدافی برای خود، سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که از مهارت خودنظم‌جویی تحصیلی برخوردارند با تعیین اهداف خود، برنامه‌ریزی و نظارت بر عملکرد خویش و همچنین استفاده از راهبردهای یادگیری، فعالانه در یادگیری درگیر می‌شوند و به سبب برخورداری از این توانمندی‌ها، پیشرفت تحصیلی و عملکرد مطلوب‌تری خواهند داشت و از انجام رفتارهای غیرمولد تحصیلی اجتناب خواهند کرد (استادزاده و دیگران، ۱۳۹۵؛ پورمحمد و همکاران، ۱۳۹۴)؛ از طرفی، موفقیت و عملکرد مطلوب با تأثیرگذاری بر انگیزه دانش‌آموزان و دلگرم ساختن آن‌ها به تکالیف و مدرسه منجر به کاهش احساس بی‌زاری و همچنین کاهش میل به گریز و اجتناب از مدرسه می‌شود (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ همچنین می‌توان گفت که دانش‌آموزان برخوردار از مهارت خودنظم‌جویی تحصیلی، در هنگام انجام دادن تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت‌های چالش‌برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه) سطح بالایی از انگیزش پیشرفت از خود نشان می‌دهند، در واقع

هرچه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم‌گیری‌های خود اهمال‌کاری نشان دهد. علاوه بر موارد فوق، افراد اهمال‌کار در مدیریت صحیح زمان ناتوان هستند (Asikhia, 2010). به احتمال زیاد مدیریت زمان ضعیف ناشی از این است که اهمال‌کاران، در اولویت‌بندی اهداف و یا انجام وظایف نقص دارند و افراد بر کارهای بی‌نتیجه و کمتر ضروری تمرکز می‌یابند و این خود باعث کاهش مهار شخصی می‌شود و به دنبال آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در پی خواهد داشت؛ اما افراد خودتنظیم، وقتی اختلافی بین وضعیت فعلی و اهداف می‌بینند این یادگیرندگان بر پایه چیزهایی که پیش‌بینی می‌کنند، می‌توانند این اختلاف را کاهش دهند. از طرفی نیز، انسان به‌عنوان موجودی عامل می‌تواند خودتنظیم باشد و به وسیله تغییر دادن محیط درونی و بیرونی و بر طبق شرایط و اصول خاص، رفتارهای خود را برنامه‌ریزی کند که این امر باعث می‌شود فرد در برخورد با چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، خود را توانمند ببیند و مسئولیت تلاش را بر عهده بگیرد و به احتمال کمتری اقدام به تقلب و رفتار غیرمولد تحصیلی نماید؛ چرا که فرد بین تلاش خود و نتیجه ارتباط برقرار کرده (فرید، ۱۳۹۶) و راه رسیدن به موفقیت را یاد گرفته است. همچنین، دانش‌آموزان برخوردار از مهارت خودنظم‌جویی تحصیلی، در هنگام انجام دادن تکالیف، سطح بالایی از انگیزش پیشرفت از خود نشان می‌دهند که این مهم، به فرد احساس خودکارآمدی، انگیزه، پشتکار و نیروی کافی برای برخورد با چالش‌های تحصیلی را می‌دهد (Alexander & Onwuegbuzie, 2007). این مؤلفه‌های انگیزشی باعث می‌گردند فرد خود اقدام به برخورد با چالش‌های تحصیلی نماید، در صورت برخورد با چالش‌های سخت، انگیزه کافی برای غلبه بر آن‌ها را داشته باشد و در صورت شکست، پشتکار کافی برای برخورد مجدد و غلبه بر مانع را تقویت کند و تمام نیروی خود را برای موفقیت به کار گیرد. این عوامل باعث می‌گردند فرد به احتمال کمتری اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی نماید؛ چرا که فرد زمانی اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی می‌کند که راه غلبه بر موانع را نداند و خود را در غلبه بر این موانع، ناکارآمد و ضعیف پندارد (Wilkinson, 2009). همچنین در نظریه شناختی-اجتماعی و به زعم بندورا (۱۹۸۶؛ نقل از فاتحی و فولادچنگ، ۱۳۹۵) انتخاب هدف و تعهد به آن، اساس خودنظم‌جویی است و افراد خودنظم‌جو در قبال اهداف معین احساس تعهد می‌کنند و این تعهد به آن‌ها ارزیابی فعال ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری و نیز انگیزه برای تلاش می‌دهد. در همین راستا، دانشی و دیگران (۱۳۹۲؛ نقل از فاتحی و فولادچنگ، ۱۳۹۵) تأثیر مثبت تعهد بر خودنظم‌جویی اشاره کرده‌اند. از آن‌جا که به زعم بندورا (۱۹۸۶؛ نقل از فاتحی و فولادچنگ، ۱۳۹۵) خودنظم‌جویی منجر به پشتکار، پیگیری اهداف و غلبه

بر موانع بر سر راه رسیدن به اهداف می‌شود، تأثیر مثبت خودنظم‌جویی بر رفتار غیرمولد تحصیلی قابل تبیین است.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی بود. علاوه بر آنچه بیان شد، در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی با ایجاد آگاهی در فرد دربارهٔ 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، باعث کاهش رفتار غیرمولد تحصیلی می‌شوند؛ همچنین ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند خودنظم‌جویی 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؛ به عنوان مثال، شخص انگیزه بیشتری برای دستیابی به اهداف تحصیلی خواهد داشت و راه‌های مفید رسیدن به اهداف تحصیلی را بیشتر شناسایی می‌کند. در این حالت است که فرآیند خودنظم‌جویی شخص ارتقاء یافته و در هنگام مطالعه به جهت این‌که تفکر رهیاب قوی پیدا نموده است، این توانمندی در قالب خودنظم‌جویی تحصیلی برای شناسایی راه‌های بهتر یادگیری خود را نشان می‌دهد؛ همچنین در کنار راه‌های مطالعه مؤثرتر، انگیزه بالای فرد به وی کمک می‌نماید که کمتر نیازمند رفتار غیرمولد تحصیلی باشد؛ همچنین از آن‌جا که ذهن‌آگاهی شامل عدم قضاوت، غیرواکنشی بودن و نگرش باز نسبت به احساسات، تجارب و افکار است (بائر و دیگران، ۲۰۰۶)، می‌تواند به فرد کمک کند در زمینهٔ مسائل تحصیلی توانایی‌های خویش را قضاوت نکند، احساسات خویش را بپذیرد و بدون ترس از پیامد، رفتار کند. این امر باعث می‌شود که فرد بر خودش تمرکز کند و پذیرش خود را منوط به گرفتن نمره یا داشتن عملکردی خاص در زمینهٔ تحصیلی نکند و لذا به احتمال کمتری اقدام به رفتار غیرمولد تحصیلی نماید؛ بنابراین، نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

اگرچه در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی را دربارهٔ ویژگی‌های کارکردی خودنظم‌جویی تحصیلی و ذهن‌آگاهی در بافت مطالعاتی پیشایندهای رفتار غیرمولد تحصیلی فراهم کرده است؛ اما ممکن است به دلیل استفاده از ابزار

خودگزارشی برای سنجش رفتار غیرمولد تحصیلی به‌جای مطالعه رفتار در موقعیت‌های واقعی، شرکت‌کنندگان دچار خطای خوب‌نمایی اجتماعی^۱ شده باشند و به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی ترغیب شده باشند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی در مورد رفتار غیرمولد تحصیلی از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد و در صورت استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی برای سنجش رفتار غیرمولد تحصیلی به جهت این‌که مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی ریمکوس (۲۰۱۲) رفتار غیرمولد تحصیلی را در سه عامل کلی تقلب، غیبت و رفتار انحرافی بررسی می‌کند، در پژوهش‌های آتی از ابزارهایی که رفتار غیرمولد تحصیلی را به‌طور گسترده‌تر مطالعه می‌کنند، استفاده شود؛ همچنین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از سایر توانمندی‌هایی همچون صبر، برای پیش‌بینی رفتار غیرمولد تحصیلی استفاده شود. از جنبه نظری پژوهش حاضر از معدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای رفتار غیرمولد تحصیلی در قالب یک مسیر شناختی-هیجانی پرداخته است؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده به بررسی سایر فرضیه‌های موجود، جهت تبیین رفتار غیرمولد تحصیلی 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 خودنظم‌جویی بپردازند.

برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست با توجه به این‌که گروه شرکت‌کنندگان پژوهش فقط از بین دانش‌آموزان متوسطه اول انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند متوسطه دوم و دانشجویان نیز انجام شود؛ دوم این‌که در پژوهش حاضر رابطه متغیرها به صورت یک‌طرفه در نظر گرفته شده است، در صورتی که در مدل‌های مختلف، اثرگذاری برخی از متغیرها بر هم دو طرفه است که در پژوهش حاضر امکان بررسی این روابط دو طرفه محقق نشد. 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 غیرمولد تحصیلی نیست، بلکه متخصصان حوزه ذهن‌آگاهی در کنار آموزش ذهن‌آگاهی، لازم است که توانمندی‌هایی را همچون خودنظم‌جویی نیز آموزش دهند.

References

- استادزاده، زیبا و داوودی، حسین و زارع، اعظم (۱۳۹۵). بررسی رابطه یادگیری خودنظم‌جویی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی استان قم، پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۱ (۲)، ۶۶-۵۷.
- افشاری، محسن و شیرزادی‌فرد، میثم و قربان‌جهرمی، رضا (۱۳۹۶). چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی بلندمدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۴ (۵۴)، ۱۲۱-۱۳۴.
- بارانی، حمید و راه‌پیما، سمیرا و خرمائی، فرهاد (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی، نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۵۱ (۹۵)، ۳۲۳-۳۳۴.
- پورمحمد، ژیلا و اسماعیل‌پور، خلیل (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودنظم‌جویی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز، مجله آموزش و ارزشیابی، ۸ (۳۱)، ۱۰۲-۹۳.
- جوکار، بهرام و حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت، فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، ۸ (۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- حسینی، فریده‌السادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، پاییز ۱۳۸۸ - ۵۸ (۹)، ۲۷۳-۲۶۵.
- خالق‌خواه، علی و رضایی‌شریف، علی و زاهدبابلان، عادل و هاشمی، سیده زهرا (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی از نوع جیگساو بر خودنظم‌جویی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷ (۲)، ۱۸۲-۱۵۴.
- خامسان، احمد و امیری، محمدصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۶ (۱)، ۶۱-۵۳.
- خطیبی، مینا و یوسفی، فریده (۱۳۹۹). رابطه ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند دانشجویان: نقش واسطه‌ای راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، فصلنامه زن و جامعه. دوره ۱۱، شماره ۴۱، بهار ۱۳۹۹، صفحه ۲۱۹-۲۴۰.
- رستمی، چنگیز و جهانگیرلو، اکرم و سهرابی، احمد و احمدیان، حمزه (۱۳۹۵). نقش انعطاف‌پذیری شناختی و ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان، مجله علوم پزشکی زانکو، ۱۷ (۳۵)، ۶۱-۵۰.
- شریفی، حسن‌پاشا و شریفی، نسترن و تنگستانی، یلدا (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودنظم‌جویی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه رودهن در سال تحصیلی ۹۱-۹۰،

- فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۴ (۴)، ۱۷۸-۱۵۷.
- علی‌پوردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلب دانشجویان، مجله اخلاق در علوم و فناوری، ۸ (۱)، ۸۵-۹۳.
- علیخواه، فردین و بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا (۱۳۹۳). تقلب در امتحان، نگاهی از درون، مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان، مجله راهبرد فرهنگ، ۷ (۷۲)، ۱۸۸-۱۶۱.
- علی‌نژاد، مهرانگیز و سعید، نسیم (۱۳۹۴). رابطه تعامل، یادگیری خودنظم‌جویی با رضایت‌مندی از تحصیل در مدارس هوشمند، مجله فناوری آموزش، شماره ۴، ۳۱۱-۳۲۰.
- فاتحی، امیرعباس و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی رفتاری در رابطه بین سبک‌های هویت و ابراز وجود، مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۴۹ (۱۳)، ۲۹-۴۲.
- قاسمی‌جوینه، رضا و موسوی، سیدولی‌اله و ظنی‌پور، آذین و حسینی‌صدیق، مریم‌السادات (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان، مجله آموزش در راهبردهای علوم پزشکی، ۹ (۲)، ۱۳۴-۱۴۱.
- کشت‌ورز کندازی، احسان (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی، شیراز: انتشارات تخت جمشید.
- کشت‌ورز کندازی، احسان و صالحی، محمدرضا و اسماعیلی، بهرام (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه آموزش پژوهی، دوره ۶، شماره ۲۱، صفحه ۱۷-۳۱.
- کاوسیان، جواد و کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودنظم‌جویی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. پژوهش در سلامت روان‌شناختی ۶ (۱)، ۲۵-۱۰.
- کشکولی، فرامرز (۱۳۹۶). تبیین علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. پایان‌نامه دکتری منتشر نشده. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز.
- محمدی درویش‌بقال، ناهید و حاتمی، حمیدرضا و احدی، حسن و اسدزاده، حسن (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌جویی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره ۲۷، صفحه: ۴۹-۶۶.
- ملک‌محمدی، نغمه و قربانی بوساری، شهلا (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خودنظم‌جویی دانش‌آموزان مبتلا به افسردگی، پنجمین کنفرانس ملی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، کاربردها و توانمندسازی با محوریت روان‌درمانی، دانشگاه شمس گنبد، تهران،

ایران.

- مهبد، مینا (۱۳۹۵). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک شده، مدل‌یابی ساختاری. روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی ۴۷، ۲۶۵-۲۷۵.
- نریمانی، محمد و محمدامینی، زرار و زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱ (۴)، ۱۵۵-۱۳۹.
- نمکی بیدگلی، زینب و صدیقی ارفعی، فریبرز (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۲ (۴۵)، ۲۸۱-۳۰۱.
- ولی‌پور، مورینا و حسینیان، سیمین و پورشهریاری، مهسما (۱۳۹۶). تأثیر آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مشکلات رفتاری کودکان، فصلنامه سلامت روان کودک، دوره ۴، شماره ۴، ۳۴-۴۵.

- 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.
- Asikhia, O.A. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. *International Education Studies*, 3(3), 205-210.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on meta-cognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4, 87-95.
- Babu, T. A., Joseph, N. M., & Sharmila, V. (2011). Academic dishonesty among undergraduates from private medical schools in India. Are we on the right track? *Journal of Med Teach*, 33(9), 759-761.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., & Cuijpers, P. (2010). The effect of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(6), 539-544.

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The Impact of goal orientation on selfregulation & performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, ۶۵, ۳۱۷-۳۲۹.
- Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32, 19-44.
- Brown K, Ryan R, Creswell J. (2007) Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychol Inq.*; 18(4): 211-37.
- Bushweller, K. (1999). Student cheating: A morality moratorium? *The American School Board Journal*, 186, 24-32.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factoral validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Cazan, A. M., & Anitei, M. (2010). Motivation, learning strategies and academic adjustment. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 1(1), ۵۰-۵۸.
- Cho, M. H. & Shen, D. (2013). "Self-regulation in online learning". *Distance education*, 34(3), 290-301.
- Cizek, G. J. (1999). Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 297-298.
- Crede, M. & Niehorster, S. (2009). Individual differences influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences*, 47, 769-776.
- 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.
- Golpour Chamarkohi R, Mohammad Amini Z. (2012) The efficacy of mindfulness based stress reduction on mindfulness and assertiveness of students with test anxiety. *Journal of School Psychology*. 2012; 1(3): 82-100. [Persian].
- Hendy, N. T., & Montargot, N. (2019). Understanding academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*, 17, 85-93.

- Keng SL, Moria J, Smoski B, Clive J, Robins A. (2011) Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*; 31(6):1041–056
- Kristeller JL, Baer RA, Quillian-Wolever R. (2006) Mindfulness-based approaches to eating disorders. In: Baer RA, editor. *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press; 2006, pp: 75–91.
- Lin, C. H. S., & Wen, L.-Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85–97.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Malinowski, P., & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 6(6), 1250-1262.
- Marcus, B. & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behavior at work: A general perspective. *The Journal of Applied Psychology*, 89, 4, 647-660.
- 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.
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes. *Academe*, 88(1), ۳۷-۴۱.
- Meiklejohn J, Phillips C, Freedman ML, Griffin ML, Biegel G, Roach A, et al. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*; 3(4): 291-307.
- 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.
- 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.

- Park, S.W., & Rayne, A. (2012). Academic Procrastination and Their Self-Regulation. *Psychology*, 3 (1), 12-23.
- 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.
- Pint rich, P. R. (2000). The role of orientation in selfregulated learning. In M. Boekarts, P. R. Pint rich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-501). USA: Academic Press
- Pint rich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- 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.
- Reid, R., Trout, A., & Schwartz, M. (2005). Selfregulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children*, 71(4), 361-377.
- Rimkus, L.K. (2012). A new measure of counterproductive student behavior. M.A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology و East Carolina University.
- Robinson, S. L. & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of management Journal*, 38, 2, 555-572.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- 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.
- Segal Z, Williams J, Teasdale J. (2002) *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- 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.
- Tella, A. (2007). The Impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*; ۳(۲), ۱۴۹-۱۵۶.

- Tuckman, B.W. (2002). Academic procrastinators: Their rationalizations and web- course performance. APA Symposium paper, Chicago. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL August.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). "Positive academic emotions moderate the relationship between self- regulation and academic achievement". *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.
- 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, 455 pages.
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2016). "The Role of skills Learning Support Program on First-Generation College Students' SelfRegulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study". *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19, 317-332.
- 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 crosscultural comparison of undergraduate students in Ukraine and the United States. *Journal of Academic Ethics*, 12(1), 29-41.
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21, 119-123.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self - Regulated learning strategist. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

