

رابطه ذهن آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی

حمید بارانی* محبوبه فولادچنگ** معراج درخشان***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان داراب بود. مشارکت‌کنندگان ۲۹۵ نفر از دانش‌آموزان بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و مقیاس‌های ذهن آگاهی دروتمن و همکاران، امید تحصیلی پکران و همکاران و بی‌صدافتی تحصیلی مک‌کاب و تری‌وینو 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 بی‌صدافتی تحصیلی معنی‌دار نبود. اما اثر مستقیم ذهن آگاهی بر امید تحصیلی و اثر مستقیم امید تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی معنی‌دار بود. همچنین، اثر ذهن آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی با واسطه‌گری امید تحصیلی معنی‌دار بود. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نقش ذهن آگاهی و امید تحصیلی را در تبیین بی‌صدافتی تحصیلی نشان می‌دهند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به منظور کاهش بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان باید به ذهن آگاهی و امید تحصیلی آنها توجه شود.

واژگان کلیدی: امید تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی، ذهن آگاهی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، hbarani50@gmail.com

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، Foolad@shirazu.ac.ir

*** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، meraj.derakhshan@yahoo.com

مقدمه

از ابتدای شروع تعلیم و تربیت به طور رسمی و در چارچوب نظام‌های آموزشی و تربیتی، در کنار فواید و کارکردهای مثبت آن برای جامعه، فراگیران و مدرسان، چالش‌ها و مشکلاتی نیز مشاهده گردید که همواره در حال پیشرفت و تغییر شکل است. یکی از این چالش‌ها و مشکلاتی که نظام آموزشی ما از دیرباز تاکنون با آن درگیر بوده است، مسئلهٔ تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی است. بی‌صدافتی تحصیلی^۱ یک رفتار غیراخلاقی شایع (مانند دروغ‌گویی، پنهان کردن حقیقت، گول زدن و فریب) در محیط‌های آموزشی است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) که به افراد در دستیابی به نتایج دلخواه اما غیرمنصفانه، غیرقانونی و نادرست کمک می‌کند (آران، کن، سنول و هادیملی^۲، ۲۰۱۶). هرچند شریک شدن در کار دیگران، معرفی کار افراد دیگر به عنوان کار خود، خرید برگه‌های امتحانی از قبل، یادداشت‌برداری از برگهٔ دیگران در امتحان و سایر موقعیت‌های تحصیلی، عدم پیروی عمدی از قوانین و تغییر دادن نتایج پژوهش‌ها و غیره از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی است (ویلکینسون^۳، ۲۰۰۹)، از منظری جامع پینکاس و اشملکین^۴ (۲۰۰۳) و رتینگر و کرامر^۵ (۲۰۰۹)، بی‌صدافتی تحصیلی را شامل تقلب در تکلیف (تکالیفی که باید به صورت فردی انجام شوند، لیکن از همکاری با دیگران استفاده می‌شود، یا به صورت رونویسی از سایت یا منابع دیگر بدون ذکر منبع صورت می‌گیرد) و تقلب در امتحان (رونویسی کردن از روی برگه دیگری، تلاش در به دست آوردن غیرقانونی سؤالات و کلید آزمون) می‌دانند.

بی‌صدافتی تحصیلی مسئله‌ای گسترده در میان دانش‌آموزان است (باش‌ولر^۶، ۱۹۹۹). بر اساس یافته‌های سیژک^۷ (۱۹۹۹) بیش از شصت و هفت درصد و بر اساس یافته‌های مک‌کاب و تری‌وینو^۸ (۲۰۰۲) بیش از هفتاد درصد فراگیران این رفتار را نشان می‌دهند. همچنین این رفتار به بخشی از زندگی برخی از فراگیران تبدیل شده است (مک‌کاب، تری‌وینو و باترفیلد، ۲۰۰۱) و رشد زیادی در محیط‌های تحصیلی دارد (مک‌کاب و تری‌وینو، ۲۰۰۲). به گونه‌ای که برخی محصلان جعل داده‌های پژوهش را به عنوان یک جرم جدی تلقی نمی‌کنند (بریمبل و استیونسون-کلارک^۹، ۲۰۰۵؛ یوکای منکو-لسکروآرت^{۱۰}، ۲۰۱۴).

1. academic dishonesty

2. Oran, Can, Şenol, & Hadımlı

3. Wilkinson

4. Pincus & Schmelkin

5. Rettinger & Kramer

6. Bushweller

7. Cizek

8. McCabe & Trevino

9. Brimble & Stevenson-Clarke

10. Yukhymenko-Lescroart

پژوهش‌های دیگری میزان بی‌صدافتی را از شصت و دو درصد تا نود و سه درصد (لین و ون^۱، ۲۰۰۷) اعلام کرده‌اند. هرچند میزان ارتکاب به بی‌صدافتی تحصیلی در بین دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان بیشتر است (آلافسون، شراو، ندلسون، ندلسون و کهروالد^۲، ۲۰۱۳)، لیکن آمارها حاکی از آن است که بی‌صدافتی تحصیلی در میان علم‌آموزان تمامی دوره‌های تحصیلی به شدت رایج است (بابو، جوزف و شارمیلا^۳، ۲۰۱۱؛ وینرو، ریتمایر-کهلر و وینرو^۴، ۲۰۱۵)، به علاوه، بی‌صدافتی تحصیلی در بین محصلان هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم توسعه‌نیافته افزایش یافته است (فونتانا^۵، ۲۰۰۹؛ مک‌کاب، ۲۰۰۹). در مجموع، نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳؛ موردک، میلر و کوهلهارت^۶، ۲۰۰۴)، که این امر حساسیت بررسی پیشایندها و علل این موضوع را بیش از پیش نمایان می‌سازد. از آنجایی که بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان یک رفتار غیراخلاقی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، آسیب‌زا (کشکولی، ۱۳۹۶) و غیرمولد (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۴) در محیط‌های تحصیلی شناخته می‌شود و بر اساس نظریه کنترل-ارزش^۷ هیجان‌ات پیشرفت پکران^۸ (۲۰۰۶) حالات فراشناختی و هیجان‌ات تحصیلی در تعیین رفتارهای تحصیلی نقش کلیدی دارند، در این پژوهش ذهن آگاهی^۹ به عنوان یکی از حالات فراشناختی و امید تحصیلی^{۱۰} به عنوان یکی از هیجان‌ات پیشرفت به ترتیب به عنوان پیشایندهای دور و پیشایندهای نزدیک بی‌صدافتی تحصیلی در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفته است.

امید که در نظریه کنترل-ارزش به عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود، فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند تا شکست را به صورت منفی و موفقیت را به صورت مثبت ارزیابی کند (پکران، ۲۰۰۶). امید به عنوان فرایندی از تفکر درباره یک هدف و با انگیزش حرکت به سوی این هدف، و راه‌های رسیدن به آن معرفی شده است. در واقع، در امید دو نوع تفکر الزامی است؛ تفکر راهبردی و تفکر عامل (اسنایدر^{۱۱}، ۲۰۰۰). تفکر راهبردی (مسیر)^{۱۲}، جزء شناختی امید و نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر است، و تفکر عامل^{۱۳} جزء انگیزشی امید است که

1. Lin & Wen

2. Olafson, Schraw, Nedelson, Nedelson, & Kehrwald

3. Babu, Joseph, & Sharmila

4. Winrow, Reitmaier-Koehler, & Winrow

5. Fontana

6. Murdock, Miller, & Kohlhardt

7. control-value theory

8. Pekrun

9. mindfulness

10. hope

11. Snyder

12. pathway

13. agency

بر اساس آن، فرد خود را برای استفاده از این مسیرها بر می‌انگیزاند (الکساندر و آنیوگ‌بوزی^۱، ۲۰۰۷). طبق این تعریف، هنگامی که هیجان امید تجربه می‌شود، دستیابی به موفقیت به‌طور مثبت ارزیابی می‌شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت دارد (پکران، ۲۰۰۶). لذا میزان بالای امید باعث می‌گردد که فرد در صدد تلاش برآید (بارانی، راه‌پیما و خرمائی، ۱۳۹۸؛ پکران، ۲۰۰۶) و به احتمال کمتری اقدام به بی‌صدافتی تحصیلی نماید، چرا که در بی‌صدافتی تحصیلی فرد به دلیل اینکه بین تلاش خود و پیامد ارتباطی قائل نیست، اقدام به بی‌صدافتی تحصیلی می‌کند (فرید، ۱۳۹۶).

نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که امید رابطه منفی با بی‌صدافتی تحصیلی (فرید، ۱۳۹۶)، اهمال‌کاری تحصیلی (هیکس و یائو^۲، ۲۰۱۵) و تحصیل‌گریزی^۳ (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸) دارد. برخی دیگر از پژوهش‌ها مؤید رابطه مثبت امید با عملکرد تحصیلی (عیسی‌زادگان، میکائیلی-منیع و مروئی میلان، ۱۳۹۳) و کارکردهای سازگارانه تحصیلی (پری و پکران^۴، ۲۰۱۴؛ پکران و استیفنز^۵، ۲۰۱۰؛ پکران و لیننبرینک - گارسیا^۶، ۲۰۱۴؛ فلدمن و کوبوتا^۷، ۲۰۱۵؛ میکائیلی‌منیع، فتیحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۴) هستند. لذا می‌توان بیان داشت که امید تحصیلی می‌تواند رابطه منفی با بی‌صدافتی تحصیلی داشته باشد.

از سوی دیگر، لازمه امید به تغییر آینده، درک لحظه حال و مالک آن شدن است. چرا که اگر شخص لحظه حال را درک نکند، لحظه بعد و بعدتر را نیز به همین شکل از دست خواهد داد (موناز^۸ و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، یکی از ویژگی‌هایی که به شخص کمک می‌کند در حال زندگی کند، ذهن‌آگاهی است. منظور از ذهن‌آگاهی به عنوان یک حالت فراشناختی، توجه هدفمند همراه با نظارت و درک لحظه حال است (موناز و همکاران، ۲۰۱۸).

ذهن‌آگاهی به عنوان حالتی از آگاهی، با مهارت‌های توجه تصحیح شده و خالص شده و نگرش بدون قضاوت برای رویدادهای درونی و بیرونی، توصیف می‌شود (مالینوسکی و لیم^۹، ۲۰۱۵). 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، و ج) نگرش، که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه

1. Alexander & Onwuegbuzie

2. Hicks & Yao

3. academic avoidance

4. Perry & Pekrun

5. Pekrun & Stephens

6. Pekrun & Linnenbrink-Garcia

7. Feldman & Kubota

8. Munoz

9. Malinowski & Lim

کردن دارد، نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن (وامپالد، دانکن، میلر و هابل،^۱ ۲۰۱۰).

مؤلفه توجه و آگاهی با درک هیجانات، توانایی‌ها، ضعف‌ها، نیازها و سائق‌ها، می‌تواند منجر به یک وضعیت بحرانی یا سرشار از امید برای فرد شود (پوروانداری، سریانا، کاسمن و یونیزار،^۲ ۲۰۱۶). 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 امید و در نتیجه تغییر میزان امید 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 (پارک و داندرا،^۳ ۲۰۱۷) و در نتیجه باعث تغییر در میزان امید شود. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن آگاهی دارای تأثیر مثبت بر امید (قاسمی‌جوینه، زهراکار، همدی و کریمی، ۱۳۹۵؛ مالینوسکی و لیم، ۲۰۱۵؛ موحدزاده و شاه‌ویسی، ۱۳۹۶؛ موناژ و همکاران، ۲۰۱۸) است.

از سوی دیگر، از آنجا که ذهن آگاهی شامل عدم قضاوت، غیرواکنشی بودن و نگرش باز نسبت به احساسات، تجارب و افکار است (بائر، اسمیت، هاپکینز، کرایتمیر و تونی،^۴ ۲۰۰۶)، می‌تواند به فرد کمک کند در زمینه مسائل تحصیلی توانایی‌های خویش را قضاوت نکند، احساسات خویش را بپذیرد و بدون ترس از پیامد رفتار کند. این امر باعث می‌شود که فرد بر خودش تمرکز کند و پذیرش خود را منوط به گرفتن نمره یا داشتن عملکردی خاص در زمینه تحصیلی نکند، و لذا به احتمال کمتری اقدام به بی‌صدافتی تحصیلی نماید. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که ذهن آگاهی رابطه منفی با رفتارهای منفی تحصیلی از جمله اهمال‌کاری (رستمی، جهانگیرلو، سهرابی و احمدیان، ۱۳۹۵؛ سایروز و توستی،^۵ ۲۰۱۲؛ فلت، حق‌بین و پیکل،^۶ ۲۰۱۶؛ نمکی‌بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۶) دارد. با وجود این، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه ذهن آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی نپرداخته است. از طرفی دیگر بیشتر پژوهش‌های انجام شده در ایران معطوف به بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳؛ علی‌وردی‌نیا 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

1. Duncan, Miller, Wampold, & Hubble

2. drives

3. Purwandari, Suryana, Kusman, & Yunizar.

4. Park & Dhandra

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

6. Sirois & Tosti

7. Flett, Haghbin, & Pychyl

واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی رهنمون می‌سازد. براساس مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش چنانچه ذکر گردید برای اینکه شخص بی‌صدافتی تحصیلی کمتری را مرتکب شود یک سلسله مکانیزم‌های علی وجود دارد که اگر این نظم علی به هم بخورد احتمال ارتکاب بی‌صدافتی تحصیلی 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 امید تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی به عنوان آغازگر رفتار و بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان پیامد رفتاری بررسی می‌شود. بنابراین، فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی می‌گردد: ذهن آگاهی از طریق افزایش امید تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی را کاهش می‌دهد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش روش پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان داراب در استان فارس بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از بین مدارس متوسطه دوره اول انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس متوسطه دوره اول شهرستان داراب تهیه شد 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. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	درصد
	پسر	۱۴۱	۴۷/۸۰
جنسیت	دختر	۱۵۴	۵۲/۲۰
	کل	۲۹۵	۱۰۰
	هفتم	۱۰۲	۳۴/۵۸
پایه تحصیلی	هشتم	۱۰۰	۳۳/۹۰
	نهم	۹۳	۳۱/۵۲
	کل	۲۹۵	۱۰۰

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد: **مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال**: مقیاس ذهن آگاهی نوجوان و بزرگسال^۲ که توسط دروتمن، گالوب، اوگانسیان و رید^۳ (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

^۱. Klein

^۲. Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)

^۳. Droutman, Golub, Oganessian, & Read

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، و 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 بارانی و شیخ‌الاسلامی (بی‌تا) بررسی و تأیید شد. آنان روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش نمودند. همچنین، پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و ضریب آلفا را برای بعد توجه و آگاهی ۰/۸۷، واکنشی نبودن ۰/۸۱، قضاوتی نبودن ۰/۸۲، پذیرش خود ۰/۶۲ و کل مقیاس ۰/۸۵ گزارش کردند. در پژوهش خطیبی و یوسفی (زیر چاپ) نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مذکور و نمره کل به ترتیب برابر ۰/۸۶، ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۹۱ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. مقادیر شاخص‌های $PCLOSE$ ، $RMSEA$ ، CFI ، GFI ، X^2/df 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.

خرده مقیاس امید تحصیلی: مقیاس هیجانات تحصیلی پکران، گوئتز، تیتز و پری^۱ (۲۰۰۲) از ۸ خرده مقیاس به نام‌های لذت، امید، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی تشکیل شده است که در پژوهش حاضر از خرده مقیاس امید تحصیلی^۲ آن استفاده گردید. این خرده مقیاس دارای ۲ عامل و ۱۴ گویه است که ۸ گویه مربوط به عامل کلاس (امید مربوط به کلاس) و ۶ گویه مربوط به عامل یادگیری (امید مربوط به یادگیری) است. پاسخ‌ها براساس یک پیوستار ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱)، تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمرات این خرده مقیاس به ترتیب ۱۴ و ۷۰ است. پایایی این مقیاس در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) با روش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های این ابزار از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ گزارش شد. روایی و پایایی این ابزار توسط محققان مختلف در ایران بررسی و تأیید شده است. کدیور، فرزاد، کاوسیان

1. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry

2. Academic Hope

و نیکدل (۱۳۸۸) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش نمودند. همچنین آنها برای تعیین پایایی این پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نمودند، و برای خرده‌مقیاس امید ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ را گزارش نمودند. در پژوهش حاضر روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد، و مقادیر شاخص‌های X^2/df ، RMSEA، CFI، GFI و PCLOSE نیز به ترتیب ۲/۸۲، ۰/۹۷، ۰/۹۷، ۰/۰۴ و ۰/۹۶ به‌دست آمد. همچنین به منظور محاسبه پایایی این خرده‌مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این مقدار برای امید مربوط به یادگیری و امید مربوط به کلاس و نمره کل امید تحصیلی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۹ به‌دست آمد.

مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی: مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی^۱ توسط مک‌کاب و تری‌وینو (۱۹۹۶) ساخت شده و شامل ۱۰ گویه است که دو بعد تقلب در امتحان (۵ گویه) و تقلب در تکلیف (۵ گویه) را می‌سنجد. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) به گویه‌های ابزار پاسخ می‌دهند. مک‌کاب و تری‌وینو (۱۹۹۶) ضریب آلفای کرونباخ مطلوبی (۰/۸۳) را در بررسی پایایی مقیاس خود گزارش نموده‌اند. در ایران نیز جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵)، ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای بعد تقلب در امتحان ۰/۸۱، تقلب در تکلیف ۰/۵۱ و بی‌صداقتی تحصیلی کل ۰/۷۸ گزارش داده‌اند. همچنین در پژوهش آنها نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و تحلیل عاملی تأییدی مؤید روایی مطلوب ابزار بود (همه گویه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ بودند). در پژوهش حاضر نیز جهت بررسی پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و مقدار این ضریب برای بعد تقلب در تکلیف، تقلب در امتحان و نمره کل مقیاس بی‌صداقتی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ به‌دست آمد. همچنین نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نیز مؤید روایی مطلوب مقیاس بود. مقادیر شاخص‌های برازش X^2/df ، GFI، CFI، RMSEA و PCLOSE نیز به ترتیب ۲/۶۹، ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۰۴ و ۰/۹۰ به‌دست 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.

۱. Academic Dishonesty Scale

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 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 استفاده 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 (بیرن^۳، ۲۰۰۱). به‌طورکلی، 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 ۱ و میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۲ آورده شده است.

1. skewness

2. kurtosis

3. Byrne

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. امید کلاس	-۰/۸۰	۰/۱۲	۰/۷۶	۰/۲۵
۶. امید یادگیری	-۰/۷۱	۰/۱۲	۰/۲۴	۰/۲۵
۷. تقلب تکلیف	۰/۶۹	۰/۱۲	۰/۳۳	۰/۲۵
۸. تقلب آزمون	۰/۶۱	۰/۱۲	-۰/۵۱	۰/۲۵

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
۱. توجه و آگاهی	۳۴/۸۳	۵/۹۹											
۲. واکنشی نبودن	۱۱/۳۳	۲/۷۵	۰/۲۸										
۳. قضاوتی نبودن	۱۵/۱۳	۳/۴۱	۰/۴۳ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}									
۴. پذیرش خود	۹/۶۰	۲/۹۳	۰/۱۷ [°]	۰/۲۰ [°]	۰/۲۷ ^{***}								
۵. ذهن آگاهی کل	۷۰/۹۰	۱۰/۵۶	۰/۸۲ ^{***}	۰/۵۸ ^{***}	۰/۷۲ ^{***}	۰/۵۱ ^{***}							
۶. امید کلاس	۳۲/۲۱	۵/۳۵	۰/۳۰ ^{***}	۰/۱۰ [°]	۰/۲۹ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۰ ^{***}						
۷. امید یادگیری	۲۴/۲۴	۴/۳۹	۰/۲۸ ^{***}	۰/۱۷ [°]	۰/۳۰ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۱ ^{***}	۰/۷۰ ^{***}					
۸. امید تحصیلی کل	۵۶/۴۶	۹/۰۱	۰/۳۱ ^{***}	۰/۱۵ [°]	۰/۳۲ ^{***}	۰/۰۳	۰/۳۳ ^{***}	۰/۹۰ ^{***}	۰/۹۰ ^{***}				
۹. تقلب تکلیف	۱۰/۲۱	۳/۹۶	-۰/۰۸	-۰/۰۷	-۰/۱۱ [°]	۰/۰۴	-۰/۱۰۹	-۰/۲۴ ^{***}	-۰/۲۶ ^{***}	-۰/۲۶ ^{***}			
۱۰. تقلب امتحان	۱۰/۵۶	۴/۹۰	-۰/۰۵	-۰/۰۷	-۰/۰۶	۰/۰۴	-۰/۰۶	-۰/۲۸ ^{***}	-۰/۲۸ ^{***}	-۰/۳۰ ^{***}	۰/۶۳ ^{***}		
۱۱. بی‌صدقاتی کل	۲۰/۷۷	۸/۱۲	-۰/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۰۹	۰/۰۴	-۰/۰۸	-۰/۲۹ ^{***}	-۰/۳۰ ^{***}	-۰/۳۲ ^{***}	۰/۸۶ ^{***}	۰/۹۳ ^{***}	

*P<۰/۰۵

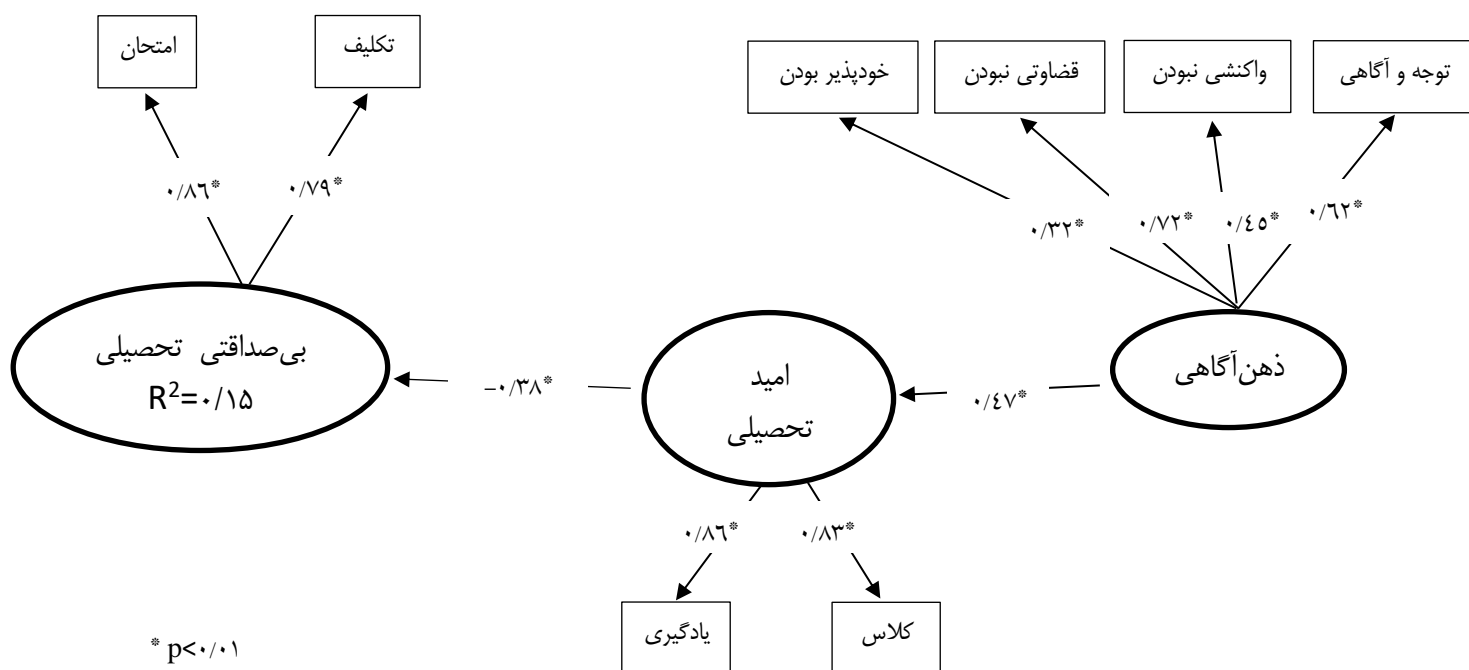
**P<۰/۰۱

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ 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 ذهن آگاهی از طریق افزایش امید تحصیلی، بی صداقتی تحصیلی را کاهش می دهد، نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت استراپ) نشان داد امید تحصیلی توانست نقش واسطه گری در بین ذهن آگاهی و بی صداقتی تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق تر در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	B	P	β	P	β	p
از ذهن آگاهی به امید تحصیلی	۰/۴۷	۰/۰۰۲	---	---	۰/۴۷	۰/۰۰۲
از امید تحصیلی به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۳۸	۰/۰۰۳	---	---	-۰/۳۸	۰/۰۰۳
از ذهن آگاهی به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۰۳	۰/۰۱۰	-۰/۱۸	۰/۰۰۲	-۰/۲۱	۰/۰۰۲

همان‌گونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، ذهن آگاهی دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر امید تحصیلی ($\beta = ۰/۴۷, p = ۰/۰۰۲$)، و امید تحصیلی نیز دارای اثر منفی و معنی‌دار بر بی‌صدافتی تحصیلی ($\beta = -۰/۳۸, p = ۰/۰۰۳$) است. ذهن آگاهی اگرچه دارای اثر مستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی نبود ($\beta = -۰/۰۳, p = ۰/۰۱۰$)، اما از طریق واسطه‌گری امید تحصیلی دارای اثر معنی‌دار بر بی‌صدافتی تحصیلی ($\beta = -۰/۱۸, p = ۰/۰۰۲$) است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری امید تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی دارای اثر مثبت و معنی‌دار بر امید تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های قاسمی‌جویونه و همکاران (۱۳۹۵)، مالینوسکی و لیم (۲۰۱۵)، موحذزاده و شاه‌ویسی (۱۳۹۶)، موناژ و همکاران (۲۰۱۸) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن آگاهی با متمرکز کردن آگاهی و توجه در زمان حال (وامپالد و همکاران، ۲۰۱۰)، به فرد کمک می‌کند در وهله اول احساسات، عواطف، افکار و نگرانی‌های خویش را بدون قضاوت کردن و بدون واپس‌رانی یا سرکوب بپذیرد (بائر و همکاران، ۲۰۰۶). این پذیرش بلاواسطه باعث می‌گردد فرد بتواند در برخورد با موقعیت‌های مختلف و به ویژه چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، با درک و پذیرش هیجانات و افکار خویش، موقعیت را به خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد، احساسات و عواطف خویش را در رابطه با هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع بر سر راه رسیدن به هدف را ببیند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش را بیافریند و سپس اقدام به برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش نماید. این ویژگی درک موانع، ابداع راه‌های متعدد و برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش که بخش تفکر رهیاب در امید است (اسنایدر، ۲۰۰۰)، به فرد کمک می‌کند انرژی مثبت بیشتری برای برخورد با چالش‌ها بدست آورد.

از سوی دیگر، ذهن آگاهی 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. این تفکر عامل که جزء انگیزشی امید است، باعث می‌گردد فرد خود را برای استفاده از مسیرها برانگیزاند، انگیزه کافی به دست آورد و با جدیت و قاطعیت به سمت برخورد با چالش‌ها پیش رود (الکساندر و آنیوگ‌بوزی، ۲۰۰۷). 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 امید گردد. لذا رابطه مثبت ذهن‌آگاهی و امید تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌ها نشان دادند که امید تحصیلی دارای تأثیر منفی و معنی‌دار بر بی‌صدافتی تحصیلی است. این نتیجه با یافته فرید (۱۳۹۶)، به صورت مستقیم و به صورت غیرمستقیم با یافته‌های بارانی و همکاران (۱۳۹۸) و هیکس و یائو (۲۰۱۵) مبنی بر اینکه امید تحصیلی موجب کاهش رفتارهای غیرمولدی هم‌چون اهمال‌کاری تحصیلی و تحصیل‌گریزی می‌شود، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که تفکر رهیاب در امید باعث می‌گردد فرد بتواند یک موضوع را از زوایای متعدد ببیند، راه‌های متعدد برای آن در نظر بگیرد و موانع بر سر راه برخورد با چالش را شناسایی نماید (اسنایدر، ۲۰۰۰). این بعد امید باعث می‌گردد فرد احساس کند که بر موقعیت کنترل نسبی دارد و می‌تواند راه رسیدن به موفقیت را ببیند، و لذا دستیابی به موفقیت به‌طور مثبت ارزیابی می‌شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت دارد (پکران، ۲۰۰۶). این امر باعث می‌شود در برخورد با چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، فرد خود را توانمند ببیند و مسئولیت تلاش را بر عهده بگیرد و به احتمال کمتری اقدام به تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی نماید؛ چرا که فرد بین تلاش خود و نتیجه ارتباط برقرار کرده (فرید، ۱۳۹۶) و راه رسیدن به موفقیت را یاد گرفته است.

از سوی دیگر، تفکر عامل در امید، به فرد احساس خودکارآمدی، انگیزه، پشتکار و نیروی کافی برای برخورد با چالش‌های تحصیلی را می‌دهد (الکساندر و آنیوگ‌بوزی، ۲۰۰۷). 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 بی‌صدافتی تحصیلی نماید، چرا که

فرد زمانی اقدام به بی‌صداقتی تحصیلی می‌کند که راه غلبه بر موانع را نداند و خود را در غلبه بر این موانع، ناکارآمد و ضعیف پندارد (ویلکینسون، ۲۰۰۹).

علاوه بر آنچه بیان شد، امید با افزایش احساسات مثبت، جو حمایتی مطلوب، نگرش مثبت به آینده و افزایش سازگاری (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵)، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که عملکرد تحصیلی خود را معادل با ارزش خویش ندانند و لذا برای بدست آوردن عملکرد تحصیلی بالاتر، اقدام به رفتارهای منفی هم‌چون بی‌صداقتی تحصیلی نکنند.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری امید تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و بی‌صداقتی تحصیلی بود. علاوه بر آنچه بیان شد، در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن آگاهی با ایجاد آگاهی در فرد درباره خویش، درک احساسات، افکار و توانایی‌های خویش 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 بی‌صداقتی تحصیلی می‌شوند. همچنین ذهن آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند امید 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 امید شخص ارتقاء یافته و در هنگام مطالعه به جهت اینکه تفکر رهیاب قوی پیدا نموده است، این توانمندی در قالب امید تحصیلی برای شناسایی راه‌های بهتر یادگیری خود را نشان می‌دهد. همچنین در کنار راه‌های مطالعه مؤثرتر، انگیزه بالای فرد به وی کمک می‌نماید که در قالب سازمان روان‌شناختی امید در امور تحصیلی توانمند گردد و کمتر نیازمند بی‌صداقتی تحصیلی باشد. لذا نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و بی‌صداقتی تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

اگرچه در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌گری امید تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و بی‌صداقتی تحصیلی فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی دربارۀ ویژگی‌های کارکردی امید تحصیلی و ذهن آگاهی در بافت مطالعاتی پیشایندهای بی‌صداقتی تحصیلی فراهم کرده است؛ اما ممکن است به دلیل استفاده از ابزار خودگزارشی برای سنجش بی‌صداقتی تحصیلی به جای مطالعه رفتار در موقعیت‌های واقعی، شرکت‌کنندگان دچار خطای

خوب‌نمائی 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 بی‌صدقاتی تحصیلی از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد، و در صورت استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی برای سنجش بی‌صدقاتی تحصیلی به جهت اینکه مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی مک‌کابی و تری‌وینو (۱۹۹۶) بی‌صدقاتی تحصیلی را در دو عامل کلی تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان بررسی می‌کنند، در پژوهش‌های آتی از ابزارهایی که بی‌صدقاتی تحصیلی را به‌طور گسترده‌تر مطالعه می‌کنند استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از سایر توانمندی‌هایی هم‌چون صبر برای پیش‌بینی بی‌صدقاتی تحصیلی استفاده شود.

از جنبه نظری پژوهش حاضر از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای بی‌صدقاتی تحصیلی در قالب یک مسیر شناختی-هیجانی پرداخته است، بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده به بررسی سایر فرضیه‌های موجود در مدل پکران جهت تبیین بی‌صدقاتی 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 امید 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 مدل‌هایی هم‌چون مدل پکران (۲۰۰۶) 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 غیراخلاقی بی‌صدقاتی تحصیلی نیست، بلکه متخصصان حوزه ذهن‌آگاهی در کنار آموزش ذهن‌آگاهی لازم است که توانمندی‌هایی هم‌چون امید را نیز آموزش دهند.

^۱. social desirability

منابع

الف. فارسی

- بارانی، حمید، راه‌پیما، سمیرا و خرمائی، فرهاد (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۹)، ۳۳۴-۳۲۳.
- بارانی، حمید و شیخ‌الاسلامی، راضیه (بی‌تا). *رابطه ذهن‌آگاهی و احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی: نقش واسطه‌گری عدم درگیری اخلاقی*. بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- جوکار، بهرام و حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱ (۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- خامسان، احمد و امیری، محمد اصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱)، ۶۱-۵۳.
- خطیبی، مینا و یوسفی، فریده (زیر چاپ). رابطه ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند دانشجویان: نقش واسطه‌ای راهبردهای شناختی تنظیم هیجان. *مجله زن و جامعه*.
- رستمی، چنگیز، جهانگیرلو، اکرم، سهرابی، احمد و احمدیان، حمزه (۱۳۹۵). نقش انعطاف‌پذیری شناختی و ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان. *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۱۷ (۵۳)، ۶۱-۵۰.
- علیخواه، فردین، بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان. *راهبرد فرهنگ*، ۷ (۲۷)، ۱۸۸-۱۶۱.
- علیوردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱ (۱)، ۹۳-۸۵.
- عیسی‌زادگان، علی، میکائیلی‌منیع، فرزانه و مروئی‌میلان، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۳)، ۱۵۲-۱۳۷.
- فرید، ابوالفضل (۱۳۹۶). نقش خودکم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی و رفتارهای ایدائی در پیش‌بینی تقلب تحصیلی دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳ (۲)، ۲۳۷-۲۱۹.
- قاسمی‌جوینه، رضا، زهراکار، کیانوش، همدمی، میثم و کریمی، کامبیز (۱۳۹۵). نقش سلامت معنوی و ذهن‌آگاهی در سرمایه روان‌شناختی دانش‌جویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱ (۲)، ۳۶-۲۷.

- کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌اله، کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۲ (۸)، ۷-۳۸.
- کشکولی، فرامرز (۱۳۹۶). تبیین علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. رساله دکتری منتشر نشده. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی.
- موحدزاده، بهرام و شاه‌ویسی، سودابه (۱۳۹۶). تاثیر شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افسردگی، کیفیت زندگی و امیدواری مددجویان کمیته امداد شهرستان قروه. مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۱۱)، ۱-۱۶.
- مهدی، مینا و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک‌شده: مدل‌یابی ساختاری. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۲ (۴۷)، ۲۶۵-۲۷۹.
- میکائیلی‌منیع، فرزانه، فتحی، گونا، شهودی، مریم و زندی، خلیل (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنش‌گرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۱ (۱)، ۵۷-۷۸.
- 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.

ب. انگلیسی

- 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.
- 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 self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- 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.
- 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.
- 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.
- Droutman, V., Golub, I., Oganessian, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.

- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in 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.
- Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology, 2*(1), 34-40.
- Kline, R. B. (2016). Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th Ed.). New York: Guilford Press.
- Lin, C. H. S., & Wen, L.-Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education, 54*, 85–97.
- 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.
- 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. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning, 28*(1), 28-33.
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes. *Academe, 88*(1), 37-41.
- 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.
- 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.
- Oran, N. T., Can, H. O., Şenol, S., & Hadimli, A. P. (2016). Academic dishonesty among health science school students. *Nursing Ethics, 23*(8), 919-931.
- 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*(4), 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass, 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.
- Pincus, H. S., & Schmelkin, L. P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 196-209.
- 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.
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293-313.
- 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.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- 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.

Extended Abstract

**The Relation of Mindfulness and Academic Dishonesty:
Mediating Role of Academic Hope**

Hamid Barani¹
Mahboobeh Fouladchang²
Meraj Derakhshan³

Introduction

Academic dishonesty is a common immoral behavior in educational settings (Jowkar & Haghnegahdar, 2016), helping people achieve desired but unfair, illegal and inaccurate results such as lying, hiding the truth, cheating, deceiving and so on (Oran, Can, Şenol, & Hadımlı, 2016). In general, academic dishonesty involves two types of cheating: cheating on examinations and cheating on assignments. Cheating on assignments involves, for instance, tasks that should be done as individual work but are in a group with the help of others; it could further include plagiarism, or using someone else's ideas without citing the sources. Cheating on examinations, which involve copying from another student during a quiz or examination, or attempting to illegally obtain questions and answer keys, are also instances of cheating on assignments (Pincus & Schmelkin, 2003; Rettinger & Kramer, 2009).

Academic dishonesty is considered an illegal (Jowkar & Haghnegahdar, 2016), detrimental (Kashkoli, 2017) and counterproductive (Mahbod & Fouladchang, 2017) behavior, and according to Pekrun's (2006) control-value theory of achievement emotions, metacognitive states and emotions plays a key role in determining academic behavior. Accordingly, in this study mindfulness, as a metacognitive state, and hopefulness, as an achievement emotion, were examined in a casual model, correspondingly as the far and near antecedents of academic dishonesty.

In Pekrun's (2006) control-value theory, hopefulness has been proposed as a positive prospective outcome emotion that negatively evaluates failure and has a positive estimation of success and thus motivates the individual in achievement path. Previous research has demonstrated a negative relationship between hopefulness and academic dishonesty (Farid, 2017), procrastination (Hicks & Yao, 2015), and academic avoidance (Barani, Rahpeima & Khormaei, 2019). The necessity

of hope for changing the future is to perceive the present moment and to own it. If it isn't done, it will lose the next moment and so on (Munoz et al., 2018). Therefore, mindfulness is a quality which can help people to live in the present. Mindfulness as a state of awareness, is associated with purified or revised attention skills, and judgmental attitude of internal and external events. (Malinowski & Lim, 2015). The review of the literature shows that mindfulness has a positive impact on hope (Ghasemi-Jobaneh, Zaharakar, Hamdami, & Karimi, 2016; Malinowski & Lim, 2015; Movahedzade & Shahveisi, 2017).

Research Hypothesis

The present study aims to investigate the hypothesis that hopefulness has a mediating role in the relationships between mindfulness and academic dishonesty.

Methods

A correlational design and structural equation modeling were used to test the research hypothesis. The population encompassed all the middle school students studying during 1397-98 in Darab, a city in Fars province, Iran. All the participant (N=295, Male=141 and Female=154) were selected through random cluster sampling. They were within the age range of 12-14, with a mean of 13.28 and a standard deviation of 0.96. The students answered the mindfulness, hopefulness and academic dishonesty questionnaires.

Results

The correlation between all variables was significant, making it possible to analyze the model. Mindfulness had a positive significant relationship with hopefulness ($\beta = 0.47, p = 0.002$). On the other hand, hopefulness had a negative significant relationship with academic dishonesty ($\beta = 0.38, p = 0.003$). Hopefulness did not have a direct effect, but it was found to mediate the relationship between mindfulness and academic dishonesty ($\beta = 0.18, p = 0.002$).

Discussion and Conclusion

In the results of the study, mindfulness had a positive and significant effect on hopefulness. Mindfulness, by focusing on the people's present awareness and attention (Wampold, et al., 2010), can help them to accept their feelings without any judgment or suppression (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006). This immediate acceptance empowers the individual to deal with various situations, especially challenges and educational opportunities. In other words, one can understand the situation

well by understanding and accepting one's own emotions and thoughts, as well as considering and accepting one's own abilities. Additionally, he/she will be able to reflect on his/her feelings and emotions about the goal, see the obstacles on the way to the goal, create multiple ways to deal with the challenges they face, and thus plan to meet the goal. This ability to understand obstacles and devise and plan multiple ways to deal with them constitutes navigator thinking part of the hopefulness variable (Snyder, 2000), and will the individual to gain more positive energy to deal with the challenges. On the other hand, the results further suggested a negative and significant effect for hope on academic dishonesty. Hopefulness increases the students' positive emotions about and attitude toward the future, creates a supportive atmosphere, and increases their adaptability (Barani et al., 2019; Feldman & Kubota, 2015); thereby, it allows them not to regard their academic performance as an indication of their own self-worth and thus not to display undesirable behaviors such as academic dishonesty to enhance their academic performance.

On the other hand, the results of the study revealed a mediating role for hope in the relationship between mindfulness and academic dishonesty. In addition, mindfulness was found to enhance navigator thinking abilities by giving the individual information about themselves, increasing their understanding of their emotions, thoughts, and abilities. Accordingly, navigator thinking can increase the individual's hope of finding multiple ways to deal with challenges, and can enhance their agent thinking by empowering them to overcome academic difficulties and challenges, hereby reducing chances of academic dishonesty.

Keywords: academic dishonesty, academic hope, mindfulness

¹ . Ph.D. Candidate of Educational Psychology, School of Education & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. hbarani50@gmail.com

² . Associate Prof. of Educational Psychology, School of Education & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Foolad@shirazu.ac.ir

³ . Ph.D. Candidate of Educational Psychology, School of Education & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. meraj.derakhshan@yahoo.com, Corresponding Author.