



The effect of mindfulness and spiritual intelligence on academic dishonesty with mediation of academic self-concept in secondary school students

Abdalmohammad Ordozadeh, PhD Student

Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

Farah Naderi, Ph.D

Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

Zahra Eftekhari Saadi, Ph.D

Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

Parvin Ehteshamzadeh, Ph.D

Associate Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

Abstract

The present research aimed to investigate the effect of mindfulness and spiritual intelligence on academic dishonesty with mediation of academic self-concept in secondary school students. In this correlational study, All the secondary school students in Khorramabad city in academic year 2021-2022 that 300 people were selected as the stepwise cluster sampling method. In this study, Mindfulness (Baer et al., 2006), Spiritual Intelligence (Abdollahzadeh et al., 2009), Academic Dishonesty (Khamsan & Asghar Amiri, 2011) and Academic self-concept of (Yi-Hissn Chen) were used for data collection in this study. The proposed model was evaluated using a path analysis. The results showed that the direct paths, mindfulness whit academic self-concept, spiritual intelligence whit academic self-concept, spiritual intelligence whit academic dishonesty, and academic self-concept whit academic dishonesty, were significant ($p \leq 0.05$). Also indirect pathways were significant mindfulness and spiritual intelligence with academic dishonesty with mediating role of academic self-concept and also, spiritual intelligence with academic dishonesty with mediating role of academic self-concept ($p \leq 0.05$). Based on the results of this study, the proposed model has a good fit and is an important step in identifying the factors affecting students' academic dishonesty.

Keywords: academic dishonesty, mindfulness, spiritual intelligence & academic self-concept, secondary school students

تأثیر ذهن آگاهی و هوش معنوی بر بی‌صدقتی تحصیلی با میانجی‌گری خودپنداشت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم

عبدالمحمد اردوزاده

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

*فرح نادری

استاد گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

زهره افتخار سعادی

استادیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

پروین احتشام‌زاده

دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر ذهن آگاهی و هوش معنوی بر بی‌صدقتی تحصیلی با میانجی‌گری خودپنداشت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بود. در این مطالعه توصیفی همبستگی، جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۳۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های ذهن آگاهی (Baer et al., 2006)، هوش معنوی (Abdollahzadeh et al., 2009)، بی‌صدقتی تحصیلی (Khamsan & Asghar Amiri, 2011) و خودپنداشت تحصیلی (Yi-Hissn Chen, 2004) بودند. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد مسیرهای مستقیم ذهن آگاهی به خودپنداشت تحصیلی، هوش معنوی به خودپنداشت تحصیلی، هوش معنوی به بی‌صدقتی تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی به بی‌صدقتی تحصیلی معنی‌دار شدند ($p \leq 0.05$). همچنین، مسیرهای غیرمستقیم ذهن آگاهی با بی‌صدقتی تحصیلی با نقش واسطه خودپنداشت تحصیلی و نیز هوش معنوی با بی‌صدقتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی تأثیر دارد ($p \leq 0.05$). بر اساس نتایج این پژوهش، الگوی پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر بر بی‌صدقتی تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

کلیدواژه‌ها: بی‌صدقتی تحصیلی، ذهن آگاهی، هوش معنوی، خودپنداشت تحصیلی، دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم

مقدمه

از گذشته تا کنون، افرادی که با عناوینی همچون معلم، مدرس و استاد، مطلبی را به دیگری آموزش می‌دادند راغب بوده‌اند که بدانند فراگیران چه میزان از این مطالب را آموخته و در زندگی از آن استفاده می‌کنند. به همین جهت از روش‌هایی مانند پرسش و پاسخ، ارائه تکالیف و تمرین‌هایی که توسط فراگیران انجام شود و امتحانات کتبی استفاده می‌کردند، که مشکلاتی نیز برای محیط‌های تحصیلی به همراه داشت (Frigillano, 2021). به‌عنوان مثال فراگیران در جلسات امتحان به دنبال کمک گرفتن از هم‌کلاسی‌های خود بودند و یا انجام تکالیف خود را به فرد دیگری محول می‌کردند. امروزه چنین رفتارهایی با عنوان بی‌صدافتی تحصیلی (تقلب) (academic dishonesty) شناخته می‌شوند که یکی از پدیده‌هایی است که نظام آموزشی و تربیتی طی سالیان دراز با آن درگیر بوده و هزینه‌های زیادی را به این نظام تحمیل کرده است (Parks-Leduc, Guay, & Mulligan, 2021).

بی‌صدافتی تحصیلی، نمایش غیرواقعی یک شخص از دانش فردی خویش یا وانمود کردن خویش به مثابه فردی باسواد و آگاه با استفاده از راه‌ها و شیوه‌های دروغین و فریب آمیز تعریف شده است (Putarek & Pavlin-Bernardic, 2020). در این رفتار، یک دانش‌آموز به دنبال کسب ارزش برای خود با استفاده از روش‌های غیرمجاز یا اطلاعات ساختگی در آزمون‌های مدرسه‌ای یا جعل اسناد علمی است که باعث آسیب رساندن به کار علمی دیگران شده یا به دانش‌آموزان دیگر با روش‌های نادرست کمک می‌شود. تقلب تأثیر مخربی بر کیفیت آموزشی و اطمینان از ارزیابی دارد. این رفتار انحرافی نه تنها به دانش‌آموزان آسیب می‌رساند، بلکه به شهرت مؤسسه آموزشی نیز آسیب وارد می‌کند (Dejene, 2021).

از عوامل عمده بی‌صدافتی تحصیلی می‌توان به مواردی همچون: عدم درک درست از آنچه سرقت ادبی نام دارد، افزایش بهره‌وری، عدم مدیریت زمان، ارزش‌های شخصی، عدم احترام به قدرت، نگرش منفی نسبت به اساتید یا کلاس، وسوسه استفاده از فرصت، عدم بازدارندگی، بحران‌های شخصی و فشار همسالان، اشاره کرد (Anderman & Won, 2019). مطالعات نشان می‌دهد افرادی که مرتکب بی‌صدافتی تحصیلی می‌شوند

احتمال بیشتری دارد که در مقاطع تحصیلی بالاتر و یا دوره‌های شغلی نیز تقلب نمایند (Chala, 2021).

از این‌رو، شناسایی متغیرهای مرتبط با تقلب تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد. از آن جمله می‌توان به عامل ذهن‌آگاهی (mindfulness) اشاره داشت. ذهن‌آگاهی به‌عنوان سبکی برای زندگی، با استفاده از تمرین‌های مراقبه‌ای که در زندگی روزمره ادغام می‌شود به افراد کمک می‌کند تا با وضعیت‌های دوگانه ذهن آشنا شوند و آگاهانه از آن‌ها به‌صورت یک ذهن انسجام یافته استفاده کنند. با این روش افراد متوجه شوند که آن‌ها تنها فکر نمی‌کنند، بلکه می‌توانند فکر کردن خود را مشاهده کنند (Creswell, 2017). ذهن‌آگاهی، مفهومی است که ریشه در سنت بودایی داشته و معرف آگاه بودن از تمامی تجربیات بیرونی و درونی، در لحظه حال است (Anheyer, Leach, Klose, Dobos, & Cramer, 2019). از نظر کابات زین ذهن‌آگاهی، نوعی آگاهی از طریق توجه داشتن به شیوه‌ای خاص، در لحظه حال و بدون قضاوت نسبت به تجربیات پدیدار شده در هر لحظه است (Giannandrea, Simione, Pescatori, Ferrell, Olivetti Belardinelli, & et al., 2019). در این رستا، پژوهش‌های مشابه نشان داده شد متغیر ذهن‌آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر منفی و معنی‌دار دارد. به نحوی که ذهن‌آگاهی موجب کاهش بی‌صدافتی تحصیلی در یادگیرندگان می‌شود (Barani, Fouladchang, & Derakhshan, 2020; Culiberg & Mihelic, 2020).

عامل دیگری که می‌تواند در پیشگیری از بی‌صدافتی تحصیلی در افراد مؤثر باشد، هوش معنوی (spiritual intelligence) است. هوش معنوی تصویر کامل هوش انسانی است که ظرفیت‌های سازگاری روانی فرد را افزایش می‌دهد آن را مجموعه‌ای از قابلیت‌های سازش روانی تعریف می‌کنند (Santoso, 2016; Samul, 2020). معنویت یکی از ابعاد انسانیت است که شامل آگاهی و خودشناسی و نیاز فراتر رفتن از خود در زندگی روزمره و یکپارچه شدن با کسی فراتر از خودمان قلمداد می‌شود و امر همگانی با درجات و جلوه‌های متفاوت مانند هشیار یا ناهشیار، ساده یا پیچیده، متحول یا تحول نیافته می‌باشد (Pant & Srivastava, 2019).

هر دو عامل ذهن‌آگاهی و هوش معنوی علاوه بر اثر مستقیم

دلیل حذف کنترل بیرونی و نظارت مستقیم دبیر، در صورتی که از پیش به دانش آموز مسئولیت‌پذیری و نحوه کنترل درونی آموزش داده نشده باشد، امری طبیعی است. در شرایط کنونی که بعضاً آموزش به صورت مجازی انجام می‌شود نظام آموزشی، دبیران و والدین باید مدیریت رفتاری دانش آموزان را یاد بگیرند چرا که با حذف نظارت بیرونی از سوی دبیران، کنترل بیرونی حذف می‌شود و در نهایت دانش آموز به بی‌صدافتی یا تقلب روی می‌آورد. با حذف کنترل بیرونی تنها عاملی که منجر به عدم بی‌صدافتی دانش آموز و مسئولیت‌پذیری وی در قبال آموزش می‌شود، کنترل درونی اوست که به آموزش از طرف والدین و نظام آموزشی نیاز دارد (Bilen & Matros, 2021). با توجه به مطالب عنوان شده و اهمیت پرداختن به عوامل اثرگذار بر بی‌صدافتی تحصیلی دانش آموزان و از آنجایی که محقق به پژوهشی در داخل و خارج از کشور که به بررسی همزمان نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در بین ذهن آگاهی و هوش معنوی با بی‌صدافتی تحصیلی در دانش آموزان پرداخته باشد، دست نیافت، لزوم انجام این پژوهش بیش از پیش احساس می‌شود. لذا بر اساس آنچه عنوان شد، هدف از انجام این پژوهش، هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر ذهن آگاهی و هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری خودپنداشت تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم بود. شکل ۱ مدل پیشنهادی این پژوهش را نشان می‌دهد.

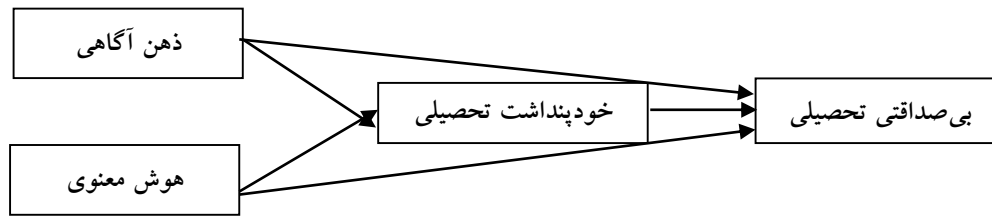
فرضیه‌های پژوهش

- ۱- ذهن آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر دارد.
- ۲- ذهن آگاهی بر خودپنداشت تحصیلی تأثیر دارد.
- ۳- هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر دارد.
- ۴- هوش معنوی بر خودپنداشت تحصیلی دارد.
- ۵- خودپنداشت تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر دارد.
- ۶- ذهن آگاهی به‌طور غیرمستقیم از طریق خودپنداشت تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر دارد.
- ۷- هوش معنوی به‌طور غیرمستقیم از طریق خودپنداشت تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر دارد.

با بی‌صدافتی تحصیلی، با تأثیر پذیرفتن از خودپنداشت تحصیلی (academic self-concept) می‌تواند از طریق غیرمستقیم نیز بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش آموزان اثر بگذارند. فرایند شکل‌گیری ارزش‌یابی از خودپنداشت متأثر از تجارب آموزشی دانش آموزان و تفسیر محیط آموزشی است و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خودمان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی شده است (khormaei, 2018). افرادی که در انجام کارها خود را اثربخش‌تر، مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند در مقایسه با سایرین از خودپنداشت تحصیلی بالایی برخوردار خواهند بود و بالطبع چنین خودپنداشتی منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجانات منفی در وی می‌شود (Beasley & McClain, 2021).

در پژوهش‌های (Barani et al. 2020)؛ Pinxten, Wouters, Preckel, Niepel, De Fraine et al. (2015) و Keshtvarz Kondazi, Sohrabi, & Ismaili (2022) نشان داده شد که بین ذهن آگاهی و خودپنداشت تحصیلی و Khajooi Mirzadeh, Rahmati, & Iranmanesh (2017) و (2014) Dehghani & Fadl Elahi Qomsh بین هوش معنوی و خودپنداشت تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌دار وجود دارد. هم‌چنین خودپنداشت تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر منفی و معنی‌دار دارد. به نحوی که خودپنداشت تحصیلی موجب کاهش بی‌صدافتی تحصیلی در یادگیرندگان می‌شود (Onu, Onyedibe, Barani, 2019)؛ Syahrina, Baran & Jonason, 2020; Ugwu, & Nche, 2021; (2017); نتایج پژوهش (Sabzian, Ghadampour, & Mirderikvand 2018) نشان داد خودپنداشت تحصیلی اثر مستقیم بر تقلب تحصیلی ندارد. هم‌چنین پژوهش‌های (Mustapha 2019)؛ Arab, Onu et al (2021) و (2016) Alizade Sani, Nejat, Shahi, & Arab, تأثیر هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی را تأیید نمودند.

در این راستا، اخیراً به دلیل پاندمی کرونا، در آموزش مجازی و پرسش و پاسخ مجازی دانش آموزان، بی‌صدافتی به



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

شیوه تحلیل عامل اکتشافی و با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شد و مقدار KMO برابر با ۰/۸۶، آزمون کرویت بارلت برابر ۲۵۷۰/۴۳ محاسبه نمودند که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار بود. (Baranian et al., 2017). پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ گزارش کردند. هم‌چنین آن‌ها روایی این مقیاس، از طریق تحلیل عامل تأییدی مقدار KMO برابر با ۰/۸۶ و آزمون کرویت بارلت برابر ۲۷۴۰/۴۳ به‌دست‌آمد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار بود. در این پژوهش، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به‌دست‌آمد. یک نمونه از سؤالات تقلب در امتحانات (در امتحان کلاسی از یادداشت‌های غیرمجاز استفاده کرده‌ام) و یک نمونه از سؤالات تقلب در تکالیف درسی (کسی را دارم که تکلیف منزل یا کار آزمایشگاهی را برایم انجام می‌دهد) می‌باشد.

مقیاس ذهن آگاهی (Mindfulness Questionnaire):

پرسش‌نامه ذهن آگاهی توسط Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney (2006) و در قالب ۱۵ گویه طراحی شده است که به منظور سنجش ذهن آگاهی بکار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت شش درجه‌ای می‌باشد که از تقریباً همیشه = ۶ تا تقریباً هرگز = ۱ امتیازبندی شده است. حد پایین و بالای آزمون برای هر فرد به ترتیب از ۱۵ تا ۹۰ است. (Baer et al., 2006). ضریب پایایی سؤالات آزمون را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ تا ۰/۹۱ گزارش نمودند. به علاوه، همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنی‌دار و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ گزارش نمودند. Dehghan Manshadi, Manshadi, Taqwa, & Dehghan (2012) ضریب پایایی سؤالات آزمون را بر اساس آلفای کرونباخ از ۰/۸۲ گزارش نمودند. هم‌چنین آن‌ها روایی هم‌گرایی خرده‌مقیاس‌های

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و با به کارگیری روش تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد به تعداد ۴۳۲۰ در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده که از میان ۳۰۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، به صورت تصادفی از بین مدارس پسرانه مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد، از دو ناحیه ۱ و ۲ تعداد ۵ مدرسه به تصادف انتخاب و از بین کلاس‌های این مدارس، ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد برای جامعه نمونه پژوهش انتخاب گردید. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت برای حضور در پژوهش، دامنه سنی بین ۱۶-۱۸ سال و پاسخ به تمامی سؤالات بود.

در این پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای،

ابزار سنجش

پرسش‌نامه بی‌صداقتی تحصیلی (Academic Dishonesty Questionnaire): پرسش‌نامه بی‌صداقتی تحصیلی توسط (Khamsan & Asghar Amiri, 2011) برای مطالعه بی‌صداقتی تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی در ۱۷ گویه و در دو بخش تقلب در امتحانات و تقلب در تکالیف درسی ساخته شد. نمره‌گذاری سؤالات این مقیاس بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (اصلاً = ۱ تا گزینه خیلی زیاد = ۵) می‌باشد. حد پایین و بالای آزمون برای هر فرد به ترتیب از ۱۷ تا ۸۵ است. (Khamsan & Asghar Amiri, 2011) ضریب پایایی تقلب در امتحانات و تقلب در تکالیف درسی به ترتیب با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و ۰/۶۹ به‌دست‌آمد. روایی مقیاس نیز به

تحصیلی (عمومی، آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی) تدوین شد. این پرسش‌نامه ۱۵ سؤال داشته که نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۴) تنظیم شده است. حد پایین و بالای آزمون برای هر فرد به ترتیب از ۱۵ تا ۶۰ است. Afsharizadeh Kareshki, & Nasereian (2013) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و روایی محتوایی، روایی سازه و روایی همگرایی این پرسشنامه با پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ مورد سنجش قرار گرفت و تأیید شد. برای محاسبه پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی آن ۰/۷۸ به دست آمد. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. یک نمونه از سؤالات "من احساس می‌کنم شخص خوشحالی هستم" می‌باشد.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

سپس با هماهنگی با دبیران این کلاس‌ها به دلیل شیوع ویروس کرونا و غیرحضوری بودن مدارس، لینک پرسش‌نامه‌های پژوهش توسط دبیران از طریق مجازی در گروه‌های دانش‌آموزی قرار داده شد. در پایان تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز به طور کامل پرسشنامه‌ها را پاسخ دادند و مورد تحلیل قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها افزون بر آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) از آزمون همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر با کمک نرم‌افزار SPSS-27 و AMOS-24 استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی بیانگر سن شرکت‌کنندگان در دامنه ۳۸/۴۳ درصد ۱۶ سال، ۳۴/۹۰ درصد ۱۷ سال، ۲۶/۶۷ درصد ۱۸ سال بودند. هم‌چنین، از لحاظ رشته تحصیلی، ۳۸/۸۲ درصد رشته انسانی، ۳۱/۷۷ درصد رشته تجربی و ۲۹/۴۱ درصد رشته ریاضی فیزیک بودند. در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار برای کلیه متغیرها آورده شده است.

این آزمون بین ۰/۴۷ تا ۰/۷۸ به دست آمد. در این پژوهش، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد. یک نمونه از سؤالات "من بدون توجه به کار، عجولانه آن را انجام می‌دهم" می‌باشد.

پرسش‌نامه هوش معنوی (Spiritual Intelligence Questionnaire)

هوش معنوی در ایران، با توجه به ویژگی‌های فرهنگی این جامعه، توسط (2009) Abdollahzadeh, Bagherpour, Bojmehrabi, & Lotfi ساخته شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۹ ماده و دو خرده‌مقیاس درک و ارتباط با سرچشمه هستی و زندگی معنوی می‌باشد. نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱)، خیلی مخالفم (۲)، کمی مخالفم (۳)، بی‌نظر (۴)، کمی موافقم (۵)، خیلی موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) می‌باشد. حداقل نمره ۲۹ و حداکثر نمره ۲۰۳ می‌باشد. (2009) Abdollahzadeh et al. ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نمودند.

برای بررسی روایی علاوه بر روایی محتوا که سؤال‌ها با نظر متخصص‌ها تأیید شد، از تحلیل عاملی نیز استفاده شد. در چرخش واریماکس ۲ عامل اصلی درک و ارتباط با سرچشمه هستی با ۱۲ سؤال و زندگی معنوی یا اتکاء به هسته درونی با ۱۷ سؤال به دست آمد. رابطه همبستگی بین عامل اول این پرسش‌نامه با پرسشنامه هوش معنوی جامع ۸۳ سؤالی (Amram & Dryer (2007) به میزان ۰/۷۶ در سطح ۰/۰۱ به دست آمد. (2018) Tafteh ضریب پایایی پرسش‌نامه هوش معنوی از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی محتوایی صورتی که سؤال‌ها با نظر متخصص‌ها تأیید شد، و همبستگی کلیه سؤال‌ها بالای ۰/۳ به دست آمد. در این پژوهش، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد. یک نمونه از سؤالات "با شوق و علاقه زندگی می‌کنم" می‌باشد.

پرسش‌نامه خودپنداشت تحصیلی (School Self-Concept Questionnaire)

پرسش‌نامه خودپنداشت تحصیلی توسط (2004) Chen & Thompson با هدف ارزیابی ابعاد مختلف خودپنداشت

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار در متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
بی‌صدافتی تحصیلی	۵۱/۳۲	۶/۰۸
ذهن‌آگاهی	۵۴/۱۰	۸/۴۴
هوش معنوی	۱۲۴/۰۵	۲۳/۶۴
خودپنداشت تحصیلی	۳۷/۹۵	۷/۰۵

در جدول ۱، آماره‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های برازندگی الگوی این پژوهش در جدول ۲ آورده شده ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی

شاخص‌های برازندگی	X ²	df	X ² /df	NFI	RFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
مدل اولیه	-	-	-	-	۰/۸۶	۰/۸۹	-	-	۰/۴۱۹
مدل نهایی	۱/۷۳	۱	۱/۷۳	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۰۵۰

با توجه به داده‌های جدول ۲ شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA=۰/۴۱۹) نشان می‌دهد که مدل اولیه نیاز به اصلاح دارد. در مدل اولیه، چون مدل اشباع بوده به این معنا که تمام مسیرهای ممکن رسم شده‌اند، در این مدل امکان محاسبه‌ی دو و سایر شاخص‌ها وجود ندارد و بعد از حذف یکی از مسیرها (ذهن‌آگاهی به بی‌صدافتی تحصیلی)، مدل از حالت اشباع درآمده و امکان محاسبه‌ی دو و سایر شاخص‌ها

برای نرم‌افزار به وجود آمد. مدل نهایی در شکل ۲ آمده است. در مدل نهایی شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA=۰/۰۵۰) بود که نشان‌دهنده برازش خوب مدل می‌باشد. جدول ۳ نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق در تأثیرات مستقیم را نشان می‌دهد.

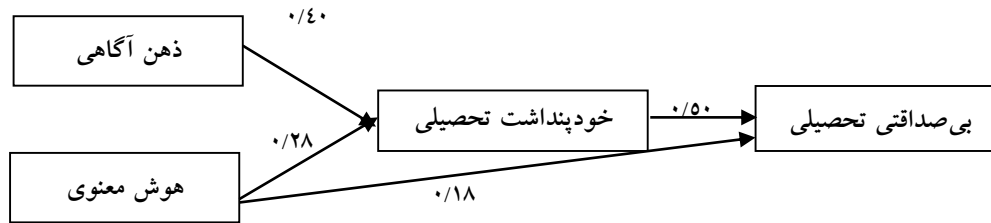
جدول ۳. ضرایب مسیر اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل اولیه و نهایی استاندارد

مسیرها	مدل اولیه در حالت استاندارد		مدل نهایی در حالت استاندارد	
	β	p	β	p
ذهن‌آگاهی به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۰۷۴	۰/۱۸۷	-	-
ذهن‌آگاهی به خودپنداشت تحصیلی	۰/۳۹۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹۶	۰/۰۰۱
هوش معنوی به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۱۵۸	۰/۰۰۱	-۰/۱۷۷	۰/۰۰۱
هوش معنوی به خودپنداشت تحصیلی	۰/۲۸۰	۰/۰۰۱	۰/۲۸۰	۰/۰۰۱
خودپنداشت تحصیلی به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۴۶۸	۰/۰۰۱	-۰/۴۹۸	۰/۰۰۱

یافته‌های جدول ۳ نشان داد در مسیر اول ($\beta = -۰/۰۷۴$) از لحاظ آماری معنی‌دار نبود و بر این اساس فرضیه اول تأیید نشد. در مسیرهای دوم ($\beta = ۰/۳۹۶$)، سوم ($\beta = -۰/۱۷۷$)؛ چهارم ($\beta = ۰/۲۸۰$) و پنجم ($\beta = -۰/۴۹۸$) از لحاظ آماری معنی‌دار بود بر این اساس فرضیه‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم تأیید شدند ($p \leq ۰/۰۵$).

شکل ۲ الگو به همراه ضرایب مسیر نشان می‌دهد. هم‌چنین، جدول ۴ نتایج روش بوت استرپ را برای نقش میانجی‌ها در

مدل نشان می‌دهد.



شکل ۲. الگوی نهایی پژوهش همراه با ضرایب استاندارد مسیرها

جدول ۴. نتایج روش بوت استروپ در بررسی مسیرهای غیر مستقیم در مدل اولیه و نهایی

متغیرهای پیش‌بین	متغیر میانجی	مدل اولیه		متغیر ملاک	مدل نهایی
		بوت استرپ	معناداری		
ذهن آگاهی	خودپنداشت تحصیلی	-۰/۱۳۴	۰/۰۱۰	بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۰۱۰
هوش معنوی	خودپنداشت تحصیلی	-۰/۰۳۴	۰/۰۱۰	بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۰۱۰

et al. ناهمسو و ناهماهنگ است. در پژوهش‌های نام برده، ارتباط بین ذهن آگاهی با بی‌صدافتی تحصیلی با آزمون‌های ضریب همبستگی و رگرسیون انجام شده‌اند و این تأثیر معنی‌دار شده است؛ در حالی که، در این پژوهش، فرضیه‌ها با تحلیل مسیر بررسی شده‌اند؛ در این پژوهش، در ابتدا اثر ذهن آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی در آزمون پیرسون معنی‌دار شد ولی در مدل به دلیل وجود متغیر میانجی، تمام سهم و اثر متغیر ذهن آگاهی روی بی‌صدافتی تحصیلی از طریق متغیر میانجی و یا همان اثر غیرمستقیم تبیین شده است.

نتایج این پژوهش نشان داد که تأثیر مثبت و معنی‌دار ذهن آگاهی بر خودپنداشت تحصیلی مورد تأیید است. از این رو، فرضیه دوم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش Barani (2020) et al.؛ Pinxten et al. (2015) و Keshvarz Kondazi (2022) et al. همسو است. به‌طور کلی، ذهن آگاهی با ایجاد آگاهی در فرد درباره 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 (Barani et al., 2020). به‌علاوه، عامل مهم دیگری همچون خودپنداشت تحصیلی در واقع بازنمایی توانایی

سطوح اطمینان جدول ۴ حاکی از معنی‌داری مسیر غیرمستقیم ذهن آگاهی به بی‌صدافتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی می‌باشد ($\beta = -0.175$) و مسیر غیرمستقیم هوش معنوی به بی‌صدافتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی ($\beta = -0.067$) معنی‌دار بودند لذا فرضیه‌های ۶ و ۷ تأیید شدند ($p < 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر ذهن آگاهی و هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری خودپنداشت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد. نتایج نشان داد تمام مسیرهای مستقیم به جز مسیر ذهن آگاهی به بی‌صدافتی تحصیلی معنی‌دار شدند. مسیرهای غیرمستقیم نیز از طریق خودپنداشت تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی معنادار شدند. بر اساس نتایج این پژوهش، الگوی پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار است و می‌تواند گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر در بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان محسوب شود. اولین یافته پژوهش نشان داد، تأثیر ذهن آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی معنی‌دار نبود. از این رو، فرضیه اول تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Culiberg & Mihelic (2020) و Barani (2020)

نتایج این پژوهش نشان داد که تأثیر مثبت و معنی‌دار هوش معنوی بر خودپنداشت تحصیلی مورد تأیید است. از این رو، فرضیه چهارم تأیید شد. این نتیجه با یافته‌های (Khajooi, Dehghani & Fadl Elahi Qomsh, 2014) و (Mirzadeh et al., 2014) همسو می‌باشد. هوش معنوی در واقع خودآگاهی عمیقی که در آن فرد هر چه بیشتر از جنبه‌های درونی خود آگاه می‌شود (Dehghani & Fadl Elahi Qomshi, 2014) دانش‌آموزان با هوش معنوی دارای رفتارهای پسندیده‌های همچون بخشش، سخاوت، انسانیت، هستند. از این رو این افراد نسبت به خود و رفتارهای خود رویکردی مثبت اتخاذ می‌کنند و رفتاری مهربانانه و مسئولیت‌پذیرانه در رابطه با خود دارند (Khajooi Mirzadeh et al., 2017) که همین مسائل می‌توانند پندارها را در رابطه با خود تقویت و بهبود بخشند (Giacalone & Jurkiewicz, 2004). به‌علاوه، دانش‌آموزان دارای هوش معنوی آموزش را مسئله‌ای اساسی در تعالی روحی و معنوی خود می‌دانند و از این طریق به خودپنداشت مثبت آموزشی می‌رسند. افرادی که دارای هوش معنوی هستند رفتارهای خود را منطبق بر منطق و عقلانیت تنظیم می‌کنند، چراکه آنان از موهبت خدادادی عقل و تفکر آگاهی دارند. همچنین، هوش معنوی بیشتر رویکردی فردی است؛ یعنی فرد این نوع هوش را بیشتر در رفتارهای فردی خود متجلی می‌کند.

یافته دیگر نشان داد که تأثیر منفی و معنی‌دار خودپنداشت تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید است و این تأثیرگذاری معنی‌داری بود. براین اساس با افزایش خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان انتظار داشت که بی‌صدافتی تحصیلی آن‌ها کاهش یابد. از این رو، فرضیه پنجم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Barani et al., 2020)؛ (Onu et al., 2021)؛ (Baran & Jonason, 2017) و (Syahrina, 2018) همسو و هماهنگ است اما با نتایج پژوهش (Sabzian et al., 2018) که نشان داد خودپنداشت تحصیلی اثر مستقیم بر تقلب تحصیلی ندارد، ناهمسو و ناهماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان ادعان داشت، خودپنداشت بازخوردها، احساسات و دانش فرد را درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش بیان می‌کند که شامل سه مؤلفه تصویر خود یا خود حقیقی، خود حقیقی و حرمت خود است. هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی

ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیل فرد است که نقش مهمی در رشد و موفقیت دانش‌آموزان دارد (Pinxten et al., 2015). در نتیجه ذهن‌آگاهی در فرد ایجاد انگیزه می‌کند فرد خود را عاملی توانمند در پیروزی و غلبه بر چالش‌ها ببیند که در نتیجه منجر به تأثیرگذاری بر بُعد خودآرمانی در خودپنداره شود (Keshtvarz Kondazi et al., 2022). و با توجه به این که ذهن‌آگاهی باعث بالا بردن پیشرفت و خودپنداره تحصیلی می‌شود؛ بنابراین داشتن ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی منجر به افزایش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج این پژوهش نشان داد که تأثیر منفی و معنی‌دار هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی مورد تأیید است. به نحوی که هوش معنوی موجب کاهش بی‌صدافتی تحصیلی در یادگیرندگان می‌شود. از این رو، فرضیه سوم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Mustapha, 2019)؛ (Onu, 2020)؛ و (Alizade Sani et al., 2016) همسو و هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان ادعان داشت که بی‌صدافتی یا فریب‌کاری پدیده‌ای فراگیر است که نظام‌های آموزشی از سالیان دور با آن روبرو بوده، از بابت آن هزینه‌های زیادی را متحمل شده‌اند. این پدیده به‌عنوان یکی از عوامل مهم تهدیدکننده یادگیری فراگیران، مطرح و اغلب میان دانش‌آموزان به اندازه‌ای است که اکثر آن‌ها نوعی بی‌صدافتی تحصیلی را در طول دوران تحصیل خود گزارش کرده‌اند (Murdock, 2008). افراد با هوش معنوی بالا، تمایل کمتری به استفاده از بی‌صدافتی در محیط آموزشی دارند. به‌طوری‌که افرادی که گرایش معنوی بیشتری دارند، از نظر پایبندی به اصول اخلاقی در سطح بالاتری‌اند و عزت نفس بیشتری دارند و در نتیجه، در آنان گرایش به تقلب و بی‌صدافتی پایین‌تر است. با توجه به این یافته پژوهش و بر مبنای راهکارهای ارتقای هوش معنوی که در مبنای نظری مطرح شدند، برای ارتقای ابعاد هوش معنوی به کارگزاران بخش آموزشی و همچنین متولیان حوزه‌های فرهنگی در مدارس پیشنهاد می‌شود که به جای برخورد صرفاً تخلفاتی با پدیده تقلب، با پرورش و احیای تفکر انتقادی در میان دانش‌آموزان نسبت به این موضوع، زمینه‌های کسب معرفت و آگاهی آن‌ها نسبت به پیامدهای مخرب تقلب بر فرد و جامعه را فراهم آورند (Alizade Sani et al., 2016).

Syahrina (2020) همسو و هماهنگ است. در این پژوهش مسیر مستقیم نتایج نشان داد، ذهن آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر معنی‌دار ندارد. در حالی که فرضیه غیرمستقیم نشان داد، تنها زمانی بین ذهن آگاهی با بی‌صدافتی تحصیلی رابطه وجود دارد که ابتدا ذهن آگاهی در دانش‌آموزان با افزایش خودپنداشت تحصیلی در آنها همراه باشد، تا از آن طریق بتواند بی‌صدافتی تحصیلی را کاهش دهد. به‌طور کلی، ذهن آگاهی با افزایش پذیرش در فرد که مربوط به پذیرش خود و پذیرش دیگران است، موجب تمرکز فرد بر توانمندی‌هایی مانند خودپنداشت می‌شود. بدین صورت که فرد با پذیرش ضعف‌ها و اشکالات خود، تمرکز و توجه بیشتری را به داشته‌های خود خواهد داشت و تمرکز بر داشته‌ها موجب استفاده بیشتر و بهتر از این داشته‌ها و در نتیجه رشد این داشته‌ها، یا به عبارتی توانمندی‌ها می‌شود. 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 خودپنداشت شخص ارتقاء یافته و در هنگام مطالعه به جهت این‌که تفکر رهیاب قوی پیدا نموده است، این توانمندی در قالب خودپنداشت 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 خودپنداشت در امور تحصیلی توانمند گردد و کمتر نیازمند بی‌صدافتی تحصیلی باشد. لذا نقش میانجی خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد (Dossi, Figlio, Giuliano, & Sapienza, 2021).

همچنین، در این پژوهش اثر هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی مسئولیت‌پذیری را مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد خودپنداشت تحصیلی ممکن است در تأثیرگذاری هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی نقش واسطه داشته باشند. از این رو، فرضیه هفتم تأیید شد. این نتیجه با یافته‌های (2017) Khajooi Mirzadeh et al. (2020) و Barani et al. (2021) و Onu et al. (2020) همسو و هماهنگ است. با توجه به نتایج این پژوهش هوش معنوی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر معنادار دارد لذا هوش معنوی در دانش‌آموزان با افزایش

زیادتر شود حرمت خود کاهش پیدا می‌کند. آگاهی به میزان فاصله بین این دو خود، حاصل تجارب زندگی خویش و ارتباط با افراد است. در زمینه تحصیلی نیز خودپنداشت ماحصل مقایسه بین این دو خود در موفقیت یا شکست در زمینه تکالیف، وظایف و مسئولیت‌های تحصیلی است. از این رو هر چه دانش‌آموز در زندگی تجارب منفی‌تر و شکست‌های بیشتری را تجربه کرده باشد، طبیعتاً میزان فاصله بین این دو خود افزایش و حرمت خود کاهش می‌یابد، در نتیجه خودپنداشت او دچار خدشه می‌شود (Barani et al., 2020). حال دانش‌آموز برای افزایش مجدد حرمت خود و کم کردن فاصله بین این دو نیازمند تجارب مثبت و موفقیت‌های بیشتر در زمینه تحصیلی است که این نیز نیازمند تلاشی مضاعف است. اما اگر شکست‌ها به اندازه‌ای به خودپنداشت فرد آسیب رسانده باشند که فرد احساس کند توانایی لازم برای موفقیت در آن زمینه را ندارد، دست به رفتارهایی نامشروع می‌زند. گاهی نیز دانش‌آموز به دنبال سریع‌ترین راه برای جبران و بهبود خودپنداشت خویش است که تقلب برای به دست آوردن بهترین رتبه کارآمدترین روش ممکن است. در هر دو حال، دانش‌آموز دست به رفتارهای تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی خواهد زد که رفتارهای مبتنی بر فریب و نیرنگ برای رسیدن به پیامدها و نتایجی مطلوب است که فرد شایستگی آن را ندارد (Onu et al., 2021). در واقع، ممکن است فرد به هر رفتاری از جمله تقلب در جلسه امتحان به شکل یادداشت‌برداری، کمک گرفتن از دیگران و همچنین تقلب در تکلیف به صورت‌های مختلف دست یازد. از این رو هر چه فرد از خودپنداشت پایین‌تر و نامطلوب‌تری در زمینه تحصیلی برخوردار باشد، به احتمال بیشتری دست به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی خواهد زد، در نتیجه رابطه منفی این دو سازه قابل قبول است (Barani et al., 2020).

همچنین، در این پژوهش اثر ذهن آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی مسئولیت‌پذیری را مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد خودپنداشت تحصیلی ممکن است در تأثیرگذاری ذهن آگاهی بر بی‌صدافتی تحصیلی نقش واسطه داشته باشند. از این رو، فرضیه ششم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش (Barani et al., 2020) و Keshtvarz Kondazi et al. (2022) و Onu et al. (2021) همسو و هماهنگ است.

منابع

- Abdollahzadeh, H., Bagherpour, M., Bojmehrab, S., & Lotfi, M. (2009). *Spiritual intelligence (concepts, measurement and its applications)*. Tehran: Psychometric Publications. (Persian)
- Afsharizadeh, S. A., Kareshki, H., & Nasereian, H. (2013). Psychometric properties of school self-concept in primary students of Tehran. *Psychological Methods and Models*, 3(11), 53-66. (Persian)
- Alizade Sani, M., Nejat, S., Shahi, M., & Arab, M. (2016). The impact of spiritual intelligence on Cheating: Neutralization as moderator. *Culture in the Islamic University* 6(19), 293-308. (Persian)
- Amram, Y., & Dryer, C. (2007). *Integrated Spiritual Intelligence Scale: The development and preliminary validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS)*. Working Paper presented to Institute of Transpersonal Psychology Palo Alto, CA, 30-7.
- Anderman, E. M., & Won, S. (2019). Academic cheating in disliked classes. *Ethics & Behavior*, 29(1), 1-22.
- Anheyer, D., Leach, M. J., Klose, P., Dobos, G., & Cramer, H. (2019). Mindfulness-based stress reduction for treating chronic headache: A systematic review and meta-analysis. *Cephalalgia*, 39(4), 544-555.
- 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
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *Plos One*, 15(8), e0238141.
- Barani, H., Derakhshan, M., & Anarinejad, A. (2019). The relation of family emotional atmosphere and academic dishonesty: The mediating role of self- concept. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(61), 97-108. (Persian)
- Barani, H., Fouladchang, M., & Derakhshan, M. (2020). The relation of mindfulness and academic dishonesty: Mediating role of academic hope. *Studies in Learning & Instruction*, 11(2), 50-70. (Persian)
- Baranian, S., Hajiyakhchali, A., & Atashafrouz, A. خودپنداشت تحصیلی در آن‌ها همراه شده، و از آن طریق بی‌صدافتی تحصیلی را کاهش می‌دهد (Beasley & McClain, 2021).
- با توجه به این که در این پژوهش، مدل مفهومی اصلاح شده از برازش خوبی برخوردار بود، می‌توان آن را به عنوان یک نوآوری و یافته علمی جدید تلقی کرد که در کاهش بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان در سایر مقاطع تحصیلی مؤثر واقع گردد.
- از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد اشاره نمود که، تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان و دانشجویان در دیگر مقاطع تحصیلی در دیگر شهرها را با احتیاط همراه می‌سازد. محدودیت دیگر این پژوهش به کارگیری ابزار خود گزارشی است که ممکن است به علت سوگیری در پاسخ‌ها، صحت گزارش آن‌ها تحت تأثیر قرار گرفته باشد.
- هم‌چنین، پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و در سایر دانش‌آموزان و دانشجویان در دیگر مقاطع تحصیلی نیز صورت پذیرد و نتایج با هم مقایسه گردد. به هر حال، وجود بی‌صدافتی تحصیلی در نظام آموزشی کشور و به‌طور خاص در مدارس و دانشگاه‌ها که یکی از نهادهای جامعه‌پذیر نمودن جوانان است، زنگ خطری است مبنی بر این که قوانین بخش‌هایی از جامعه دچار مشکل جدی و نیازمند بازنگری است. درنهایت این که با وجود شواهد پژوهشی متعددی که نشان می‌دهند ذهن‌آگاهی باعث می‌شود از رفتارهای غیراخلاقی کاسته شود، نتایج این پژوهش نشان داد که ذهن‌آگاهی به تنهایی قادر به کاهش رفتار غیراخلاقی بی‌صدافتی تحصیلی نیست، بلکه متخصصان حوزه ذهن‌آگاهی در کنار آموزش ذهن‌آگاهی لازم است که توانمندی‌هایی همچون خودپنداشت تحصیلی را نیز آموزش دهند.

سپاس‌گزاری

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد حاضر در این پژوهش تقدیر و تشکر نمایند.

- Psychiatric Nursing*, 5(5), 57-63. (Persian)
- Frigillano, S. (2021). Prevalent academic cheating practices among pre-service teachers. *International Journal of English Language Studies*, 3(7), 05-14.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2004). A values framework for measuring the impact of workplace spirituality on organizational performance. *Journal of Business Ethics*, 49(2), 129-142.
- Giannandrea, A., Simone, L., Pescatori, B., Ferrell, K., Olivetti Belardinelli, M., Hickman, S. D., & Raffone, A. (2019). Effects of the mindfulness-based stress reduction program on mind wandering and dispositional mindfulness facets. *Mindfulness*, 10(1), 185-195.
- Keshtvarz Kondazi, E., Sohrabi, N., & Ismaili, B. (2022). A causal explanation of students' academic avoidance based on mindfulness and academic self-concept. *Studies in Learning & Instruction*, 13(2), 218-240. (Persian)
- Khajooi Mirzadeh, A., Rahmati, A., Iranmanesh, R. (2017) Construction and validation of a scale for measuring spiritual needs in students. *Islamic Studies and Psychology*, 12(22), 29-42. (Persian)
- Khamsan A., & Asghar Amiri M. (2011). The Study of academic cheating among male and female students. *Ethics in Science and Technology*, 6(1), 54-62. (Persian)
- Khormaei, F., Erfanifar, F., Mohammadmiri, M., & Shahvarani, S. M. (2018). A comparative study of the components of difficulties in emotional regulation in philanthropists people and ordinary people. *Rooyesh*, 7(8), 55-70. (Persian)
- Mirakbarzade, Z., Khanjarkhani, M., & Nastiezaie, N. (2021). The relationship of quality of life in school with academic self-concept, psychological well-being and academic eagerness. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 10(1), 63-74. (Persian)
- Murdock, T.B., Beauchamp, A. S., & Hinton, A. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating? *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477-492.
- Mustapha, R., Isa, M., & Yunus, H. (2019). Spiritual intelligence and academic dishonesty: The Malaysian (2017). A model to explain the relationship of the big five personality factors and academic dishonesty with mediating role of academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem among students. *Research in School and Virtual Learning*, 5(1), 23-34. (Persian)
- Beasley, S. T., & McClain, S. (2021). Examining psychosociocultural influences as predictors of black college students' academic self-concept and achievement. *Journal of Black Psychology*, 47(2-3), 118-150.
- Bilen, E., & Matros, A. (2021). Online cheating amid COVID-19. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 182, 196-211.
- Chala, W. D. (2021). Perceived seriousness of academic cheating behaviors among undergraduate students: An Ethiopian experience. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 1-15.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, 68, 491-516.
- Culiberg, B., & Mihelic, K. K. (2020). The impact of mindfulness and perceived importance of peer reporting on students' response to peers' academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 30(5), 385-399.
- Dehghan Manshadi, Z., Taqwa S. M. R., & Dehghan Manshadi, M. (2012). Characteristics of the kentucky mindfulness skills inventory psychometrics. *Thought and Behavior in Clinical Psychology (Thought and Behavior)*, 7(25), 27-36. (Persian)
- Dehghani, M., & Fadl Elahi Qomshi, S. (2014). Examining the relationship between spiritual intelligence and teachers' organizational commitment. *Islamic and Psychology Studies*, 9(17), 105-132. (Persian)
- Dejene, W. (2021). Academic cheating in Ethiopian secondary schools: Prevalence, perceived severity, and justifications. *Cogent Education*, 8(1), 1866803.
- Dossi, G., Figlio, D., Giuliano, P., & Sapienza, P. (2021). Born in the family: Preferences for boys and the gender gap in math. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 183, 175-188.
- Emamgholian, F., Hosseinabadi-farahani, M., & Keshavarz, M. (2017). Relationship between Spiritual Intelligence and Competences in Providing Spiritual care in Nursing Students. *Iranian Journal of*

- European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 647-671.
- Sabzian, S., Ghadampour, E., Mirderikvand, F. (2018). The causal model academic cheating based on individual and contextual factors with the mediating role academic self-efficacy. *Research in School and Virtual Learning*, 5(3), 43-66. (Persian)
- Samul, J. (2020). Emotional and spiritual intelligence of future leaders: Challenges for education. *Education Sciences*, 10(7), 1-10.
- Santoso, D. (2016). Improving the students' spiritual intelligence in english writing through whole brain learning. *English Language Teaching*, 9(4), 230-238.
- Syahrina, I. A. (2017). Self efficacy dengan academic dishonesty pada mahasiswa universitas putra indonesia "YPTK" padang. *Jurnal RAP (Riset Aktual Psikologi Universitas Negeri Padang)*, 7(1), 24-35.
- Tafteh, M. (2018). The relationship between Spiritual Intelligence and organizational atmosphere with human capital perception in Personnel of Islamic Azad University, Marvdasht branch. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 9(34), 129-150. (Persian)
- higher education student perspectives. *European Journal of Education Studies*, 6(2), 205-223.
- Onu, D. U., Onyedibe, M. C. C., Ugwu, L. E., & Nche, G. C. (2021). Relationship between religious commitment and academic dishonesty: Is self-efficacy a factor?. *Ethics & Behavior*, 31(1), 13-20.
- Pant, N., & Srivastava, S. K. (2019). The impact of spiritual intelligence, gender and educational background on mental health among college students. *Journal of Religion and Health*, 58(1), 87-108.
- Parks-Leduc, L., Guay, R. P., & Mulligan, L. M. (2021). The relationships between personal values, justifications, and academic cheating for Business vs. non-business students. *Journal of Academic Ethics*, 1-21.
- Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, C., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 124-132.
- Putarek, V., & Pavlin-Bernardic, N. (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating.