



The Mediating Role of Adolescents' Self-discrepancy in Relationship between Family Processes and Counterproductive Academic Behaviors

Hamideh Malekzadeh*¹, Mahboobeh Fouladchang²

1. Ph.D. student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran Ahvaz University, Ahvaz, Iran.
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Citation: Malekzadeh, H., & Fouladchang, M. (2024). The Mediating Role of Adolescents' Self-discrepancy in Relationship between Family Processes and Counterproductive Academic Behaviors, *Clinical Psychology Achievements*, 10(3), 33-50.

Abstract

The present study was conducted with the aims of investigating the mediating role of self-discrepancy in adolescents between family processes and counterproductive academic behaviors. The participants included 261 people (117 boys and 144 girls) from second year high school students in Shiraz city, who were selected by multi-stage cluster sampling method and completed the Family Processes (Samani, 2008), Self-discrepancy (Sadeghzadeh, 2007), and Counterproductive Behaviors Scales (Rimkus, 2012). The results of reliability and validity using Cronbachs' alpha coefficient and factor analysis were favorable. The results of the model review using the Structural Equations Modeling method and the mediation analysis using the bootstrap technique in version 21 AMOS software indicated that self-discrepancy can't play the mediating role between family processes and counterproductive academic behavior but when types of self (real self, ought self and ideal self) used as mediating variable, family processes reduce counterproductive behaviors by mediating real self and ought self. In this way that communication skill, decision making, problem solving and religious beliefs have a negative effect on counterproductive behaviors by increasing real self. Also, decision making, problem solving and religious beliefs have negative effect on counterproductive behaviors by increasing real self. The results indicated the family processes help the members to get more real information about themselves and to be aware of how they should be. As a result, according to their capabilities and social musts, their counterproductive academic behaviors are reduced.

Keywords: Family Processes, Self-discrepancy, Counterproductive Academic Behaviors

* Corresponding Author: Hamideh Malekzadeh

E-mail: malekzadehhamideh@yahoo.com





واسطه‌گری خودگسستگی در نوجوانان در رابطه بین فرایندهای خانواده و رفتارهای غیرمولد تحصیلی

حمیده ملک‌زاده^{۱*}، محبوبه فولادچنگ^۲

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودگسستگی در نوجوانان بین فرایندهای خانواده و رفتارهای غیرمولد تحصیلی انجام شد. نمونه آماری شامل ۲۶۱ نفر (۱۱۷ پسر و ۱۴۴ دختر) از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در شهر شیراز بودند که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های فرایندهای خانواده (Samani, 2008)، خودگسستگی (Sadeghzadeh, 2006) و رفتارهای غیرمولد تحصیلی (Rimkus, 2012) را تکمیل کردند. نتایج بررسی مدل با روش مدلیابی معادلات ساختاری و بررسی واسطه‌گری با تکنیک بوت استراپ در نسخه ۲۱ نرم‌افزار ایموس نشان داد خودگسستگی نمی‌تواند نقش واسطه‌ای بین فرایندهای خانواده و رفتارهای غیرمولد تحصیلی داشته باشد اما وقتی انواع خود (خود واقعی، خود بایسته و خود ایده‌آل) به عنوان متغیر واسطه استفاده شد فرایندهای خانواده با واسطه‌گری خود واقعی و خود بایسته رفتارهای غیرمولد تحصیلی را کاهش داده است، بدین صورت که مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری و حل مسئله و باورهای مذهبی از طریق افزایش خود واقعی اثر منفی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی داشتند. همچنین، دو فرایند تصمیم‌گیری و حل مسئله و باورهای مذهبی از طریق افزایش خود بایسته دارای اثر منفی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی بودند. نتایج نشان داد فرایندهای خانواده به اعضا کمک می‌کند تا در مورد خود به اطلاعات واقعی بیشتری دست یابند و نیز از این‌که چگونه باید باشند، آگاه شوند در نتیجه با توجه به توانمندی‌های خود و بایدهای اجتماعی، رفتارهای غیرمولد تحصیلی در آنان کاهش می‌یابد.

واژگان کلیدی: فرایندهای خانواده، خودگسستگی، رفتارهای غیرمولد تحصیلی

مقدمه

در دهه‌های اخیر رفتارهای غیراخلاقی مانند تقلب، مصرف مواد، سرقت ادبی، حضور غیرفعال، اهمال‌کاری، رخوت و فشار بر همسالان (Rimkus, 2012) از چالش‌های مهم مؤسسات و مراکز آموزشی و درگیر شدن افراد در این رفتارها شده است (Hendy & Montargot, 2019) که می‌توان از این‌گونه رفتارها تحت عنوان رفتارهای غیرمولد نام برد. رفتارهای غیرمولد به اعمال یا عادت‌هایی اطلاق می‌شود که افراد را از دستیابی به اهداف یا به حداکثر رساندن بهره‌وری خود باز می‌دارد یا مانع می‌شود. این رفتارها با تأثیر منفی آن‌ها بر کارایی، پیشرفت و موفقیت کلی مشخص می‌شوند (Norida & Hafzan, 2021). شدت رفتارهای غیرمولد بسته به فراوانی، مدت و شدت درگیری در چنین رفتارهایی می‌تواند متفاوت باشد. برخی از افراد ممکن است گهگاه رفتارهای غیرمولد بدون عواقب قابل توجهی داشته باشند، در حالی که برخی دیگر ممکن است به‌طور مداوم این رفتارها را از خود نشان دهند که منجر به چالش‌های شدید بهره‌وری می‌شود. همچنین، شدت می‌تواند به زمینه خاص و تأثیر این رفتارها بر اهداف شخصی یا حرفه‌ای بستگی داشته باشد (Park, 2023).

رفتار غیرمولد، رفتاری عامدانه است که هنجارهای سیستم را در هم می‌ریزد و سلامت سیستم، اعضای آن یا هر دو را تهدید می‌کند (Keshtvarz Kandazi et al., 2021) و با حذف یا به حداقل رساندن آن‌ها افراد می‌توانند کارایی خود را به حداکثر برسانند، از زمان و منابع خود بهتر استفاده کنند و شانس خود را برای دستیابی به اهداف خود افزایش دهند (Norida & Hafzan, 2021). رفتار غیرمولد تحصیلی (counterproductive academic behavior) از موضوع‌های مهم در حوزه‌ی تعلیم و تربیت است که توجه بسیاری از پژوهشگران این حوزه را به خود جلب کرده است. رفتارهای غیرمولد تحصیلی نقطه‌ی مقابل ارزش‌ها و مقاصد تحصیلی هستند و به دو دسته رفتارهای غیرمولد تحصیلی دگرمحور (رفتارهایی که به دیگران آسیب می‌زند) و رفتارهای غیرمولد تحصیلی خودمحور (رفتارهایی که خود دانش‌آموز را آزار می‌دهد) تقسیم می‌شود (Schwager et al., 2016). (Rimkus (2012) ده بعد تقلب، مصرف مواد، دروغ، سرقت ادبی، رفتار تبعیض‌آمیز، غیبت، حضور غیرفعالانه، اهمال‌کاری، رخوت (سستی) و فشار بر همسالان را برای رفتار غیرمولد تحصیلی مطرح می‌کند. رفتارهای غیرمولد تحصیلی مسئله‌ای فراگیر در میان دانش‌آموزان است (Bushweller, 1999). در پژوهشی Cuadrado et al. (2020) نشان داد که تقریباً ۸۲ و ۸۳ درصد از دانش‌آموزان دبیرستان اسپانیایی در مقطعی درگیر رفتارهای غیرمولد تحصیلی از جمله تقلب و رفتارهای کم‌تلاش بودند. همچنین در پژوهش دیگری Sureda et al. (2015) نشان دادند که ۴۷/۴ درصد دانش‌آموزان دبیرستانی به‌طور متوسط حداقل یک‌بار مرتکب رفتار غیرمولد سرقت ادبی شدند. هر چند میزان ارتکاب به رفتار غیرمولد تحصیلی در بین دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان بیشتر است (Olafson et al., 2013). لیکن آمارها حاکی از آن است که رفتارهای غیرمولد تحصیلی در میان علم‌آموزان تمامی دوره‌های تحصیلی به شدت رواج دارد (Winrow et al., 2015)، به علاوه رفتار غیرمولد تحصیلی در بین محصلان هم در کشورهای توسعه یافته و هم توسعه نیافته افزایش یافته است (Keshtvarz Ali & Ojinejad, 2020). در مجموع، نتایج مطالعات حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (Ali Khah et al., 2014). با توجه به شیوع وسیع این پدیده و همچنین سیر صعودی در دوره‌های تحصیلی بالاتر، شناسایی علل و پیشایندهای این متغیر به ویژه در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر بسیار مهم و درخور بررسی است (Baloch et al., 2017). برخی پژوهشگران نیز به نقش خانواده و فرایندهای آن در به وجود آمدن مشکلات رفتاری اشاره می‌کنند که می‌توان فرآیندهای خانواده را به عنوان پیشایندهای مهمی برای رفتارهای غیرمولد تحصیلی دانست. برای مثال در پژوهش (Ismaili & Asgarpour, 2024) به ارتباط عملکرد خانواده و رفتارهای غیرمولد تحصیلی اشاره کردند. (2023) Mokhtari et al. در تحقیقی نشان دادند که ارتباط معنی‌داری بین عملکرد خانواده و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان وجود دارد، به‌طوری که عملکرد نامطلوب خانواده با اهمال‌کاری بالاتر همراه است. همچنین Wu et al. (2021) و (2023)

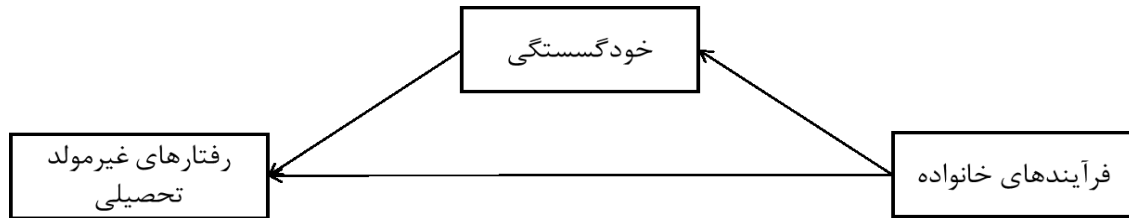
Hsieh et al. به عملکرد ناکارآمد خانواده که با پرخاشگری فعال و واکنشی نوجوانان همراه است، اشاره کردند. خانواده‌هایی که توقعات غیرواقعی یا بیش از حد بالایی برای موفقیت تحصیلی و شخصی دارند، ممکن است در ایجاد احساس فشار، اضطراب و استرس نقش داشته باشند که می‌تواند موجب رفتارهای غیرمولد شود (Nikoukar et al., 2021). فرایندهای خانواده اشاره به کارکردهای مختلف خانواده دارد که به خانواده کمک می‌کند به عنوان یک سیستم خودش را با نیازها و موقعیت‌های جدید سازگار کند؛ به عبارت دیگر، فرایندهای خانواده شامل کنش‌های ساختارمندی است که توسط اعضای خانواده در طول زندگی به کار گرفته می‌شوند تا وقایع اجتماعی، شناختی و هیجانی را کنترل کنند؛ و مطالعات نشان داده‌اند این کنش‌ها، فرایندهای کلیدی هستند که توانایی افراد و خانواده را برای مقابله مؤثر با بحران‌های جدید نشان می‌دهند (Walsh, 1996). ارزش‌های فرهنگی خانواده می‌تواند نقش بسزایی در شکل‌دهی نگرش و رفتار کودکان نسبت به موفقیت و پیشرفت تحصیلی داشته باشد. خانواده‌هایی که ارزش‌هایی مانند جمع‌گرایی یا اطاعت از قدرت را در اولویت قرار می‌دهند، ممکن است محیطی ایجاد کنند که بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی تأکید زیادی دارد که می‌تواند منجر به احساس فشار و استرس و رفتارهای غیرمولد تحصیلی شود (Ackerman & Brown, 2010).

Chowning & Campbell (2009) بر این باورند دانشجویانی که سطوح بالایی از سوءرفتارهای تحصیلی را نشان می‌دهند، به احتمال زیاد ویژگی‌های فردی دارند که زمینه‌ساز چنین رفتارهایی است. یکی از ویژگی‌های فردی مؤثر بر رفتارهای افراد میزان خودگسستگی (Self-discrepancy) آن‌ها است. خودگسستگی از جمله سازه‌های مهمی است که اثرات بالایی در وضعیت بهزیستی روان‌شناختی و سلامت روان افراد دارد (Solomon-Krakus et al., 2017). روان‌شناسی اجتماعی (Social psychology) نشان می‌دهد که افراد معمولاً ناسازگاری بین خود واقعی و ایده‌آل خود را در خودگسستگی تجربه می‌کنند (Higgins, 1987). خودگسستگی ناراحتی یا احساسات ناخوشایندی ایجاد می‌کند که افراد در تلاش برای کاهش یا رفع آن هستند (Higgins, 1987; Shan et al., 2022).

خودگسستگی متغیری برای خودارزشیابی رفتار و رهنمودی برای خودتنظیمی در فرد است. در واقع افراد با ارزیابی فاصله بین خود واقعی با خود ایده‌آل و فاصله خود واقعی با خود بایسته به اطلاعاتی دست می‌یابند که بر اساس آن می‌توانند به ارزشیابی خویش و خودتنظیمی اقدام کنند (Mohammadiyari & Khodabakhshi Koulai, 2017). خود واقعی نشان‌دهنده ویژگی‌هایی است که افراد یا افراد مهم آن‌ها معتقدند که واقعاً هستند. خود ایده‌آل و خود بایسته نمایانگر ویژگی‌هایی هستند که افراد یا افراد مهم آن‌ها فکر می‌کنند که به ترتیب می‌توانند داشته باشند و باید داشته باشند. علاوه بر این، ترکیب خود ایده‌آل و خود بایسته به‌عنوان خود راهنمای فرد تعریف شد که معیاری برای ارزیابی خود و ارتقای خود در زندگی روزمره است (Higgins, 1987; Hu et al., 2022).

نقطه قوت پژوهش حاضر آن است که نقش سازه خودگسستگی را در ارتباط با رفتارهای غیرمولد به خصوص در زمینه‌ی تحصیلی مورد مطالعه قرار داده است زیرا در پژوهش‌های پیشین بیشتر بر پیامدهای هیجانی و بالینی خودگسستگی تمرکز شده است. رفتار غیرمولد تحصیلی در پژوهش حاضر به عنوان متغیر وابسته و پیامد خودگسستگی در نظر گرفته شده است. از آن جا که این متغیر و بررسی آن در روان‌شناسی تربیتی به عنوان متغیری نوظهور در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته و در گذشته بیشتر بررسی رفتار غیرمولد سازمانی و شغلی مورد توجه بوده است مطالعه آن از اهمیت و ضرورت برخوردار است. رفتارهای غیرمولد همچون تقلب بر پیکره‌ی اجتماع آسیب زیان‌باری وارد می‌کنند (Rimkus, 2010) زیرا اگر عموم مردم بدانند که افراد عالی رتبه اجتماع مانند وکلا و پزشکان، مدارک خود را با تقلب کسب کرده‌اند برای دریافت خدمات به آن‌ها اعتماد نخواهند کرد (Marseden et al., 2005)؛ بنابراین با توجه به آثار سوء رفتارهای غیرمولد تحصیلی در جامعه، بررسی پیشایندهای احتمالی این متغیر اهمیت زیادی دارد؛ بنابراین در تحقیق حاضر به این مسئله پرداخته شده است که آیا فرایندهای خانواده می‌تواند رفتارهای غیرمولد تحصیلی را

پیش‌بینی کند؟ همچنین، با الهام از نظریه Higgins (1987) که خودگسستگی تحت تأثیر عوامل محیطی است و پیامدهای هیجانی و رفتاری نیز به دنبال دارد این مسئله اصلی مطرح شده است که آیا خودگسستگی می‌تواند نقش واسطه‌گری بین فرایندهای خانواده و رفتارهای غیرمولد تحصیلی داشته باشد؟ مدل مفهومی پژوهش نیز در شکل ۱ ارائه گردیده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در قالب مدل یابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر شیراز که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان بر اساس دیدگاه Kline (2011) حدوداً ۲/۵ برابر تعداد گویه‌های ابزار بکار رفته در پژوهش در نظر گرفته شد؛ بنابراین آزمودنی‌های مورد مطالعه در پژوهش حاضر ۲۶۱ نفر از دانش‌آموزان (۱۴۴ دختر و ۱۱۷ پسر) در گروه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال بودند که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از ناحیه‌های مختلف شهر شیراز انتخاب شدند، به این صورت که ابتدا از ۴ ناحیه شهر شیراز دو ناحیه (۱ و ۲) به تصادف انتخاب شدند. سپس از ناحیه یک ۴ مدرسه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) و همچنین از ناحیه دو ۶ مدرسه (دو مدرسه دخترانه و چهار مدرسه پسرانه) به‌طور تصادفی انتخاب شدند و سپس از هر مدرسه نیز دو کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند و پس از آن تمام دانش‌آموزان این کلاس‌ها به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شد.

ابزار پژوهش

مقیاس خودگسستگی (Self-discrepancy Scale): این مقیاس براساس نظریه Higgins (1987) توسط (2006) Sadeghzadeh طراحی شده است. مقیاس با ۳۹ گویه و ۳ خرده مقیاس خود واقعی (۱۳ گویه)، خود بایسته (۱۳ گویه) و خود ایده‌آل (۱۳ گویه) به بررسی میزان خودگسستگی نوجوانان می‌پردازد. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم می‌باشد. طبق نظریه‌ی خودگسستگی هیگینز که مبنای این مقیاس می‌باشد تفاوت مجموع نمرات خود واقعی فرد با مجموع نمرات خود ایده‌آل و خود بایسته او به ترتیب شاخص خودگسستگی واقعی- ایده‌آل و خودگسستگی واقعی-بایسته را تشکیل می‌دهد. نتایج حاصل از محاسبه‌ی پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ در پژوهش Sadeghzadeh (2006) برای کل نمونه در ۳۹ گویه مشترک برابر با ۰/۷۹ و برای دختران برابر با ۰/۷۸ به‌دست آمد. همچنین ضریب آلفا خرده مقیاس خود واقعی ۰/۴۸، خود ایده‌آل ۰/۶۷ و خود بایسته ۰/۶۲ به‌دست آمد. پایایی بازآزمایی نیز بر روی ۲۸ نفر برای خرده مقیاس خود واقعی ۰/۶۵، خود ایده‌آل ۰/۶۳ و خود بایسته ۰/۵۸ به‌دست آمد. جهت بررسی روایی پژوهش حاضر از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. گویه‌هایی که به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند عبارت بودند از: گویه‌های ۴، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۸، ۳۱ از عامل خود واقعی، گویه‌های ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۲ از عامل خود ایده‌آل و گویه‌های ۶، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۰، ۳۳ از عامل خود بایسته. بار عاملی گویه‌های باقی مانده

بین ۰/۳۳ تا ۰/۷۰ بود. پایایی مقیاس در این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خود واقعی (۰/۶۱)، خود بایسته (۰/۷۰)، خود ایده‌آل (۰/۷۲) و پایایی کل خودگسستگی ۰/۷۸ به‌دست آمد.

مقیاس فرایندهای خانواده (Family Processes Scale): مقیاس فرایندهای خانواده توسط Samani (2008)

طراحی شد. مقیاس دارای ۴۳ گویه و پنج خرده مقیاس تصمیم‌گیری و حل مسئله (۱۰ گویه)، مهارت مقابله (۱۲ گویه)، انسجام و احترام متقابل، مهارت‌های ارتباطی (۷ گویه) و باورهای مذهبی (۶ گویه) است. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم می‌باشد. گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۲۰، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۴۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نتایج حاصل از محاسبه پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ در پژوهش Kamali (2009) برای خرده مقیاس تصمیم‌گیری و حل مسئله ۰/۸۵، مهارت مقابله ۰/۷۳، انسجام و احترام متقابل ۰/۷۳، مهارت ارتباطی ۰/۷۱ و باور مذهبی ۰/۸۷ به‌دست آمد (Kamali, 2009). در پژوهش حاضر برای تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. بیشترین بار عاملی مربوط به گویه ۴۲ از عامل باورهای مذهبی است و کمترین بار عاملی مربوط به گویه ۱۷ از عامل مهارت مقابله است که به دلیل بار عاملی پایین (کمتر از ۰/۳۰) حذف شد؛ و بار عاملی گویه‌های باقی مانده بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۰ بود مطابق این جدول شاخص‌های برازش مطلوب هستند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس مهارت ارتباطی (۰/۸۴)، انسجام و احترام متقابل (۰/۸۹)، مهارت مقابله (۰/۸۷)، تصمیم‌گیری و حل مسئله (۰/۸۹)، باورهای مذهبی (۰/۹۰) و پایایی کل فرایندهای خانواده ۰/۸۳ به‌دست آمد.

مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی (Counterproductive Academic Behavior Scale): این مقیاس توسط

Rimkus (2012) طراحی شد مقیاس دارای ۵۸ گویه و ۸ خرده مقیاس تقلب/سرقت ادبی (cheating/plagiarism) (۱۰ گویه)، مصرف الکل (alcohol consumption) (۴ گویه)، مصرف مواد مخدر (Drug use) (۵ گویه)، رفتار تبعیض‌آمیز (discriminating behavior) (۴ گویه)، غیبت (absence) (۱۰ گویه)، اهمال‌کاری (Procrastination) (۹ گویه)، رفتار انحرافی (Deviant behavior) (۱۰ گویه) و رخوت (laziness) (۶ گویه) به منظور بررسی رفتاری غیرمولد تحصیلی طراحی شده است. پژوهش حاضر بر اساس یافته‌های مهبد (۱۳۹۵) تنها ۴ خرده مقیاس تقلب، غیبت، اهمال‌کاری و رخوت که ارتباط بیشتری با تحصیل در نظام آموزشی ما دارند در نظر گرفته شد و در نتیجه ۳۸ گویه از این ابزار انتخاب شدند. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ = هرگز تا ۵ = هر روز می‌باشد. تحلیل عاملی اکتشافی توسط Rimkus (2012) و Mahabad (2016) انجام شده است. نتایج حاصل از محاسبه پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ توسط Rimkus (2012) برای کل مقیاس ۰/۸۳ به‌دست آمد. این ضرایب برای ابعاد اهمال‌کاری ۰/۸۶، تقلب/سرقت ادبی ۰/۸۷، غیبت ۰/۸۶ و رخوت ۰/۷۰ به‌دست آمد. Mahabad (2016) نیز ضرایب پایایی آلفای کرونباخ را برای عامل اهمال‌کاری ۰/۸۶، تقلب ۰/۸۷، رخوت ۰/۸۸ و غیبت ۰/۷۹ گزارش کرد. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. بیشترین بار عاملی مربوط به گویه ۵ از عامل اهمال‌کاری است و کمترین بار عاملی مربوط به گویه ۲۷ از عامل غیبت است. بار عاملی گویه‌های باقی مانده بین ۰/۴۵ تا ۰/۷۶ به‌دست آمد. مطابق این جدول شاخص‌های برازش، مطلوب هستند. همچنین در این پژوهش جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که آلفای کرونباخ خرده مقیاس اهمال‌کاری (۰/۸۷)، تقلب (۰/۸۶)، رخوت (۰/۸۱)، غیبت (۰/۸۳) و نمره کل رفتارهای غیرمولد ۰/۸۱ به‌دست آمد و همگی ضرایب مطلوب به‌نظر می‌رسند.

یافته‌های پژوهش

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش بررسی شد.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمرات	حداکثر نمرات
خود واقعی	۹/۳۹	۳/۵۲	۳	۲۰
خودایده‌آل	۹/۴۶	۳/۵۸	۳	۲۰
خود بایسته	۹/۰۰۴	۲/۹۳	۳	۱۷
خودگسستگی واقعی-ایده‌آل	-۰/۰۶	۲/۰۶	-۱۰	۷
خودگسستگی واقعی-بایسته	۰/۳۹	۳/۰۳	-۹	۸/۳۹
مهارت‌های ارتباطی	۲۶/۷۳	۶/۳۱	۷	۳۵
انسجام و احترام متقابل	۳۱/۷۳	۶/۴۷	۹	۴۰
مهارت‌های مقابله‌ای	۴۴/۵۰	۸/۷۷	۱۲	۶۰
حل مسئله و تصمیم‌گیری	۳۶/۸۶	۸/۴۱	۱۰	۵۰
باورهای مذهبی	۱۷/۰۹	۵/۰۹	۶	۳۰
اهمال کاری تحصیلی	۲۶/۳۵	۹/۶۴	۹	۴۵
تقلب	۳۱/۰۵	۱۰/۳۹	۱۰	۵۰
رخوت	۱۴/۴۲	۶/۲۸	۶	۳۰
غیبت	۲۰/۹۸	۹/۲۶	۱۰	۵۰
رفتارهای غیرمولد تحصیلی	۹۲/۸۱	۲۹/۹۵	۳۸	۱۷۱

به‌منظور بررسی ارتباط ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی بین تمامی متغیرها محاسبه شد. در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای مورد پژوهش در کل آزمودنی‌ها ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود؛ خود واقعی ($p=۰/۰۱$)، خود ایده‌آل ($r=۰/۳۲$)، خود بایسته ($r=۰/۲۳$) و خود واقعی-بایسته ($r=۰/۲۳$) با باورهای مذهبی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. این سه متغیر با رفتارهای غیرمولد تحصیلی ($r=-۰/۲۸$) رابطه منفی و معنی‌دار دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱. خودخواهی															
۲. خود ایده‌آل	**														
۳. خودبایسته	**	**													
۴. خودگسستگی واقعی-ایده‌آل	**	**	**												
۵. خودگسستگی واقعی-بایسته	**	**	**	**											
۶. مهارت‌های ارتباطی	*	*	*	*	*										
۷. انسجام و احترام متقابل	*	*	*	*	*	*									
۸. مهارت‌های مقابله‌ای	*	*	*	*	*	*	*								
۹. حل مسئله و تصمیم‌گیری	*	*	*	*	*	*	*	*							
۱۰. باورهای مذهبی	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
۱۱. اهمال کاری تحصیلی	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
۱۲. تقلب	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
۱۳. رخوت	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
۱۴. غیبت	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
۱۵. رفتارهای غیرمولد تحصیلی	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

* $p < ۰/۰۵$ ** $p < ۰/۰۱$

شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش به تفکیک شاخص‌های قبل از اصلاح مدل و پس از اصلاح، در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	P	X2/df	CFI	NFI	IFI	RFI	TLI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
قبل از اصلاح	۰/۰۰۰۱	۵/۴۳	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۸۲	۰/۱۲	۰/۰۰۰۱
بعد از اصلاح	۰/۰۵	۱/۵۴	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۰۴	۰/۶۴

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، شاخص‌های مطلق (مجذور کای، ریشه دوم میانگین مجذورات باقیمانده و نیکویی برازش نسبت به جامعه) نسبی (برازش تطبیقی، برازش هنجار شده، برازش رشد یابنده، برازش نسبی و شاخص تاکر-لوپس) و ایجازی (برازش تعدیل‌یافته ایجازی) قبل از اصلاح مدل، نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش مطلوبی برخوردار نبود. پس از انجام اصلاحات و حذف مسیرهای پیشنهادی غیرمعنی‌دار (انسجام و احترام متقابل بر خود واقعی-خودایده‌آل؛ انسجام و احترام متقابل بر خود واقعی- خود بایسته؛ مهارت‌های مقابل بر خود واقعی- خودایده‌آل؛ مهارت‌های مقابل بر خود واقعی- خود بایسته؛ مهارت‌های مقابل بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی؛ رفتارهای غیرمولد تحصیلی) از مدل، برازش مدل مطلوب شد. ضرایب اثرات مستقیم موجود در معادلات ساختاری پس از تعیین برازش مدل در جدول ۴ و مدل نهایی در شکل ۱ ارائه شده است.

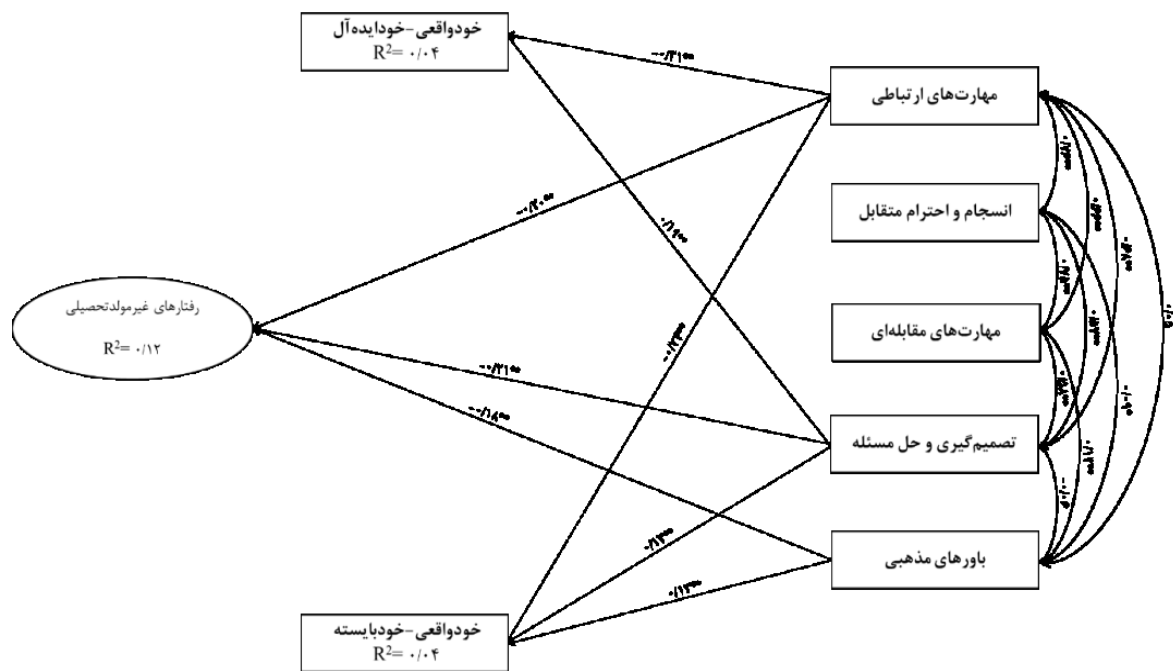
جدول ۴. ضرایب اثرهای مستقیم موجود در مدل ساختاری

مسیر	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	خطای استاندارد	T	P
مهارت‌های ارتباطی بر خود واقعی-خودایده‌آل	-۰/۱۰	-۰/۳۱	۰/۰۳	-۳/۵۹	۰/۰۰۰۱
مهارت‌های ارتباطی بر خود واقعی-خود بایسته	-۰/۱۱	-۰/۲۴	۰/۰۴	-۲/۹۷	۰/۰۰۳
مهارت‌های ارتباطی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی	-۰/۲۳	-۰/۲۰	۰/۱۱	-۲/۱۵	۰/۰۳
انسجام و احترام متقابل بر خود واقعی-خودایده‌آل	-۰/۰۲	-۰/۰۵	۰/۰۳	-۰/۵۵	۰/۵۸
انسجام و احترام متقابل بر خود واقعی-خود بایسته	-۰/۰۲	-۰/۰۵	۰/۰۴	-۰/۵۴	۰/۵۹
انسجام و احترام متقابل بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی	-۰/۱۳	-۰/۱۱	۰/۱۲	-۱/۰۸	۰/۲۸
مهارت‌های مقابل بر خود واقعی-خودایده‌آل	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۰۲	۱/۳۶	۰/۱۷
مهارت‌های مقابل بر خود واقعی-خود بایسته	۰/۰۰۱	۰/۰۰۴	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۹۶
مهارت‌های مقابل بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۷	۱/۲۸	۰/۲۰
تصمیم‌گیری و حل مسئله بر خود واقعی-خودایده‌آل	۰/۰۵	۰/۱۹	۰/۰۲	۲/۲۲	۰/۰۳
تصمیم‌گیری و حل مسئله بر خود واقعی-خود بایسته	۰/۰۸	۰/۱۳	۰/۰۳	۲/۷۹	۰/۰۰۵
تصمیم‌گیری و حل مسئله بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی	-۰/۱۸	-۰/۲۱	۰/۰۸	-۲/۳۰	۰/۰۲
باورهای مذهبی بر خود واقعی-خودایده‌آل	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۵۲	۰/۶۰
باورهای مذهبی بر خود واقعی-خود بایسته	۰/۰۸	۰/۱۳	۰/۰۳	۲/۷۷	۰/۰۰۶
باورهای مذهبی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی	-۰/۲۵	-۰/۱۸	۰/۰۸	-۲/۹۹	۰/۰۰۳
خود واقعی-خودایده‌آل بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی	۰/۰۹	-۰/۰۲	۰/۲۵	۰/۳۶	۰/۷۲
خود واقعی-خود بایسته بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی	-۰/۰۹	-۰/۰۴	۰/۱۴	-۰/۶۲	۰/۵۳

بررسی اثرات مستقیم فرآیندهای خانواده بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی در تحلیل مدل معادلات ساختاری نشان داد که مسیر مهارت‌های ارتباطی ($\beta = -0/20, p = 0/03$)، تصمیم‌گیری ($\beta = -0/21, p = 0/02$) و باورهای مذهبی ($\beta = -0/03, p = 0/003$)، $\beta = -0/18$ دارای اثر منفی و معنی‌دار بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی است ولیکن مسیرهای انسجام و احترام متقابل و مهارت‌های مقابله‌ای بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی غیر معنی‌دار است (جدول ۴).

همچنین، مهارت‌های ارتباطی اثر منفی و معنی‌دار بر خودگسستگی خود واقعی-خودایده‌آل ($\beta = -0/31, p = 0/001$) و خودگسستگی خود واقعی-خود بایسته ($\beta = -0/24, p = 0/003$) دارد. تصمیم‌گیری و حل مسئله اثر مثبت و معنی‌داری بر خودگسستگی خود واقعی-خودایده‌آل ($\beta = 0/19, p = 0/03$) و خود واقعی-خود بایسته ($\beta = 0/13, p = 0/005$) دارد. باورهای مذهبی دارای اثر مثبت و معنی‌داری بر خودگسستگی خود واقعی-خود بایسته ($\beta = 0/13, p = 0/006$) است ولیکن، مهارت‌های مقابله‌ای و انسجام و احترام متقابل اثر معنی‌داری بر خودگسستگی ندارد. با این حال، خودگسستگی خود واقعی-خودایده‌آل و خودگسستگی خود واقعی-خود بایسته دارای اثر معنی‌دار بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی نیست و این امر منجر به قطع مسیر واسطه‌ای می‌شود.

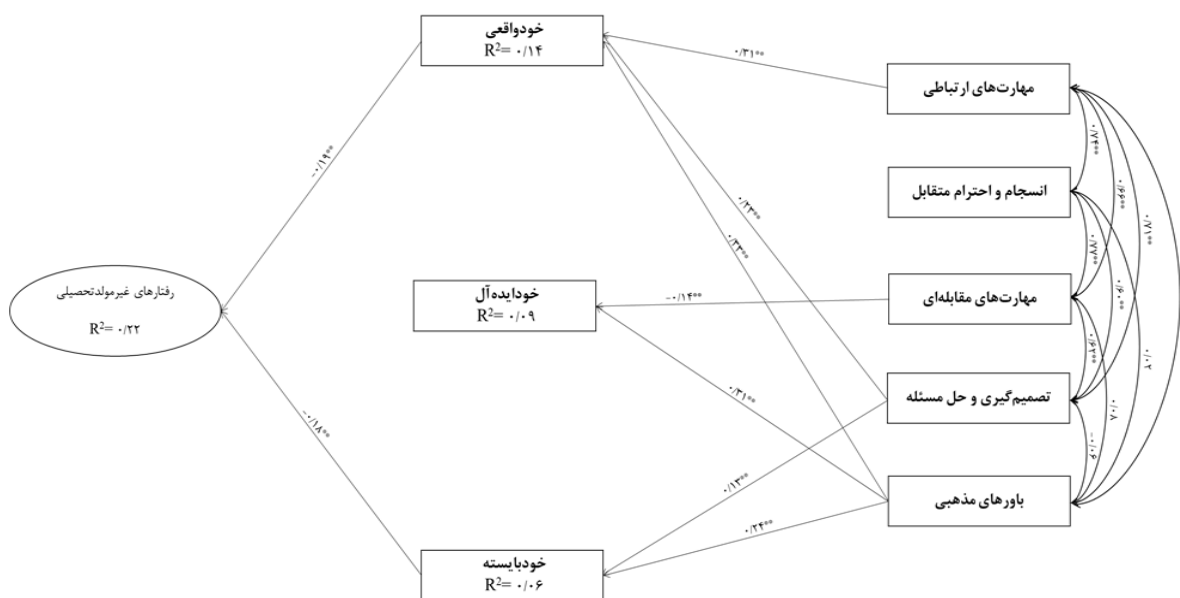
مدل نهایی پژوهش در شکل ۱ نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری و باورهای مذهبی به صورت مستقیم رفتارهای غیرمولد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد اما مسیر خودگسستگی به رفتارهای غیرمولد تحصیلی قطع شده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود هیچ مسیر واسطه‌ای از فرآیندهای خانواده به رفتارهای غیرمولد تحصیلی متصل نشده است و این امر موجب می‌گردد فرضیه‌ی اساسی پژوهش مورد تأیید قرار نگیرد. از این رو، به دلیل اینکه هدف اصلی پژوهش بررسی واسطه‌گری خودگسستگی در رابطه بین فرآیندهای خانواده و رفتارهای غیرمولد تحصیلی بوده است و همچنین همبستگی بالایی سه نوع خود نشانگر عدم سنجش مناسب ابزار پژوهش بوده است و در جدول ماتریس همبستگی، همبستگی منفی و معنی‌دار به یک میزان بین رفتارهای غیرمولد تحصیلی و سه خود مشاهده شد نشانگر عدم تفکیک این سه خود بوده است، به همین دلیل برای بررسی دقیق‌تر که آیا خود واقعی، خود ایده‌آل و خود بایسته بین فرآیندهای خانواده و رفتارهای غیرمولد تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد به جای خودگسستگی از خود واقعی، خود ایده‌آل و

خود بایسته به عنوان واسطه استفاده شد. شاخص‌های برازش این مدل بررسی شد و مطلوب بود. این مدل تکمیلی پژوهش که با واسطه‌گری خود واقعی، خود ایده‌آل و خود بایسته ترسیم و آزمون شده است در شکل ۲ نشان داده شده است. با توجه به این مدل، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های مقابله‌ای، تصمیم‌گیری و باورهای مذهبی به صورت غیرمستقیم رفتارهای غیرمولد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این مدل ۲۲ درصد واریانس رفتارهای غیرمولد تحصیلی را تبیین می‌کند.



شکل ۲. مدل تکمیلی پژوهش

جدول ۵ ضرایب مسیر مدل بالا را نشان می‌دهد.

جدول ۵. ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل موجود در مدل تکمیلی

اثر کل	P	اثر غیرمستقیم	P	اثر مستقیم	مسیر		
					متغیر ملاک	متغیر واسطه	متغیر پیش‌بین
-۰/۱۲	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۱۷	-۰/۱۶	رفتارهای غیرمولد تحصیلی	خود واقعی	مهارت‌های ارتباطی
۰/۲۰	۰/۲۵	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۱۷	رفتارهای غیرمولد تحصیلی	خود ایده‌آل	مهارت‌های مقابله‌ای
-۰/۱۹	۰/۰۱	-۰/۰۴	۰/۱۴	-۰/۱۵	رفتارهای غیرمولد تحصیلی	خود واقعی و بایسته	تصمیم‌گیری و حل مسئله
-۰/۱۶	۰/۰۱	-۰/۱۱	۰/۵۷	-۰/۰۵	رفتارهای غیرمولد تحصیلی	خود واقعی و بایسته	باورهای مذهبی

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده در زمینه‌ی اثر مستقیم فرایندهای خانواده بر رفتار غیرمولد تحصیلی نشان داد که مهارت‌های ارتباطی، تصمیم‌گیری و حل مسئله و باورهای مذهبی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی اثر منفی و معنی‌دار داشتند. تأثیر مهارت‌های بدین معناست که هر چه خانواده در برقراری روابط از مهارت‌های ارتباطی مؤثر برخوردار باشد، فرزندان آنان رفتارهای غیرمولد تحصیلی کمتری از قبیل اهمال‌کاری تحصیلی، تقلب، رخوت و غیبت از خود نشان خواهند داد. پژوهش‌های (Stanger et al. (2002؛ Barker et al. (2006؛ Costello, et al. (2007؛ Meunier et al. (2010 و Fereidkian که نشان دادند مهارت‌های ارتباطی (ارتباطات خانواده) می‌تواند باعث کاهش مشکلات رفتاری شود، همسو است. تأثیر مهارت‌ها بدین معناست که هر چه خانواده در برقراری روابط از مهارت‌های ارتباطی مؤثر برخوردار باشد،

فرزندان آنان رفتارهای غیرمولد تحصیلی کمتری از قبیل اهمال‌کاری تحصیلی، تقلب، رخوت و غیبت از خود نشان می‌دهند. در مدل (Credé & Niehorster, 2009) دو نوع رفتارهای غیرمولد تحصیلی وجود دارد که یا به دیگران لطمه می‌زند (دگرمحور) و یا به خود شخص (خودمحور). در این مدل هم یکی از ابعاد رفتارهای غیرمولد تحصیلی دیگران هستند که گاه از رفتارهای دانش‌آموزان آسیب می‌بینند. از این رو، مهارت‌های ارتباطی و روابط سازگاران در خانواده تجربه‌ای مثبت و سازنده را در افراد ایجاد می‌کنند و منجر به آن می‌شود در موقعیت‌های تحصیلی از مهارت‌های ارتباطی یاد گرفته شده در محیط خانواده بهره‌مند شوند و به‌جای روی آوردن به رفتارهای مخرب از رفتارهای سازنده برای کسب موفقیت استفاده کنند.

ذکر این نکته ضروری است که رفتارهای غیرمولد تحصیلی نقطه مقابل رفتارهای شهروندی در محیط‌های تحصیلی است (Mahabad & Fooladchang, 2016). رفتار شهروندی به کمک به همکلاسی‌ها برای فهم دروس، پذیرش شرایط نامساعد تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های داوطلبانه تحصیلی اطلاق می‌شود و با توجه به اینکه احتمال دریافت کمک را افزایش می‌دهد می‌تواند موفقیت تحصیلی فراگیر را موجب گردد (Credé & Niehorster, 2009). از این رو، مهارت‌های ارتباطی (ایجاد روابط نزدیک، صمیمانه، همدلانه و پذیرش متقابل) که در فرآیند خانواده بدان توجه شده است می‌تواند موجبات کمک به همکلاسی‌ها، پذیرش شرایط نامساعد (از طریق کسب حمایت اجتماعی و ایجاد رابطه همدلانه) و شرکت داوطلبانه در فعالیت‌های تحصیلی (از طریق کسب جرات‌مندی) فراهم کند و در نتیجه کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی را شاهد خواهیم بود.

پژوهش حاضر اشاره به رابطه منفی و معنی‌دار تصمیم‌گیری و حل مسئله با رفتارهای غیرمولد تحصیلی دارد. حل مسئله به عنوان فرآیندی است که در جهت مشکلات و مسائلی که در زندگی با آن‌ها مواجه می‌شویم؛ مورد استفاده قرار می‌گیرد در تعریف فرآیند حل مسئله آمده است که یک پردازش شناختی هدایت شده در تبدیل یک موقعیت معین به یک موقعیت هدف، زمانی که هیچ راه‌حل آشکاری در دسترس حل‌کننده مسئله قرار ندارد (Eysenck & Keane, 2020). زندگی تحصیلی نیز مملو از مسائلی که دانش‌آموزان با آن‌ها مواجه می‌شوند. زمانی که آنان مجهز به برخی از مهارت‌ها از جمله مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری نباشند از روش‌های گوناگون و دم دستی بدون آنکه به عواقب آن فکر کنند استفاده می‌نمایند. تصمیم‌گیری مؤثر و حل مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌طور بهینه اهداف تحصیلی خود را پیگیری کند و با کنترل بیشتری که بر وضعیت‌های تحصیلی خود دارد، به کاهش استرس و افزایش انگیزه و تمرکز آن‌ها در تحصیل کمک کند، لذا وقتی فرد بتواند تصمیم‌های مناسبی بگیرد و به روش‌های مؤثری برای حل مشکلات تحصیلی بپردازد، احتمال اینکه به سمت رفتارهای غیرمولد برود کاهش می‌یابد. همچنین ارزیابی موقعیت‌ها و تعیین اولویت‌ها به فرد کمک می‌کند تا زمان و منابع خود را به‌طور مؤثر مدیریت کند که منجر به کاهش رفتارهای غیرمولد مانند تأخیر در انجام تکالیف و عدم توجه به درس می‌شود. در نهایت توانایی در حل مسئله و تصمیم‌گیری صحیح باعث می‌شود که فرد بازخورد مثبت از نتایج تحصیلی خود دریافت کند و احساس موفقیت بیشتری داشته باشد. این احساس موفقیت می‌تواند به تقویت رفتارهای مولد تحصیلی و کاهش رفتارهای غیرمولد کمک کند (Zimmerman, 2002; Pintrich & De Groot, 1990; Bandura, 1997).

در پژوهش حاضر نشان داده شد که باورهای مذهبی با رفتارهای غیرمولد تحصیلی رابطه‌ی منفی و معنی‌دار دارد. در تبیین نقش باورهای مذهبی می‌توان گفت که نقش مذهب از یک مکانیسم دفاعی برای تسهیل سازگاری فراتر است (Ellis, 1960) و نقش مقابله‌ای آن در مشکلات و مسائل مختلف زندگی مورد تأکید قرار گرفته است (Spilka et al., 1985). مذهب از این رو مکانیسم کارآمد مقابله است که سه کنش اساسی دارد؛ یک، آنکه به نیازهای اساسی نوع بشر معنا می‌دهد، دو، در کنترل افراد نقش اساسی دارد و سوم، موجب ارتقاء عزت‌نفس افراد می‌شود (Parelkar, 2005). از طریق همین سه کنش است که شخص به هر رفتاری رو نمی‌آورد و سعی ندارد از روشی عبور از موقعیت‌های دشوار

تحصیلی استفاده کند.

در پژوهش حاضر نشان داد شد که بین مهارت‌های ارتباطی و هردو نوع خودگسستگی (واقعی-ایده‌آل و واقعی-بایسته) رابطه‌ی منفی وجود دارد با توجه به این یکی از این منابعی که شخص می‌تواند از خود اطلاعاتی را کسب کند خانواده است. برقرار کردن ارتباطات خانوادگی در جهت کسب اطلاعات مرتبط با خود، انتظارات و توقعات خانواده را نسبت به شخص را نمایان می‌سازد و این امر ممکن است موجب شود که بین خود واقعی-خود بایسته و خود واقعی-خودایده‌آل فاصله کمتری ایجاد شود؛ زیرا شخص در فرآیند هویت‌یابی قرار دارد و نسبت به خود واقعی تصویر دقیقی ندارد و دچار سردرگمی است (Erikson, 1950) و در مورد ارزش‌ها، برنامه‌ها و اولویت‌های خود تردید دارد (Burke, 2001) و او صرفاً در مورد آنچه باید باشد (خود بایسته) در بیانی دیگر ارزش‌ها (Marci, 1980) و آنچه دوست دارد باشد (خود ایده‌آل).

تصمیم‌گیری و حل مسئله رابطه‌ی مثبت با هر دو نوع خودگسستگی (خود واقعی-ایده‌آل و خود واقعی-بایسته) دارد. مسائلی که افراد در زندگی با آن مواجه می‌شوند از یک منظر می‌توانند به مسائل درون فردی و مسائل بین فردی تقسیم کرد (Naseri, 2010). حل مسئله نیز فرآیندی است که می‌تواند در جهت هر یک از این مسائل مورد استفاده قرار گیرد. در تعریف فرآیند حل مسئله آمده است که یک پردازش شناختی هدایت شده در تبدیل یک موقعیت معین به یک موقعیت هدف، زمانی که هیچ راه‌حل آشکاری در دسترس حل‌کننده مسئله قرار ندارد (Eysenck & Keane, 2020). آنچه که در خودگسستگی نیز رخ می‌دهد آن است که شخص فاصله‌ای را که بین خود واقعی و دیگر خودها ارزیابی می‌کند؛ برای فرد این امر یک موقعیت مسئله را ایجاد می‌کند. مسئله‌ی راجع به خویشتن که شخص قصد دارد تا تضاد بین آنچه که واقعاً هست و آنچه دوست دارد باشد (ناهمخوانی خود واقعی-خود بایسته) و همچنین تضاد میان آنچه از واقعیت خویش می‌داند و آن چیزی که باید باشد (ناهمخوانی خود واقعی-خود بایسته) را از طریق رهنمودهای خود کاهش دهد. به عبارت بهتر، یک موقعیت معین (ناهمخوانی خود واقعی-خودایده‌آل)، یک موقعیت هدف (کاهش ناهمخوانی خود واقعی-خود بایسته) و پردازش شناختی هدایت شده (ارزیابی و رهنمودهای خود) وجود دارد. از این رو، مشخص می‌شود که خودگسستگی نیز یک موقعیت مسئله است که فرآیند حل مسئله را نیاز دارد. ولیکن، حل مسائل فردی نیازمند اطلاعاتی ذهنی و صوری است تا اطلاعات عینی، همین امر شرایط مسئله را تا حدودی متفاوت می‌کند. دانش‌آموزان در سنین نوجوانی در این پژوهش مد نظر قرار گرفتند؛ این گروه سنی به تازگی از مرحله عملیات عینی به عملیات صوری ورود پیدا کرده‌اند همین امر می‌تواند تا حدودی افراد را دچار مشکل در حل مسائل انتزاعی و صوری کند زیرا هنوز به صورت ابتدایی از عملیات صوری استفاده می‌کنند. به عبارت بهتر، لازم است بین حل مسائل انتزاعی و عینی و مربوط به زندگی روزمره تفاوت قائل شد زیرا حل مسائل انتزاعی نیازمند اطلاعات فراوان و انتزاعی هستند.

باورهای مذهبی رابطه‌ی مثبت با هر دو نوع خودگسستگی (خود واقعی-ایده‌آل و خود واقعی-بایسته) دارد و با پژوهش (Mohammadiyari, 2016) که خودگسستگی را با نگرش دینی مورد بررسی قرار داد، همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی مرتبط با باورهای مذهبی می‌توان به سه کنش اساسی باورهای مذهبی که پیش از این ذکر آن گذشت پرداخت. یک به معنابخشی به نیازهای اساسی نوع بشر اشاره داشت، دو، کنترل افراد را ممکن می‌سازد و سوم، موجب ارتقاء عزت‌نفس افراد می‌شود (Parelkar, 2005). باورهای مذهبی معمولاً شامل مجموعه‌ای از اصول اخلاقی و اهداف معنوی هستند که فرد می‌تواند به آن‌ها پایبند باشد. این اصول می‌توانند به فرد کمک کنند تا خود ایده‌آل و خود بایسته‌اش را به وضوح شناسایی کند؛ بنابراین باورهای مذهبی می‌توانند به فرد کمک کنند تا تصویر روشنی از خود ایده‌آل داشته باشد و تلاش کند به آن دست یابد که می‌تواند باعث کاهش خودگسستگی واقعی-ایده‌آل در این زمینه شود. همچنین باورهای مذهبی می‌توانند انتظارات و استانداردهای بایسته را تعریف کنند که باعث می‌شود فرد احساس کند باید به این استانداردها برسد و ممکن است در صورت عدم تطابق، احساس گناه یا اضطراب کند. باورهای مذهبی

اغلب چارچوبی برای زندگی فرد فراهم می‌آورند که می‌تواند به کاهش تفاوت‌ها بین خود واقعی و خود ایده‌آل یا خود واقعی و خود بایسته کمک کند. این چارچوب شامل قوانین، آداب و اهداف معنوی است که به فرد جهت و معنا می‌دهد. لذا باورهای مذهبی می‌توانند به فرد کمک کنند تا اهداف معنوی و اخلاقی واضحی داشته باشد و تلاش کند تا به آن‌ها نزدیک شود و علاوه بر این باورهای مذهبی می‌توانند انتظارات و الزامات اخلاقی را تعیین کنند که فرد باید به آن‌ها پایبند باشد (Emmons & Paloutzian, 2003).

بررسی مدل تکمیلی نشان داد که خود واقعی و خود بایسته بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی به صورت منفی اثرگذار بودند. این یافته بدان معنا است که تشکیل خود واقعی (آنچه در شخص وجود دارد) و خود بایسته (شخص باید دارای آن ویژگی‌ها باشد یا شایسته است آن ویژگی‌ها را داشته باشد) منجر به آن می‌شود که رفتارهای غیرمولد تحصیلی کاهش یابد. این یافته با پژوهش‌های Higgins et al. (1987) و استراومن (Strauman, 1996) همسو است. در تحقیق هیگینز و همکارانش و استراومن نشان داده شد که خودگسستگی و ناهمخوانی بین انواع خود موجب افسردگی و هیجانات منفی می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که خود واقعی از ویژگی‌هایی سخن به میان می‌آورد که در شخص وجود دارد و بدان‌ها واقف است. در کنار آن نیز، خود بایسته ویژگی‌هایی را شامل می‌شود که لازم و شایسته است در شخص وجود داشته باشد. تشکیل این دو نوع خود در یک فرد منجر به آن می‌شود که زمانی با مسائل تحصیلی مواجه می‌شود به ویژگی‌های درونی خود و آنچه باید باشد توجه کند. این امر سبب کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی می‌شود. مطابق در مدل شناختی-هیجانی، پیامدهای رفتاری در ابتدا نشأت گرفته از شناخت و هیجانات افراد هستند (Ellis & Harper, 1975). در این تجربه شناختی و هیجانی شخص با ویژگی‌های شایسته خود (خود بایسته) و ویژگی‌های واقعی خود (خود واقعی) رو به رو است. خود واقعی و خود بایسته از جمله شناخت‌هایی هستند که می‌توانند راهنمای رفتارهای سازنده باشند و این امر موجب می‌شود که رفتارهای غیرمولد تحصیلی کاهش یابد.

در جهت تبیین واسطه‌گری خود واقعی بین مهارت‌های ارتباطی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی می‌توان گفت که مهارت‌های ارتباطی به بعد ارتباطی در خانواده اشاره دارد که با نوعی احساس تعلق، باز بودن باب گفت‌وگوشنود در خانواده اشاره دارد (Bloom, 1985). به گونه‌ای که هر چه مهارت‌های ارتباطی در خانواده کاهش پیدا کند؛ افراد در خانواده دچار تعارض باشند، کمتر در مورد ویژگی‌های خود و دیگران در خانواده بحث می‌کنند و این امر موجب می‌شود که صفات و ویژگی‌های خود برای آنان مشخص نشود. به‌طور کلی، روابط و تعاملات در خانواده اگر جنبه همنوایی داشته باشد و کمتر به روابط نزدیک عاطفی و حمایت‌گری بپردازند (Higgins, 1987)؛ خود واقعی تشکیل نمی‌شود و به دلیل آنکه، بعد شناخت فرد در این زمینه دچار مشکل است می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات رفتاری و رفتارهای غیرمولد تحصیلی شود.

در بخش دیگر یافته‌های نقش واسطه‌ای مشخص شد که حل مسئله و تصمیم‌گیری از طریق تشکیل خود واقعی و خود بایسته موجب کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی می‌شود. این امر بدان معناست که افراد زمانی که در محیط خانواده حل مسئله و تصمیم‌گیری را تجربه می‌کنند در سطح شناختی آمادگی این را دارند تا با موقعیت‌های مختلف مسئله مواجه شوند و این مسائل را به شیوه سازگاران حل کنند. تشکیل و کشف خود واقعی به عنوان یک مسئله شناختی در سطح خود مد نظر قرار می‌گیرد. همان‌گونه که تجربه بحران هویت یک مسئله چالش‌برانگیز است (Erikson, 1950) و افرادی که از مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری برخوردار باشند می‌توانند با تبدیل موقعیت معین (ابهام در تشکیل خود واقعی) به موقعیت هدف (تشکیل خود واقعی) از طریق پردازش شناختی (ارزیابی و رهنمودهای خود) مسئله را حل کنند (Eysenck & Keane, 2020). زمانی که فرد خود واقعی را تشکیل می‌دهد نگرانی و اضطراب در فرد کاهش می‌یابد و به جای آنکه به رفتارهای هنجارشکن یا غیرمولد تحصیلی رو بیاورد با وضعیت کنونی خود در جهت اهداف تحصیلی حرکت می‌کند. به عبارت بهتر، در صورت تشکیل خود واقعی، افراد فشار معیارهای سخت‌گیرانه را

برای کسب موفقیت تحصیلی احساس نمی‌کنند تا به رفتارهای غیرمولد تحصیلی رو بیاورند. این امر نشان‌دهنده‌ی آن است که رفتار شخص در موقعیت‌های تحصیلی تحت تأثیر اثرات متقابل منابع بیرونی و منابع شخصی است (Bandura, 1991).

همان‌طور که گفته شد باورهای مذهبی از راه خود واقعی به همراه خود بایسته رفتارهای غیرمولد تحصیلی را کاهش می‌دهد. این یافته تأییدی است بر دیدگاه اندیشمندانی از قبیل Parelkar (2005) که معتقدند مذهب از طریق کارکرد معنابخشی به نیازهای نوع بشر و ایجاد خودکنترلی می‌تواند به افراد کمک کند که رفتارهای مناسب و مؤثر داشته باشند. ایمان به نیرویی ماورایی و داشتن ارزش‌های والا در زندگی به انسان کمک می‌کند تا خود را بشناسد و در مورد ویژگی‌های وجودی خود اطلاعات پیدا کند و به بررسی دقیق ویژگی‌های خود بپردازد. همچنین، باورهای مذهبی می‌توانند زمینه‌ساز حس هویت شوند و شبکه‌های اجتماعی حمایت‌گر را برای افراد فراهم آورند؛ که این امر به انسان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های چالش‌زا و محیط‌های جدید از رفتارهای ناسازگارانه اجتناب کند (Elliott & Brown, 2012; Hayward, 2007)؛ به عبارت دیگر، زمانی که از طریق باورهای مذهبی خود واقعی و خود بایسته رشد یابد، رفتارهای غیرمولد تحصیلی کاهش می‌یابد.

با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره‌ی ویژگی‌های کارکردی فرآیندهای خانواده و خودگسستگی در بافت مطالعاتی پس‌ایندهای رفتارهای غیرمولد تحصیلی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست اینکه پژوهش حاضر در سنجش خودگسستگی چندان موفق نبود زیرا گویه‌های هر سه نوع خود تشابه مفهومی زیادی با یکدیگر داشتند و این امر سبب محدودیت دامنه نمرات خودگسستگی شد که با کسر انواع خود از یکدیگر حاصل شده بود. به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود ابزار مناسبی جهت سنجش خودگسستگی تهیه شود. همچنین، با توجه به آنکه مشارکت‌کنندگان این پژوهش دانش‌آموزان مقطع متوسطه مشغول به تحصیلی بودند لازم می‌نماید که در تعمیم نتایج این پژوهش به پایه‌ها و مقاطع دیگر احتیاط شود. لازم به ذکر است که در این پژوهش متغیرهایی نظیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی-فرهنگی، تحصیلات و شغل والدین و ... کنترل نشده است و از این رو، ممکن است این متغیرها بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشند. برای تعمیم یافته‌های پژوهش به سایر دوره‌های تحصیلی و مشخص کردن نقش تعدیل‌گری دوره‌های رشدی، پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه بر روی دانش‌آموزان مقاطع پایین‌تر (که بحران هویت‌یابی را تجربه نمی‌کنند) و حتی دانشجویان دوره کارشناسی، ارشد و دکتری (که فرآیند هویت‌یابی را تجربه کرده‌اند) نیز انجام شود.

سپاسگزاری

در پایان از دست‌اندرکارانی که در جهت اجرای مطلوب این پژوهش همکاری نمودند، به ویژه تمام معلمان و دانش‌آموزان مدارس شهر شیراز، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

References

- Ackerman, B. P., & Brown, E. D. (2010). Family functioning and children's academic achievement: An examination of families with a child with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 13*(2), 157-167. <https://doi.org/10.1177/1087054708326113>
- Ali Khah, F., Bolaghi, M., & Yagouti, H. (2014). Examining cheating in exams: An internal perspective, a study among students at the University of Gilan. *Cultural Strategy Journal, 7*(72), 161-188.

- Baloch, M. A., Meng, F., Xu, Z., Cepeda-Carrion, I., Danish, & Bari, M. W. (2017). Dark triad, perceptions of organizational politics and counterproductive work behaviors: The moderating effect of political skills. *Frontiers in Psychology, 8*, 1972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01972>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barker, E. D., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Vitaro, F., & Lacourse, E. (2006). Development of male proactive and reactive physical aggression during adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(8), 783–790. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01585.x>
- Bloom, B. L. (1985). A factor analysis of self-report measures of family functioning. *Family Process, 24*(2), 225–239. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1985.00225.x>
- Brown, T. (2012). A psychological examination of the interface between religion, stress, and depression. *International Review of Social Sciences and Humanities, 4*(1), 59–73.
- Burke, L. (2001). *Psychology of development (from adolescence to the end of life)* (S. M. Yahya, Trans., 2nd ed.). Arasbaran. (Original work published in 2002).
- Bushweller, K. (1999). Student cheating: A morality moratorium? *The Education Digest, 65*(3), 4.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 982–997. <https://doi.org/10.1037/a0016351>
- Costello, E. J., Sung, M., Worthman, C., & Angold, A. (2007). Pubertal maturation and the development of alcohol use and abuse. *Drug and Alcohol Dependence, 88*, S50–S59. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2006.12.019>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2009). Individual difference influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences, 47*(7), 769–776. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.006>
- Cuadrado, D., Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2020). Individual differences and counterproductive academic behaviors in high school. *PLoS ONE, 15*(9), e0238892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238892>
- Elisa, & Harper, A. (1975). *Wise life* (M. Firozbakht, Trans.). Tehran: Rushd Publications. (In Persian)
- Elliott, M., & Hayward, R. D. (2007). Religion and the search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Ellis, A. (1960). There is no place for the concept of sin in psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology, 7*(3), 188–192. <https://doi.org/10.1037/h0048376>
- Emmons, R. A., & Paloutzian, R. F. (2003). The psychology of religion. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 377–402. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145024>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2020). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Psychology Press.
- Fereidkian, S. (2010). Investigating the dysfunctions of family functioning and their impact on children's addiction. *Social Order Quarterly, 2*(1), 179–202.
- Hendy, N. T., & Montargot, N. (2019). Understanding academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education, 17*(1), 85–93. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.12.004>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>

- Higgins, E. T., Klein, R. L., & Strauman, T. J. (1987). Self-discrepancies: Distinguishing among self-states, self-state conflicts, and emotional vulnerabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(1), 5-15. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.5>
- Hsieh, H. F., Mistry, R., Kleinsasser, M. J., Puntambekar, N., Gupta, P. C., Raghunathan, T., ... & Pednekar, M. S. (2023). Family functioning within the context of families with adolescent children in urban India. *Family Process*, *62*(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/famp.12789>
- Hu, C., Cao, R., Huang, J., & Wei, Y. (2022). The effect of self-discrepancy on online behavior: A literature review. *Frontiers in Psychology*, *13*, 883736. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883736>
- Ismaili, A., & Asgarpour, S. (2024). Predicting the unproductive behaviors of female high school students based on emotional intelligence, androgyne personality, and family functioning. *Journal of New Psychological Research*, *19*(73), 94-85.
- Kamali, S. (2009). Examining the self-dissociation of students across different categories within the family content and process model. *Unpublished Master's thesis, Educational Psychology*, Shiraz University.
- Keshtvarz Kandazi, E., & Ojinejad, A. R. (2020). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between mindfulness and unproductive academic behaviors. *Psychological Methods and Models*, *11*, 95-120.
- Keshtvarz Kandazi, E., Rezaiefard, A., & Toomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and unproductive academic behaviors. *Psychology Journal*, *25*(3), 490-510.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Mahabad, M. (2016). A model for explaining unproductive academic behaviors: Personal and environmental antecedents. *Doctoral Dissertation in Educational Psychology*, Shiraz University.
- Mahabad, M., & Fooladchang, M. (2016). The relationship between the Big Five personality traits and unproductive academic behaviors with the mediating role of perceived self-control: A structural modeling approach. *Evolutionary Psychology: Iranian Psychologists*, *12*(47), 265-279.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, *9*(11), 159-187.
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviors in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, *57*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283426>
- Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., Van de Moortele, G., Browne, D. T., & Kumar, A. (2011). Externalizing behavior trajectories: The role of parenting, sibling relationships, and child personality. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(1), 20-33. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.006>
- Mohammadiyari, A. (2016). The relationship between emotional maturity, self-dissociation, and religious attitude in adolescent girls at the pre-university level in Tehran. *Unpublished Master's thesis*, Khatam Non-Governmental Higher Education Institute.
- Mohammadiyari, A., & Khodabakhshi Koulai, A. (2017). The impact of emotional maturity and self-dissociation on the religious attitude of pre-university girls in Tehran high schools. *Research in Religion and Health*, *3*(2), 31-42.
- Mokhtari, M. R., Shujaei Jashoqani, R., & Choobgin, A. (2023). Investigating the relationship between the triad of motivational beliefs and family functioning with academic procrastination in high school students in Barkhwar. *Educational Science and Counseling Research Journal*, *18*(18), 210-232.
- Naseri, H. (2010). *Life skills*. Tehran: Welfare Organization of Iran.

- Nikoukar, H., Madiyan, H., & Ghasemi Motlaq, M. (2021). The structural relationships between mindfulness, family functioning, and academic procrastination with the mediating role of adjustment in male students. *Islamic Lifestyle Journal with an Emphasis on Health*, 5(4), 212-221.
- Norida, A., & Hafzan, A. (2021). Hubungan antara personaliti dan persepsi terhadap tingkah laku kerja tidak produktif dalam kalangan pekerja industri: Kajian literatur. *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, 14(1), 1-15.
- Olafson, L., Schraw, G., Nadelson, L., Nadelson, S., & Kehrwald, N. (2013). Exploring the judgment-action gap: College students and academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 23(2), 148-162. <https://doi.org/10.1080/10508422.2013.774417>
- Parelkar, M. S. (2005). *The role of self-worth, social support, and family religious environment in children and adolescents' religious coping following residential fires* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Park, S. (2023). Discovering unproductive learning patterns of wheel-spinning students in intelligent tutors using cluster analysis. *TechTrends*, 67(3), 489-497. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00828-6>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rimkus, L. K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. East Carolina University.
- Sadeghzadeh, M. (2006). Examining the family process and content model regarding adolescent self-dissociation. *Unpublished Master's thesis, Educational Psychology*, University of Tehran.
- Samani, S. (2008). Development and design of a family processes scale for Iranian families. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14(2), 162-168.
- Schwager, I. T., Hülsheger, U. R., & Lang, J. W. (2016). Be aware to be on the square: Mindfulness and counterproductive academic behavior. *Personality and Individual Differences*, 93, 74-79. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.005>
- Shan, J., Jiang, L., Peng Cui, A., Wang, Y., & Ivzhenko, Y. (2022). How and when actual-ideal self-discrepancy leads to counterfeit luxury purchase intention: A moderated mediation model. *International Journal of Consumer Studies*, 46(3), 818-830. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12791>
- Solomon-Krakus, S., Sabiston, C. M., Brunet, J., Castonguay, A. L., Maximova, K., & Henderson, M. (2017). Body image self-discrepancy and depressive symptoms among early adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 60(1), 38-43. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.08.024>
- Spilka, B., Hood, J. R., & Gorsuch, R. L. (1985). *The psychology of religion: An empirical approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stanger, C., Kamon, J., Dumenci, L., Higgins, S. T., Bickel, W. K., Grabowski, J., & Amass, L. (2002). Predictors of internalizing and externalizing problems among children of cocaine and opiate-dependent parents. *Drug and Alcohol Dependence*, 66(2), 199-212. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(01\)00195-0](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(01)00195-0)
- Strauman, T. J. (1996). Stability within the self: A longitudinal study of the structural implications of self-discrepancy theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1142-1153. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1142>
- Sureda, J., Comas, R., & Oliver, M. F. (2015). Academic plagiarism among secondary and high school students: Differences in gender and procrastination. *Comunicar*, 22, 105-111. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(3), 261-281. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>

- 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. <https://doi.org/10.5430/jnep.v5n8p121>
- Wu, L., Ding, F., Hu, T., Cheng, G., & Chen, X. (2021). Daily stress and behavioral problems in Chinese children: The moderating roles of family functioning and the classroom environment. *Frontiers in Psychology*, 12, 742293. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742293>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2