

آزمون مدل ذهن آگاهی و ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی

The Test of the Model of Mindfulness and Perception of the Classroom Environment with Boredom and Academic Incivility with the Role of a Mediator of Wisdom

Majid Jafari, PhD Student

Askar Atash-Afroz, PhD[✉]

Alireza Hajiyakhchali, PhD

مجید جعفری^۱

عسکر آتش افروز^۲

علیرضا حاجی یخچالی^۱

Abstract

There are various factors that create or hinder education and learning, which are of particular importance to investigate. Therefore, the current research was conducted with the aim of testing the model of mindfulness and perception of the classroom environment with boredom and academic incivility with the mediating role of wisdom in students. The participants included 600 second grade students who were selected by multi-stage cluster random sampling method, and to mindfulness questionnaires (Drotman & et al., 2018), What is going on in this class (Fraser & et al., 1996), Intelligence (Ardelt, 2003), academic boredom (Pekran & et al., 2005) and academic avoidance (Spadafora and Volk, 2021) answered. The results indicated a good fit of the model with the data and the significance of the direct effect of the perception of the classroom environment on wisdom, boredom, and academic incivility, as well as mindfulness on wisdom and academic incivility. The indirect effect of mindfulness and perception of the classroom environment on academic boredom with the mediating role of wisdom was also statistically significant. Based on this, it can be concluded that in order to reduce the boredom and academic incivility of students, it is necessary to pay attention to the wisdom resulting from the perception of the classroom environment and their mindfulness.

Keywords: Mindfulness, Perception of the Classroom Environment, Wisdom, Academic Boredom and Academic Incivility

چکیده

عوامل مختلفی زمینه‌ساز و یا مانع تحصیل و یادگیری هستند که بررسی آنها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل ذهن آگاهی و ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی در دانش‌آموزان انجام شد. شرکت‌کنندگان شامل ۶۰۰ دانش‌آموزان متوسطه دوم بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به مقیاس‌های ذهن آگاهی (دروتمن و همکاران، ۲۰۱۸)، خرد (آردلت، ۲۰۰۳)، آداب‌گریزی تحصیلی (اسپادافورا و ولک، ۲۰۲۱) و پرسشنامه‌های در این کلاس چه می‌گذرد (فراسر و همکاران، ۱۹۹۶)، دلزدگی تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۵) پاسخ دادند. نتایج حاکی از برآزش مطلوب مدل با داده‌ها و معناداری اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر خردورزی، دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی، همچنین ذهن آگاهی بر خردورزی و آداب‌گریزی تحصیلی بود. اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی و ادراک از محیط کلاس بر دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی نیز به لحاظ آماری معنادار بود. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت به منظور کاهش دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان، باید به خردورزی ناشی از ادراک از محیط کلاس و ذهن آگاهی آنها توجه کرد.

واژه‌های کلیدی: ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس، خردورزی، دلزدگی تحصیلی و آداب‌گریزی تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۱۰ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۴/۱

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

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

همواره نظام تعلیم و تربیت در پی فراهم کردن شرایط موفقیت یادگیرندگان بوده است. عوامل مختلفی می‌توانند زمینه‌ساز یادگیری و موفقیت تحصیلی باشند که بعضی از آنها در جهت مثبت باعث رشد و ارتقا تحصیلی می‌گردند و برخی نیز در جهت منفی مانع موفقیت فراگیران می‌شوند. شناخت این عوامل و سعی در اصلاح و رفع آنها، از مهمترین اهداف نظام‌های آموزشی محسوب می‌گردد. از جمله عواملی که به‌ویژه در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران و مسئولان نظام تعلیم و تربیت قرار گرفته، دلزدگی تحصیلی (academic boredom) است که به‌عنوان یک تجربه هیجانی مهم و مرتبط با پیشرفت، در محیط‌های آموزشی رو به افزایش بوده (اوزرک، ۲۰۲۰) و حالتی گذرا و ناخوشایند است که به دلیل تعبیر ذهنی و نارضایتی از موقعیت ایجاد، و باعث احساس ناراحتی، خستگی و یا ناامیدی فراگیران می‌شود (پکران و همکاران، ۲۰۱۰). علی‌رغم اینکه دلزدگی تحصیلی یک هیجان مهم محسوب شده و یکی از شایع‌ترین علل بروز آن، نگرش یادگیرنده نسبت به محیط یادگیری است (فان و همکاران، ۲۰۲۴) و مانند سایر احساسات می‌تواند بر رفتار، فرایند و نتایج یادگیری تأثیر گذاشته (تران و بای، ۲۰۲۴) و باعث عملکرد تحصیلی ضعیف و ترک تحصیل شود، اما نسبت به سایر هیجانات پیشرفت (برای مثال اضطراب) در تحقیقات آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته است (یاسک و گری، ۲۰۲۳).

آداب‌گزیزی تحصیلی (academic incivility) نیز از دیگر عوامل منفی و از موانع موفقیت است که با ذهن‌آگاهی (شکوهی و همکاران، ۱۴۰۰) و محیط یادگیری مرتبط بوده (کوئیزی و همکاران، ۲۰۲۲) و اثرات نامطلوبی دارد. این اثرات منفی می‌تواند برای آموزش‌دهنده کاهش رضایت شغلی، افزایش اضطراب و فرسودگی شغلی و برای یادگیرنده کاهش عزت نفس و احساس تعلق پایین اجتماعی را به همراه داشته باشد (هاجنز و همکاران، ۲۰۲۳). آداب‌گزیزی تحصیلی به‌عنوان هر نوع رفتار ناقض هنجارهای احترام متقابل در محیط یادگیری تعریف شده است. این رفتارها شامل رفتارهای فعالی همچون بیان نظر شخصی و یا حمله کلامی و رفتارهای منفعلی مانند ارتباط ضعیف و خوابیدن در کلاس است (لاین و همکاران، ۲۰۲۴)، که باعث کاهش کیفیت آموزش و سطح یادگیری فراگیران شده و روابط سازنده بین یادگیرنده و آموزش‌دهنده و سایر یادگیرندگان را در محیط یادگیری مختل می‌نمایند. به همین دلیل بررسی عوامل فردی و اجتماعی مرتبط با این مشکل از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

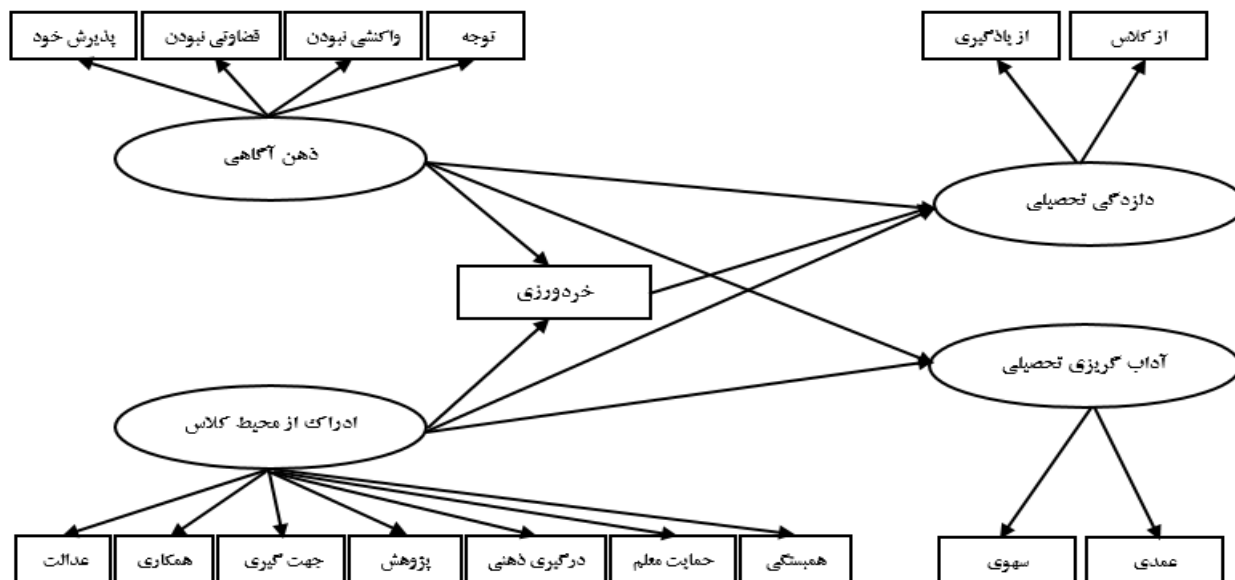
ذهن‌آگاهی (mindfulness) به‌عنوان یکی از عوامل فردی اثرگذار بر دلزدگی (رسام و همکاران، ۱۴۰۰) و پیش‌بینی‌کننده آداب‌گزیزی (هولشگر و همکاران، ۲۰۲۱)، به‌صورت مختلف در ادبیات علمی تعریف شده است. ذهن‌آگاهی به‌صورت آگاهی به‌صورت آگاهی ارتقا یافته نسبت به تجربه لحظه حال، فارغ از هرگونه قضاوت، واکنش‌پذیری و همانندسازی با تجارب است (نوذری و همکاران، ۱۴۰۰) که با لذت بیشتر از تجارب مثبت و توانایی تنظیم هیجانات مثبت مرتبط است (کاوه فارسانی و همکاران، ۱۴۰۲). در واقع، توجه مستمر و بدون قضاوت حواس مرتبط با تنیدگی، بدون سعی در فرار یا اجتناب از آنها می‌تواند باعث کاهش واکنش‌های هیجانی (یزدانی و اسماعیلی، ۱۳۹۸) منفی از جمله دلزدگی گردد. آگاهی از وضعیت فعلی بدون یادآوری موارد مشابه گذشته و یا تصور نتایج احتمالی، اجتناب از قضاوت در مورد خود و دیگران و توجه به موقعیت فعلی بدون حواس‌پرتی، از مهمترین ویژگی‌های ذهن‌آگاهی محسوب می‌شوند (جانگ و همکاران، ۲۰۲۰). این ویژگی‌ها به‌عنوان ذهن‌آگاهی، با خرده‌مندی رابطه مثبت معنادار (ملانی امجز و فرنام، ۱۴۰۱) و با دلزدگی (گالا و همکاران، ۲۰۲۰) و آداب‌گزیزی رابطه منفی معنادار دارند (هولشگر و همکاران، ۲۰۲۱).

بدون تردید محیط یادگیری یا کلاس درس اثرات قابل توجهی بر دانش‌آموزان دارد. در مقایسه با سایر موضوعات، نقش محیط یادگیری یا کلاس درس در آموزش و یادگیری کمتر مورد توجه پژوهش‌های آموزشی قرار گرفته است (ادگرتون و مک‌کچنی، ۲۰۲۳). کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند تحت تأثیر محتوای آموزشی، منابع، انعطاف‌پذیر بودن برنامه درسی، کیفیت روابط آموزش‌دهنده و یادگیرنده و ... قرارگیرد که همه آنها ادراک یادگیرندگان از کلاس درس را شکل داده و تأثیر به‌سزایی بر رشد فردی و تحصیلی آنها دارد (محمود و همکاران، ۲۰۲۳). در همین رابطه، نتایج پژوهش‌ها نشان داده است ادراک از محیط کلاس پیش‌بینی‌کننده مستقیم خرده‌مندی بوده (کاویان فر و همکاران، ۱۴۰۱) و با رفتارهای آداب‌گیز و سوء رفتار تحصیلی مرتبط است (کوئیزی و همکاران، ۲۰۲۲). آنگیرینی و سومیاتی (۲۰۲۳)، نیز بیان داشتند بین محیط مدرسه و انضباط دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین، آداب‌گزیزی تحصیلی و رابطه معلم- دانش‌آموز با یکدیگر همبستگی منفی معنادار دارند (گائو و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، بر

اساس نتایج پژوهش‌ها، دزدگی تحصیلی با محیط یادگیری رابطه منفی معنادار داشته (خان و همکاران، ۲۰۱۹) و محیط‌های آموزشی تأثیر زیادی بر بروز دزدگی تحصیلی دارند (اوزرک، ۲۰۲۰). به‌طور کلی، دزدگی تحصیلی می‌تواند با موضوعات درسی، معلم، دانش‌آموز و محیط یادگیری مرتبط باشد (تران و بای، ۲۰۲۴).

خردورزی (wisdom) نیز یکی دیگر از ویژگی‌های فردی مهم است که بر حیطه‌های مختلف تحصیلی و بر زندگی انسان تأثیر می‌گذارد (آردلت، ۲۰۰۳). خرد قدرت قضاوت صحیح و پیروی از درست‌ترین مسیر عمل، مبتنی بر دانش، تجربه و درک است (استرنبرگ، ۲۰۰۱) که به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی، در ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی یکپارچه شده است. بُعد شناختی خرد، میل به شناخت حقیقت را شامل می‌شود. بُعد بازتابی خرد پیش‌نیاز رشد بُعد شناختی است (آردلت، ۲۰۰۳). درک عمیق و تحریف نشده از واقعیت، تنها با غلبه بر ذهنیت و فرافکنی‌های خود از طریق تمرین بازتاب به‌دست می‌آید (برگسما و آردلت، ۲۰۱۲). بُعد عاطفی خرد وجود احساسات و رفتار مثبت نسبت به موجودات دیگر را شامل می‌شود. نتایج تحقیقات حاکی از آن است که تجارب و عوامل موقعیتی (برای مثال محیط کلاس) به‌صورت قوی در شکل دادن به خرد مؤثر هستند (گراسمن، ۲۰۱۷). از طرفی، بین مؤلفه‌های خردمندی و هیجانات تحصیلی منفی از جمله دزدگی تحصیلی، رابطه منفی معنادار وجود دارد (قربانی و همکاران، ۱۳۹۹).

تاکنون پژوهشی که به‌صورت مدلی منسجم و یکپارچه به بررسی متغیرهای فردی و اجتماعی اثرگذار بر مشکلات تحصیلی یادگیرندگان پردازد، کمتر انجام گرفته است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف آزمون مدل ذهن‌آگاهی و ادراک از محیط کلاس با دزدگی و آداب‌گزیزی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم با نقش میانجی خردورزی انجام گرفت. به عبارت دیگر، بر اساس نتایج و شواهد تجربی و نظری موجود، پژوهش حاضر در صدد یافتن پاسخ این سوال بود که آیا ذهن‌آگاهی و ادراک از محیط کلاس به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با نقش میانجی خردورزی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده دزدگی و آداب‌گزیزی تحصیلی باشند؟ نمودار ۱ مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مدل مفهومی ذهن‌آگاهی و ادراک از محیط کلاس با دزدگی و آداب‌گزیزی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی

• روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن روابط علی بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان خرم‌بید (استان فارس) در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. برای تعیین حجم نمونه، مولر (۱۹۹۶) به نقل از قاسمی، (۱۳۹۰) از نسبت حجم نمونه به پارامترهای آزاد استفاده کرد. او حد پایین این نسبت را ۵ به ۱، حد متوسط آن را ۱۰ به ۱ و حد بالای آن را ۲۰ به ۱ بیان کرد. با در نظر گرفتن تعداد پارامترهای

آزاد مدل پیشنهادی، تعداد ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان، که از این تعداد ۳۰۸ نفر از آنها پسر (۵۱/۳۴ درصد) و ۲۹۲ نیز دختر (۴۸/۶۶ درصد) بودند که به نسبت تعداد دختر و پسر، از هر جنسیت و از پایه‌های مختلف با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. برای انتخاب آنها، ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان ۶ آموزشگاه (سه آموزشگاه دخترانه و سه آموزشگاه پسرانه) به‌صورت تصادفی انتخاب و از بین کلاس‌های هر آموزشگاه با توجه به تعداد دانش‌آموزان هر کلاس، ۴ یا ۵ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و دانش‌آموزان این کلاس‌ها به پرسشنامه‌های مربوط، پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، با کنارگذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص (۱۵ شرکت‌کننده)، همچنین حذف نمرات پرت (۴ شرکت‌کننده) در نهایت با ۵۸۱ پرسشنامه تحلیل نهایی انجام گرفت.

• ابزارها

الف. مقیاس ذهن‌آگاهی نوجوان و بزرگسال (adolescent and adult mindfulness scale - AAMS): این مقیاس تنها مقیاس با ساختار عاملی مطلوب برای گروه‌های سنی نوجوان و بزرگسال محسوب می‌شود که توسط دروتمن و همکاران (۲۰۱۸) به‌منظور سنجش ذهن‌آگاهی تهیه شده و متشکل از ۱۹ ماده است که ۴ بعد توجه و آگاهی، واکنشی نبودن، قضاوتی نبودن و پذیرش خود را می‌سنجد. پاسخ به ماده‌های مقیاس در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) تنظیم شده است. روایی و اعتبار این مقیاس توسط دروتمن و همکاران (۲۰۱۸)، تأیید شده است. بارانی و همکاران (۱۳۹۸)، روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار دادند و مقادیر شاخص‌های X^2/df ، GFI، CFI، RMSEA و PCLOSE را به ترتیب ۲/۴۹، ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۰۳ و ۱ گزارش کردند. همچنین روایی و اعتبار این مقیاس توسط کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹)، نیز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. آنها روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کرده و اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های مذکور به‌ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ اعتبار بعد توجه و آگاهی، ۰/۷۷، واکنشی نبودن، ۰/۸۰، قضاوتی نبودن، ۰/۷۷، پذیرش خود، ۰/۶۵ و کل مقیاس ۰/۸۲ به‌دست آمد. همچنین برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که نتایج حاکی از آن بود تمامی ماده‌های مقیاس از بار عاملی بالای ۰/۳۰ برخوردار هستند.

ب. پرسشنامه در این کلاس چه می‌گذرد (what is happening in this classroom - WHIC): این پرسشنامه توسط فراسر و همکاران (۱۹۹۶) برای سنجش ادراک دانش‌آموزان دبیرستان از محیط یادگیری‌شان طراحی شده و متشکل از ۵۴ ماده است که با استفاده از یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه ۷ بُعد انسجام دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری ذهنی، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و برابری را شامل می‌شود. شاخص‌های مختلف روان‌سنجی این پرسشنامه برای دانش‌آموزان ایرانی توسط نیکدل و همکاران (۱۳۸۹)، مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. آنها ضریب اعتبار ابعاد مختلف این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ، بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ گزارش کردند. در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ اعتبار بعد همبستگی و انسجام، ۰/۸۱، جهت‌گیری تکلیف، ۰/۷۹، درگیری ذهنی، ۰/۸۴، پژوهش، ۰/۸۲، همکاری، ۰/۸۴، حمایت معلم، ۰/۸۲، عدالت، ۰/۸۵ و کل پرسشنامه ۰/۹۵ به‌دست آمد. همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که نتایج حاکی از آن بود تمامی ماده‌های پرسشنامه به جز ماده شماره ۹، از بار عاملی بالای ۰/۳۰ برخوردار هستند.

ج. مقیاس سه بعدی خرد (3 dimensional wisdom scale- 3DWS): این مقیاس توسط آردلت (۲۰۰۳) تهیه شده و شامل ۳۹ ماده است که خرد را در سه بُعد شناختی، تأملی و عاطفی اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس به‌صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که برای گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ در نظر گرفته شده است و برای تعداد دیگری از ماده‌ها به‌صورت لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. آردلت (۲۰۰۳)، همسانی درونی کل پرسشنامه را ۰/۸۵، بعد شناختی را ۰/۷۸، بعد تأملی را ۰/۷۵، و بعد عاطفی را ۰/۷۴ به‌دست آورد. مرادی و همکاران (۱۳۹۷)، پایایی این مقیاس را با دو روش همسانی درونی و بازآزمایی مورد بررسی قرار داده و ضریب همبستگی نمرات آزمودنی‌ها برای ابعاد

شناختی، عاطفی و تأملی در دو بار اجرای با فاصله دو هفته را به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۴ به دست آورده و ضرایب آلفای کرونباخ را نیز به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۵۸ و ۰/۷۴ گزارش کردند. روایی این مقیاس نیز با روش تحلیل عاملی تأییدی توسط آنها بررسی شد که شاخص‌های برازش وضعیت قابل قبولی را نشان داد ($\chi^2/df = 2/33$ ، $RMSEA = 0/05$ ، $GFI = 0/96$). نعمتی و ونوسفادرانی و ترکان (۱۳۹۷)، نیز آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۷۷، بعد تأملی را ۰/۷۳، بعد عاطفی را ۰/۷۱ و بعد شناختی را ۰/۷۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر از طریق روش آلفای کرونباخ اعتبار کل مقیاس ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که نتایج نشان داد ماده‌های شماره ۱، ۲، ۴، ۵، ۷، ۱۲، ۱۳ و ۱۵ از فرم الف، و ۱، ۳، ۵، ۶، ۱۶، ۱۷، ۲۰، از فرم ب دارای بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ هستند که قبل از تحلیل حذف شدند. سایر ماده‌های مقیاس از بار عاملی بالای ۰/۳۰ برخوردار بودند.

د. مقیاس دلزدگی تحصیلی (academic boredom scale - ABS): مقیاس دلزدگی تحصیلی یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجان‌ات پیشرفت است که توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵)، تهیه شده و شامل ۲۲ ماده بوده و جهت اندازه‌گیری سطح دلزدگی دانش‌آموزان از کلاس (۱۱ ماده) و از یادگیری (۱۱ ماده) ساخته شده و پاسخ‌دهنده بر اساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، پاسخگوی هر یک از ماده‌ها است. آنها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، این عامل را به‌عنوان یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی تعیین کرده و پایایی ۰/۹۲ را برای دو بعد این مقیاس فرعی گزارش کردند. دلاورپور و حسین‌چاری (۱۳۹۷)، روایی این مقیاس را مطلوب و اعتبار آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برای دلزدگی از کلاس و یادگیری به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۹۰ گزارش کردند. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۵ و برای دلزدگی از کلاس و یادگیری به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۲ به دست آمد. همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج حاکی از آن بود تمامی ماده‌های پرسشنامه از بار عاملی بالای ۰/۵۰ برخوردار هستند.

ه. مقیاس آداب‌گریزی در کلاس کودک و نوجوان (child and youth classroom incivility scale- CYCIS): این مقیاس توسط اسپادافورا و ولک (۲۰۲۱)، ساخته شده و ۱۱ ماده داشته و شامل دو خرده‌مقیاس آداب‌گریزی عمدی (۵ ماده) و سهوی (۶ ماده) بوده و از پاسخ‌دهنده می‌خواهد که به تعداد دفعات رفتار آداب‌گریز خود در کلاس درس، از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) به ماده‌های مقیاس پاسخ دهد. اسپادافورا و ولک (۲۰۲۱) اعتبارسنجی مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار دادند و مشخص کردند که بر اساس قصد، این مقیاس شامل دو خرده‌مقیاس آداب‌گریزی عمدی و سهوی است. گائو و همکاران (۲۰۲۳) روایی این مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی مورد بررسی و تأیید قرار دادند. شاخص‌های برازندگی نشان از برازش مطلوب مدل با داده است ($CFI = 0/93$ ، $TLI = 0/91$ و $RMSEA = 0/078$). همچنین آنها اعتبار کل مقیاس را ۰/۸۷ گزارش کردند. با توجه به اینکه این مقیاس برای اولین بار در ایران در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، ابتدا به وسیله چند تن از دانش‌آموختگان رشته مترجمی زبان انگلیسی ترجمه و با یکدیگر مقایسه و متن اصلی ترجمه شده آن تهیه گردید. سپس توسط چند نفر از اساتید دانشگاه و دبیران دروس مختلف جهت تعیین روایی محتوایی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. سپس اعتبار آن از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای خرده‌مقیاس سهوی ۰/۷۶ و عمدی ۰/۶۹ به دست آمد. همچنین جهت تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که نتایج حاکی از آن بود تمامی ماده‌های مقیاس از بار عاملی بالای ۰/۵۰ برخوردار هستند.

• یافته‌ها

قبل از ارزیابی مدل پیشنهادی و تحلیل داده‌های پژوهش، مفروضه‌های مربوط به استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری از جمله حذف نمرات پرت، نرمال بودن داده‌ها و ... مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد که انجام این روش امکان‌پذیر است. شاخص‌های توصیفی پژوهش حاضر در جدول ۱ مشخص شده است. پس از بررسی شاخص‌های برازندگی، جهت برازش مطلوب، اصلاحاتی در مدل پیشنهادی صورت گرفت.

جهت بررسی معناداری مسیرهای غیرمستقیم از دستور بوت استرپ استفاده شد. همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده است، برای مسیر غیرمستقیم رابطه بین ادراک از محیط کلاس و دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی، حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن به گونه‌ای است که صفر در این فاصله اطمینان قرار نمی‌گیرد ($-0/78 =$ حد پایین و $-0/43 =$ حد بالا). در نتیجه این مسیر در سطح $p=0/006$ معنادار است. برای مسیر غیرمستقیم رابطه بین ذهن‌آگاهی و دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی، حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن به گونه‌ای است که صفر در این فاصله اطمینان قرار نمی‌گیرد ($0/11 =$ حد پایین و $0/34 =$ حد بالا). در نتیجه این مسیر نیز در سطح $p=0/01$ معنادار است.

جدول ۳. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم

سطح معناداری P	سطح اطمینان ۹۵ درصد		شاخص‌ها مسیرهای غیر مستقیم
	حد بالا	حد پایین	
۰/۰۰۶	-۰/۴۳	-۰/۷۸	رابطه بین ادراک از محیط کلاس و دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی
۰/۰۱	۰/۳۴	۰/۱۱	رابطه بین ذهن‌آگاهی و دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی

• بحث

هدف پژوهش حاضر آزمون مدل ذهن‌آگاهی و ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی در دانش‌آموزان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ادراک از محیط کلاس با خردورزی رابطه مثبت معنادار و با دلزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. همچنین، بین ادراک از محیط کلاس و دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی رابطه منفی معنادار وجود دارد که با نتایج پژوهش کاویان‌فر و همکاران (۱۴۰۱)، اوزرک (۲۰۲۰) و خان و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته‌ها باید گفت، تجارب و عوامل موقعیتی به صورت قوی در شکل دادن به خرد مؤثر هستند (گراسمن، ۲۰۱۷). محیط یادگیری یا کلاس درس به عنوان یکی از عوامل موقعیتی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مستقیم خردورزی باشد (کاویان‌فر و همکاران، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، افراد خردورز در صورت بروز هیجانات منفی از طریق خودآگاهی و خودارزیابی قادر به پذیرش، تنظیم و غلبه بر این هیجانات هستند (برگسما و آردلت، ۲۰۱۲). از طرفی، دلزدگی تحصیلی با موضوعات درسی، معلم، دانش‌آموز و محیط یادگیری مرتبط بوده (تران و بای، ۲۰۲۴) و مشارکت ناکافی معلم، استفاده مکرر از ابزارهای آموزشی یکسان، ماهیت تکراری و یکنواخت کلاس از عوامل اصلی ایجاد دلزدگی تحصیلی ناشی از محیط یادگیری محسوب می‌شوند (اوزرک، ۲۰۲۰). بر این اساس، چنانچه فراگیران به لحاظ کیفیت پایین ابعاد مختلف محیط کلاس، ادراک مثبتی از آن نداشته باشند، میزان خرد در آنها ارتقا نیافته و این امر باعث افزایش تجربه هیجانات منفی، از جمله دلزدگی تحصیلی از سوی آنها می‌شود. رابطه منفی معنادار بین ادراک از محیط کلاس و آداب‌گریزی تحصیلی نیز یکی دیگر از نتایج حاصل از این پژوهش بود که با نتایج پژوهش گائو و همکاران (۲۰۲۳)، آنگیرینی و سومیاتی (۲۰۲۳)، کوئتری و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر محتوای آموزشی، منابع، انعطاف‌پذیری برنامه درسی و کیفیت روابط آموزش‌دهنده و یادگیرنده و ... قرار گیرد (محمود و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، آداب‌گریزی تحصیلی هر نوع رفتار ناقص هنجارهای احترام متقابل در محیط یادگیری است (لاین و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، چنانچه به دلیل برآورده نشدن مطلوب ابعاد مختلف محیط کلاس، یادگیرندگان ادراک مثبتی از آن نداشته باشند؛ در فعالیت‌های آموزشی کمتر شرکت کرده و اقدام به آداب‌گریزی تحصیلی می‌کنند. این امر کاهش عزت نفس و احساس تعلق پایین اجتماعی (هاجنز و همکاران، ۲۰۲۳) و تکرار این گونه رفتارها را از سوی آنها به همراه دارد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر حاکی از رابطه منفی معنادار بین ذهن‌آگاهی و خردورزی و رابطه مثبت معنادار بین ذهن‌آگاهی و دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی خردورزی بود که با نتایج پژوهش ملائی امجز و فرنام (۱۴۰۱) و گالا و همکاران (۲۰۲۰) ناهماهنگ است. این یافته‌ها نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی به تنهایی قادر به پیش‌بینی خردورزی و دلزدگی تحصیلی نیست. ذهن‌آگاهی، آگاهی ارتقا یافته نسبت به تجربه لحظه حال، فارغ از هرگونه قضاوت، واکنش‌پذیری و همانندسازی با تجارب است (نوذری و همکاران، ۱۴۰۰)، در حالی که خردورزی قدرت قضاوت صحیح و پیروی از درست‌ترین مسیر عمل، مبتنی بر دانش، تجربه و درک است (استرنبرگ، ۲۰۰۱). از طرفی، افراد خردورز در صورت بروز هیجانات منفی از طریق خودآگاهی و خودارزیابی قادر به پذیرش، تنظیم و غلبه بر این

هیجانان هستند (برگسما و آردلت، ۲۰۱۲). بر این اساس، می‌توان انتظار داشت که صرف داشتن ذهن‌آگاهی، به‌تنهایی تضمینی برای افزایش خردورزی به عنوان اوج رشد و شکوفایی انسان (برگسما و آردلت، ۲۰۱۲) محسوب نشده و خردورزی پایین، عدم تنظیم و غلبه بر هیجانان منفی از جمله دزدگی تحصیلی را به همراه دارد. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، نبود رابطه معنادار بین ذهن‌آگاهی و دزدگی تحصیلی بود که با نتایج پژوهش گالا و همکاران (۲۰۲۰) و رسام و همکاران (۱۴۰۰)، ناهمسو است. همچنین، رابطه مثبت معنادار بین ذهن‌آگاهی و آداب‌گزینی تحصیلی نیز یافته دیگری است که با نتایج هولشگر و همکاران (۲۰۲۱) و کشت و رزکندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) هماهنگ نیست. در تبیین این دو یافته می‌توان گفت، آگاهی از وضعیت فعلی بدون یادآوری موارد مشابه گذشته و یا تصور نتایج احتمالی، اجتناب از قضاوت در مورد خود و دیگران و توجه به موقعیت فعلی بدون حواس‌پرتی، از مهمترین ویژگی‌های ذهن‌آگاهی محسوب می‌شوند (جانگ و همکاران، ۲۰۲۰). دزدگی تحصیلی نیز حالتی گذرا و ناخوشایند است که به دلیل تعبیر ذهنی و نارضایتی از موقعیت، باعث احساس ناراحتی، خستگی و یا ناامیدی دانش‌آموزان می‌شود (پکران و همکاران، ۲۰۱۰). بر این اساس، هنگامی که دانش‌آموزان با بهره‌گیری از ذهن‌آگاهی، بدون در نظر گرفتن موقعیت‌ها و موفقیت‌های آتی و بدون یادآوری گذشته تحصیلی خود، صرفاً به موقعیت فعلی خود توجه می‌کنند، ممکن است دیدگاه آنها نسبت به تحصیل و یادگیری دچار نوسان‌های مثبت و منفی شده و با توجه به ماهیت گذرای دزدگی، گاهی این مشکل را تجربه و گاهی دچار آن نشوند. از سوی دیگر، هنگامی که ذهن، آگاه است افراد به‌طور آگاهانه محرک‌های بیرونی و درونی از جمله تجارب حسی، عواطف و افکار را ثبت و درک می‌کنند. درک به‌عنوان یک جنبه اساسی از ذهن‌آگاهی، شامل تغییر دیدگاه است (هولشگر و همکاران، ۲۰۲۱). از طرفی، آداب‌گزینی تحصیلی به‌عنوان رفتارهای ناقص هنجارهای احترام متقابل در محیط یادگیری (لاین و همکاران، ۲۰۲۴)، وقتی بروز می‌کند که به‌دلیل آینده تحصیلی مبهم، دیدگاه فراگیران نسبت به تحصیل تغییر کرده و منفی می‌شود. در این شرایط، یادگیرندگان نسبت به استرس‌های هیجانی، رویدادها و شرایط محیطی واکنش بیشتری از خود نشان داده و تکانش‌گری بالا، آنها را به سمت آداب‌گزینی تحصیلی سوق می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد خردورزی با دزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد که با نتایج پژوهش قربانی و همکاران (۱۳۹۹)، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، افراد خردورز در صورت بروز هیجانان منفی از طریق خودآگاهی و خودارزیابی قادر به پذیرش، تنظیم و غلبه بر این هیجانان هستند (برگسما و آردلت، ۲۰۱۲). هنگامی که خرد در وجود فراگیران افزایش می‌یابد، آنها به واسطه شناخت مثبتی که نسبت به سودمندی علم و دانش کسب می‌کنند، کمتر عواطف و هیجانان منفی همچون دزدگی تحصیلی را تجربه می‌کنند.

• نتیجه‌گیری

دزدگی و آداب‌گزینی تحصیلی از جمله عوامل منفی و مخربی هستند که مانع یادگیری و موفقیت یادگیرندگان می‌شوند (یاسک و گری، ۲۰۲۳؛ هاجنز و دیگران، ۲۰۲۳). برای کاهش این دو مشکل نه تنها باید به پیشایندهای اجتماعی اثرگذار بر آنها توجه کرد، بلکه پیشایندهای فردی را نیز باید در نظر گرفت. در این پژوهش از ابزار خودگزارش‌دهی استفاده شد؛ از طرفی تعداد سؤالات پرسشنامه‌ها نیز زیاد بود که ممکن است آزمودنی‌ها با دقت پاسخ نداده باشند. به‌همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی علاوه بر پرسشنامه، از شیوه‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات نیز استفاده شود. به لحاظ نظری پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای خانوادگی نیز مورد توجه قرار گیرند. باید در نظر داشت که این پژوهش روی دانش‌آموزان متوسطه دوم صورت گرفت، که در تعمیم نتایج به سایر رده‌های سنی باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، دانش‌آموزان متوسطه اول و دانشجویان نیز مورد بررسی قرار گیرند. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت با تشکیل جلسات مختلف، با هدف ارتقا و افزایش سطح آگاهی و اطلاعات معلمان، آنها را نسبت به نقش تعیین‌کننده و بی‌بدیل‌شان در افزایش خردورزی و کاهش دزدگی و آداب‌گزینی تحصیلی دانش‌آموزان حساس و آگاه کنند.

• تعارض منافع

بین نویسندگان تعارض منافی وجود ندارد.

• تقدیر و تشکر

از تمامی عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، به ویژه دبیران و دانش آموزان گرانقدر تشکر و قدردانی می شود.

• منابع

- بارانی، ح؛ فولاد چنگ، م و درخشان، م. (۱۳۹۸). رابطه ذهن آگاهی و بی‌صدقاتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲ (۱۱)، ۷۰-۵۰. doi:10.22099/jsli.2020.35145.2991
- کاوه فارسانی، ذ؛ نظری فر، م و محمودی نجف آبادی، ف. (۱۴۰۲). ارزیابی الگوی رابطه بین ذهن آگاهی و کیفیت رابطه زناشویی با میانجی‌گری باورهای لذت‌بری و قدردانی. *مجله روانشناسی*، ۲۷ (۱)، ۹-۱. <http://www.iranapsy.ir/Article/39926>
- کاوین فر، ح؛ باعزت، ف؛ هاشمی، س و نادری، ح. ا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی خردمندی بر اساس مولفه‌های تجارب دانشگاهی با واسطه‌گری انعطاف‌پذیری شناختی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۷ (۶۵)، ۲۶۰-۲۵۱. doi:10.22034/JMPR.2022.13460
- کشت ورز کندازی، ا و اوجی نژاد، ا. ر. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن آگاهی با رفتار غیر مولد تحصیلی. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۱ (۳۹)، ۱۲۰-۹۵. doi:20.1001.1.22285516.1399.11.39.7.7
- مرادی، ش؛ کرد نوقابی، ر؛ یعقوبی، ا و رشید، خ. (۱۳۹۷). تبیین خرد بر مبنای دارایی‌های تحولی و میانجی‌گری بالندگی (ارائه مدلی علی). *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (۴۱)، ۲۵-۷. <https://doi.org/civilica.com/doc/874116>
- ملائتی امجز، ف و فرمان، ع. (۱۴۰۱). نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین ذهن آگاهی و خردمندی در مدافعان سلامت مبارز با بحران کرونا و ویروس. *دستاورد‌های روان‌شناختی*، ۴ (۱)، ۱۸۲-۱۶۳. doi: 10.22055/psy.2022.40072.2795
- دلاور پور، م و حسین چاری، م. (۱۳۹۷). تبیین دلزدگی تحصیلی دانش آموزان با توجه به ادراک از محیط یادگیری و میانجی‌گری ارزش تکلیف. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲ (۱۰)، ۳۲-۱. doi:10.22099/JSLI.2019.23736.2116
- رسام، ا. ر؛ غفاری، ع؛ ابوالقاسمی، ع و بیرامی، م. (۱۴۰۰). مقایسه اثر بخشی برنامه‌های آموزش ذهن آگاهی، خوش‌بینی و تنظیم هیجان بر تعلق‌ورزی، تاب‌آوری و دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *فصلنامه علمی-پژوهشی سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵ (۳)، ۲۶۳-۲۴۶. doi: 10.29252/mejds.0.0.34
- شکوهری، م. ح؛ امیریان زاده، م و کشت ورز کندازی، ا. (۱۴۰۰). رابطه ذهن آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه‌دستی*، ۱۱ (۱)، ۲۰۸-۱۷۸. doi:10.22099/JCR.2021.6329
- قاسمی، و. (۱۳۹۰). برآورد حجم بهینه نمونه در مدل‌های معادله ساختاری و ارزیابی کفایت آن برای پژوهشگران اجتماعی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۱۲ (۴)، ۱۲۶-۱۴۷. doi:20.1001.1.17351901.1390.12.4.5.7
- قربانی، ر؛ خرمائی، ف و ثابت قدم، س. (۱۳۹۹). بررسی رابطه مؤلفه‌های خردمندی و هیجانات تحصیلی در دانشجویان. *دومین همایش ملی روان‌شناسی و سلامت با محوریت سبک زندگی*. تهران. <https://doi.org/civilica.com/doc/1160820>
- نعمتی ورونسفاذرانی، ن و ترکان، ه. (۱۳۹۷). رابطه چندگانه خردمندی با صمیمیت زناشویی در متاهل شهر اصفهان. *دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره و تعلیم و تربیت*. تهران. <https://doi.org/civilica.com/doc/1160820>
- نوزری، ع؛ فرهادی، م؛ یارمحمدی اصل، م. (۱۴۰۰). تبیین ذهن آگاهی بر اساس تنظیم هیجان و فعالیت نظام‌های بازداری-فعال‌سازی رفتاری در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵ (۱)، ۶۶-۵۰. <http://www.iranapsy.ir/Article/22260>
- نیکدل، ف؛ کدیور، پ؛ فرزاد، و و کریمی، ی. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱ (۱)، ۵۳-۳۱. <https://doi.org/civilica.com/doc/723091>
- یزدانی، م و اسماعیلی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی ذهن آگاهی مثبت بر پاسخ به تنیدگی و علائم افسردگی نوجوانان پسر دارای نشانه‌های افسردگی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳ (۲)، ۲۱۶-۱۹۹. <https://doi.org/sid.ir/paper/54366/fa>
- Anggreani, R. A., & Sumiati, A. (2023). The relationship between family environment and school environment on discipline of students' majoring in accounting at the east Jakarta vocational high school. *Interconnection: An Economic Perspective Horizon*, 1(2), 59-67. <http://doi.org/firstcierapublisher.com>
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324. doi:10.1177/0164027503025003004
- Bergsma, A., & Ardel, M. (2012). Self-reported wisdom and happiness: An empirical investigation. *Journal of happiness studies*, 13, 481-499. doi:10.1007/s10902-011-9275-5

- Coetzee, T., Pryce-Jones, K., Grant, L., & Tindle, R. (2022). Hope moderates the relationship between students' sense of belonging and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 1-22. doi:10.1007/s40979-022-00121-0
- 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. doi: 10.1016/j.paid.2017.10.037
- Edgerton, E., & McKechnie, J. (2023). The relationship between student's perceptions of their school environment and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 959259. doi:10.3389/fpsyg.2022.959259
- Galla, B. M., Esposito, M. V., & Fiore, H. M. (2020). Mindfulness predicts academic diligence in the face of boredom. *Learning and Individual Differences*, 81, 101864. doi: 10.1016/j.lindif.2020.101864
- Gao, L., Kong, F., Cui, L., Feng, N., & Wang, X. (2023). Teacher-student relationships and adolescents' classroom incivility: A moderated mediation model of moral disengagement and negative coping style. *Psychology in the Schools*, 61(2), 496-513. doi:10.1002/pits.23064
- Grossmann, I. (2017). Wisdom in context. *Perspectives on psychological science*, 12(2), 233-257. doi:10.1177/1745691616672066
- Hudgins, T., Layne, D., Kusch, C. E., & Lounsbury, K. (2023). Disruptive academic behaviors: The dance between emotional intelligence and academic incivility. *Journal of Academic Ethics*, 1-21. doi:10.1007/s10805-022-09454-4
- Hulsheger, U. R., van Gils, S., & Walkowiak, A. (2021). The regulating role of mindfulness in enacted workplace incivility: An experience sampling study. *Journal of Applied Psychology*, 106(8), 1250. doi:10.1037/apl0000824
- Jang, J., Jo, W., & Kim, J. S. (2020). Can employee workplace mindfulness counteract the indirect effects of customer incivility on proactive service performance through work engagement? A moderated mediation models. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 29(7), 812-829. doi:10.1080/19368623.2020.1725954
- Khan, S., Sadia, R., Hayat, S. Z., & Tahir, S. (2019). Relationship between academic boredom, learning climate and academic motivation among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(3). doi:10.33824/PJPR.2019.34.3.34
- Layne, D., Hudgins, T., Kusch, C. E., & Lounsbury, K. (2024). An imperative responsibility in professional role socialization: Addressing incivility. *Journal of Academic Ethics*, 1-19. doi:10.1007/s10805-024-09524-9
- Mahmoud, R. M., Metwaly, F. G., & Mohamed, W. M. (2023). Quality of learning experience, academic burnout among nursing students in Zagazig university. *Zagazig Nursing Journal*, 19(1), 35-44. doi:10.21608/ZNJ.2023.269611
- Ozerk, G. (2020). Academic boredom: An underestimated challenge in schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 117-125. doi:10.26822/iejee.2020.177
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531. doi:10.1037/a0019243
- Phan, A. L. T., Van Vo, V., & Nguyen, H. L. (2024). Factors contributing to academic boredom among English-major students at Nong Lam university ho chi Minh city, Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 38-50. doi:10.52296/vje.2024.350
- Spadafora, N., & Volk, A. A. (2021). Child and Youth Classroom Incivility Scale (CYCIS): Exploring uncivil behaviors in the classroom. *School Mental Health*, 13(1), 186-200. doi:10.1007/s12310-020-09405-7
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245. doi:10.1207/S15326985EP3604_2
- Tran, N. H., & Bui, H. P. (2024). Causes of boredom in language classrooms and students' coping strategies: A case in Vietnam. *Language Related Research*, 15(3), 1-24. doi:10.29252/LRR.15.3.1
- Yacek, D. W., & Gary, K. (2023). The uses and abuses of boredom in the classroom. *British Educational Research Journal*, 49(1), 126-141. doi:10.1002/berj.3833