

ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

سعیده سبزیان^۱، عزت‌اله قدم‌پور^۲ و فضل‌الله میردریگوند^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی از طریق نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد به تعداد ۹۹۸۱ نفر بود که ۲۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی زرنک؛ اخلاق تحصیلی حسینی‌نژاد و همکاران؛ خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز و تقلب تحصیلی علیوردی‌نیا، جانعلی‌زاده و عمرانی استفاده شد. ماتریس همبستگی، مدل معادلات ساختاری و شاخص‌های تکویی برازش با نرم افزار Lisrel 8.5 جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان داد که اخلاق تحصیلی بر تقلب تحصیلی اثر مستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم بر تقلب دارد، اما درگیری تحصیلی بر تقلب تحصیلی اثر مستقیم ندارد، ولی با میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم بر تقلب تحصیلی دارد. نتایج پژوهش از اثر مستقیم اخلاق تحصیلی بر تقلب تحصیلی و نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه ساختاری بین درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند.

واژه‌های کلیدی: درگیری تحصیلی، اخلاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، تقلب تحصیلی

ghadampour.e@lu.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان

۲. نویسنده رابط: دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۱۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۱۷

مقدمه

تقلب تحصیلی یک مشکل شایع و هشدار دهنده در محیط‌های آموزشی است. توجه بسیاری از پژوهش‌های تجربی و نظری به منظور بررسی عوامل، پیامدها و راهکارهای جلوگیری از تقلب، می‌تواند گواهی بر اهمیت و گستردگی این مسأله باشد (خامسان، ۱۳۹۰؛ دی آندریا، کارپنتر، شولمن و لوین، ۲۰۰۹). در واقع با توجه به کارکرد، اهداف و ضرورت وجود مدارس، یکی از مسائلی که می‌تواند در کارکرد این نهادهای آموزشی اختلال ایجاد کند و مانع رسیدن آن‌ها به اهدافشان باشد تقلب تحصیلی^۱ و یا عدم صداقت علمی است. تقلب تحصیلی به لحاظ ماهیت، مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به پیامدها و نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد (چوجیدسکا، لوپینا، بورتز، هاپون^۲، ۲۰۱۳). بخش وسیعی از پژوهشگران بر این باورند که تقلب در آموزش و پرورش و آموزش عالی مسأله‌ای جدی و پراهمیت است (میلر، شوپتاوق و ولدریدج^۳، ۲۰۱۱). مطالعات نشان داده است، ۶۰ درصد نوجوانان حداقل یک بار در آزمون‌ها تقلب کرده و ۳۸ درصد آن‌ها بیش از دو بار به این امر مبادرت ورزیده‌اند؛ تحقیقات دیگری که در این زمینه انجام شده، حاکی از آن است که آمار تقلب دانش‌آموزان، از ۵۰ سال گذشته تا به امروز سیر صعودی داشته است (خیرآبادی، ۱۳۹۰). خدایی (۲۰۱۱) با توجه به نتایج تحقیق خود بیان می‌کند که ۹۵ درصد از دانش‌آموزان به تقلب در طول سال تحصیلی اعتراف کرده‌اند و موفقیت ۷۵ درصد آنان در تقلب گزارش شده است. تقلب تحصیلی انواع گوناگونی داشته و تقسیم‌بندی‌های متعددی برای آن پیشنهاد شده است. رتینگر و کرامر^۴ ضمن

1. DeAndrea, Carpenter, Shulman & Levin

2. cheating

3. Chudzicka, Lupina, Borter & Hapon

4. Miller, Shoptaugh & Wooldridge

5. Rettinger, Kramer

انواع تقلب تحصیلی، به تقلب در آزمون‌ها و تقلب در تکالیف درسی (دزدی ادبی) اشاره نمودند (رتینگر و کرامر، ۲۰۰۹). علاوه بر این، دسته‌بندی‌هایی بر پایه تعریف عملی نیز ارائه شده است. این نوع‌شناسی رایج را می‌توان در مطالعات کلزبلیکر^۱ (۲۰۰۷)، سادل مایر^۲ (۲۰۰۵)، وایتلی و اسپیکل^۳ (۲۰۰۲)، آکبولوت، سنداج، برینسی، کلیسر و ساهین^۴ (۲۰۰۸) و لاث راپ و فاس^۵ (۲۰۰۵) یافت که همگی زیر مجموعه تقلب یا عدم صداقت علمی‌اند و شامل تقلب و تسهیل تقلب برای دیگران بوده‌اند. تقلب، سنجش دقیق توانایی‌های افراد را مشکل می‌سازد و حتی می‌تواند به شکل یک عادت در بیاید. مطالعات نشان می‌دهد افرادی که مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند احتمال بیشتری دارد که در مقاطع تحصیلی بالاتر و یا دوره‌های شغلی نیز تقلب نمایند (بالدوین، دوفرتی، روولی و شوارتز^۶، ۱۹۹۶؛ هاردینگ، مایهو، فینلی و کارپنتر^۷، ۲۰۰۷). از این رو شناسایی متغیرهای مرتبط با تقلب تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد.

بر اساس مرور یک دهه پژوهش و نظریه‌پردازی در عرصه فریبکاری و تقلب در محیط‌های دانشگاهی توسط مک کابی، تروینو و بوترفیلد (۲۰۰۱)، گرایش به ارزش‌های اخلاقی ماهیتاً از پیش‌بینی‌کننده اجتناب از تقلب در محیط‌های آموزشی و رفتارهای مثبت هستند.

یکی از عرصه‌های خاصی که در آن اخلاق و ارزش‌های اخلاقی از اهمیت ویژه و به سزایی برخوردار است، عرصه تحصیل علم و دانش است. بر اساس نظریات و پژوهش‌های صورت گرفته، اخلاق تحصیلی، به شکلی کاملاً اختصاصی،

1. Clos-bleeker

2. Saddlemire, Marie

3. Whitley

4. Akbulut, Şendağ, Birinci, Kılıçer, Şahin

5. Lathrop & Foss

6. Baldwin, Daugherty, Rowley & Schwartz

7. Harding, Mayhew, Finelli & Carpenter

پای بندی و پیروی از ارزش هایی نظیر عدم تقلب، تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دست آوردهای تحصیلی، رعایت صداقت، درستکاری و پیروی از آموزه های انسانی و اخلاقی برای کسب دانش و علم را شامل می شود (اسمیت، کودلاک و فرا^۱، ۲۰۱۳؛ بلادگود، ترنلی و مودراک^۲، ۲۰۱۰، لوثی، پاکت و تونر^۳، ۲۰۰۹). جدی ترین تبعات با واسطه یا بی واسطه، پای بندی به ارزش های اخلاقی بر شمرده شده، باز داری بی صداقتی و تقلب علمی و تحصیلی است (آلین و فیلیپس، ۲۰۱۱؛ گل پرور، ۱۳۸۹). بر اساس مرور یک دهه پژوهش و نظریه پردازی در عرصه فریبکاری و تقلب در محیط های دانشگاهی توسط مک کابی، تروینو و بوترفیلد^۴ (۲۰۰۱)، گرایش به ارزش های اخلاقی ماهیتاً از پیش بینی کننده اجتناب از تقلب در محیط های آموزشی و رفتارهای مثبت است.

از سوی دیگر پژوهش ها نشان داده اند که فراگیرانی که درگیری تحصیلی خوبی دارند، خودمختارند، به طور منظم در کلاس درس حضور می یابند، روی یادگیری مطالب متمرکز می شوند، به مقررات مؤسسه آموزشی متعهد هستند، نمرات بالاتری کسب می کنند و در آزمون های استاندارد عملکرد بهتری از خود بروز می دهند (مارتین و دوسون^۵، ۲۰۰۹). با توجه به اظهارات مارتین و دوسون (۲۰۰۹) می توان چنین فرض کرد که از جمله عوامل مؤثر بر تقلب، درگیری تحصیلی است، درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است (ریو؛ جان؛ کارل؛ جیان و بارچ^۶، ۲۰۰۴). نیومن (۱۹۹۲)، به نقل از اپلتون، چستنسون، کیم و اسچلی^۷، ۲۰۰۶ و مارکس^۸ (۲۰۰۰) در پژوهش های خود

1. Smith, Kudlac & Fera
2. Bloodgood, Turnley & Mudrack
3. Luthy, Padgett & Toner
4. McCabe, Trevino & Butterfield
5. Martin & Dowson
6. Reeve, Jane, Carrell, Jean, & Barch
7. Appelton, Chestenson, Kim & eschly
8. Marks

معتقدند که درگیری از سه جزء تشکیل می‌شود. جزء رفتاری که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. جزء شناختی که شامل متغیرهایی مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری است. در نهایت جزء عاطفی که شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است (فردریکس، بلومینلید و پاریس^۱، ۲۰۰۴؛ جیمرسون، کمپوس و گریف^۲، ۲۰۰۳).

مبنای نظری پژوهش حاضر نظریه شناختی-اجتماعی بندورا است. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، رفتار تقلب نه تنها از همکلاسی‌ها آموخته می‌شود، بلکه رفتار آنان نوعی حمایت از رفتار تقلب سایرین است؛ بنابراین، تقلب ممکن است به عنوان شیوه‌ای برای پیشرفت در نظر گرفته شود (رون اکسیان و اکسیاو پین، ۲۰۰۷). بندورا در نظریه خود بر میانجی‌گرهای مختلف از جمله خودکارآمدی به شدت تأکید دارد (داوید و همکاران، ۲۰۰۳). باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). خودکارآمدی جنبه‌های مختلف دارد که در اینجا خودکارآمدی تحصیلی مد نظر است، خودکارآمدی تحصیلی مبتنی بر نظریه خودکارآمدی بندورا است که به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳؛ نریمانی، خشنودنیای چماچائی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). در چندین مطالعه (بونگ، ۲۰۰۸؛ مارسدن و همکاران، ۲۰۰۵) مشخص شده است که خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای تقلب رابطه منفی دارد. با مطالعه پیشینه تجربی و نظریه بندورا، خودکارآمدی تحصیلی در اکثر پژوهش‌های صورت گرفته به صورت متغیر میانجی در نظر گرفته شده است، ولی پژوهشی که مستقیماً به نقش

1. Feredricks, Blumenfeld & Paris

2. Jimerson, Campos & Greif

میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه با درگیری تحصیلی و خلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته باشد، یافت نشد، اما پژوهش‌هایی در ارتباط با متغیرهای مذکور صورت پذیرفته است؛ هوجیدسکا (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داد که منبع کنترل، حساسیت به عدالت و فلسفه اخلاقی فرد با پذیرش و انجام رفتارهای فریبکارانه تحصیلی دارای رابطه معنادار است. یوگون و همکاران (۲۰۱۳) همبستگی مثبت و معناداری را بین خودکارآمدی با درگیری تحصیلی پیدا کردند. کاسوسو- هولگادو و همکاران (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که میزان درگیری تحصیلی دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر است و دانشجویانی که درگیری تحصیلی آنان بالاتر است، به دستاوردهای آکادمیک مطلوب‌تری نایل می‌شوند. برزگرفروبی (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتایج دست یافت که نمره متغیرهای جهت‌گیری تسلط مدار، ساختار کلاسی تسلط مدار، خودکارآمدی تحصیلی و فشار تحصیلی با نمره تقلب رابطه معکوس و معنادار و نیز، بین نمره جهت‌گیری عملکرد گرا، ساختار کلاسی عملکرد گرا، ساختار کلاسی عملکرد گریز و راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی با نمره تقلب رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد.

مسئله‌ای که موجب انجام پژوهش حاضر شد، این بود که پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون تقلب تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان صورت گرفته است و همچنین هنوز پژوهشی در جامعه دانش‌آموزی که انواع مختلف تقلب (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی، تسهیل تقلب برای دیگران) را به صورت یکجا بررسی کند یافت نشد. علاوه بر این آنچه که در تحقیقات صورت گرفته، مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیر میانجی است که در این پژوهش، به نقش متغیر میانجی، به عنوان یک تنظیم‌کننده که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، نیز توجه شده است. از این رو، پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤالات است که آیا مدل ساختاری فرض شده در مورد تقلب تحصیلی، با

توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد با داده‌ها برازش دارد یا خیر؟

روش

روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه‌آماري، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری در این تحقیق شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ بودند که تعداد آن‌ها مطابق با آمار اخذ شده از دفتر برنامه و بودجه آموزش و پرورش برابر با ۹۹۸۱ نفر بود. تعیین حداقل حجم نمونه لازم برای گردآوری داده‌های مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است. بر اساس قاعده سرانگشتی کلاین حجم نمونه برابر با ۲۴۰ نفر تعیین گردید (برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه تعداد ۲۶۰ پرسشنامه توزیع گردید) که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی بر حسب ناحیه و پایه تحصیلی محاسبه و انتخاب گردید. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنک (۱۳۹۱): این پرسشنامه دارای ۳۸ گویه و سه مؤلفه درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری است. سوالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) است. زرنک (۱۳۹۱) پایایی کل پرسشنامه را در مرحله نهایی با ۳۸ سوال ۰/۹۰ بدست آورد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی با ۰/۸۳، درگیری رفتاری ۰/۷۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۰ است که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند.

پرسشنامه اخلاق تحصیلی حسینی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴): این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است و دارای ۴ مؤلفه (احترام به شأن استاد، حفظ شأن کلاس، احترام و حفظ شأن هم‌کلاسی و در پی کسب علم و دانش بودن) است. سوالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵)

است. بخش ارج نهادن به شأن و مقام استاد در محیط آموزشی دارای ۷ شاخص (گویه‌های ۱ تا ۷)؛ حفظ شأن کلاس درس ۷ شاخص (گویه‌های ۸ تا ۱۴)؛ احترام و حفظ شأن هم کلاسی ۹ شاخص (۱۵ تا ۲۳)؛ و یادگیری اخلاق مدار ۴ شاخص (گویه‌های ۲۴ تا ۲۷) است. حسینی نژاد و همکاران (۱۳۹۴) برای احراز روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و روایی سازه (تحلیل عاملی تأییدی) و برای احراز پایایی پرسشنامه از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده کردند که نتایج روایی و پایایی پرسشنامه رضایت بخش بود.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹): این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و سه مؤلفه شامل استعداد، کوشش و بافت است. سوالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴) است. حداکثر نمره ۱۲۰ و حداقل نمره ۳۰ است. ضریب پایایی کلی برای این پرسشنامه ۰/۸۲ و ضریب آلفا برای زیر مقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش شده است. زیر مقیاس استعداد دارای ۱۳ گویه، بافت ۱۳ گویه و تلاش ۴ آیتیم است (الوورث^۱، ۲۰۰۹: ۷). کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) ضریب پایایی را برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۷۶ و برای سازه استعداد ۰/۶۶، سازه کوشش ۰/۶۵ و سازه بافت ۰/۶۰ به دست آورده‌اند.

پرسشنامه تقلب تحصیلی: این پرسشنامه توسط علیوردی نیا، جانعلی زاده و عمرانی (۱۳۹۴) ساخته شد. دارای شش مؤلفه شامل (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی، سرقت علمی، جعل علمی، تحریف علمی، تسهیل تقلب برای دیگران) است. طیف نمره‌گذاری پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از اصلاً (نمره ۰) تا خیلی زیاد (نمره ۴) مورد سنجش قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است در این پژوهش از سه مؤلفه (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی و تسهیل

تقلب برای دیگران) استفاده شد. علیوردی نیا، جانعلی زاده و عمرانی (۱۳۹۴) برای احراز روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و برای احراز پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که نتایج روایی و پایایی پرسشنامه، مطلوب و رضایت بخش به دست آمد.

نتایج

میانگین و انحراف معیار افراد گروه نمونه در درگیری تحصیلی ($1.33/88 \pm 26/31$)، اخلاق تحصیلی ($1.03/66 \pm 13/75$)، خودکارآمدی تحصیلی ($84/10 \pm 8/04$) و خرده مؤلفه‌های استعداد ($35/78 \pm 5/01$)، کوشش ($11/77 \pm 1/85$) و بافت ($36/55 \pm 4/08$) است. میانگین و انحراف معیار افراد گروه نمونه در کل مقیاس تقلب تحصیلی ($16/93 \pm 10/02$) و خرده مؤلفه‌های تقلب در امتحانات ($6/45 \pm 5/13$)، تقلب در تکالیف درسی ($3/69 \pm 3/28$) و تسهیل تقلب برای دیگران ($6/78 \pm 3/75$) است.

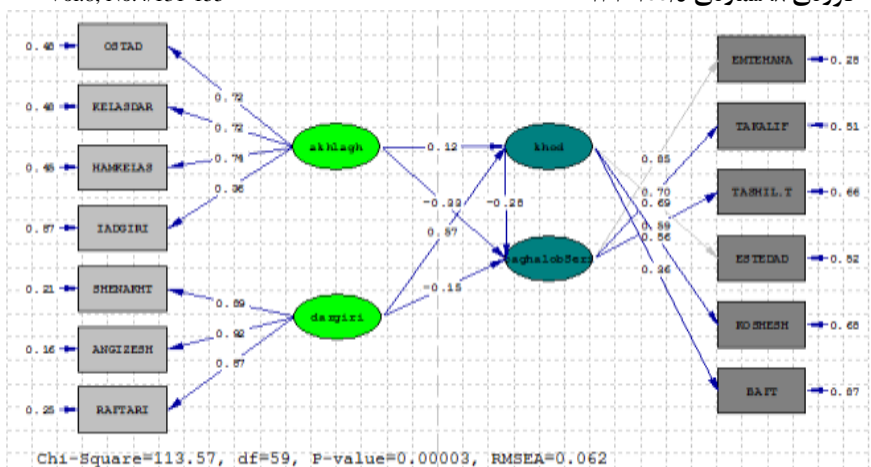
از آن جا که پژوهش حاضر برای تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری بهره گرفته است، ابتدا به بررسی مفروضه‌های آماری مدل لیزرل می پردازیم. ۱. مفروضه فاصله‌ای بودن سطح اندازه‌گیری متغیرها: در این تحقیق کلیه متغیرها در سطح فاصله‌ای اندازه‌گیری شده‌اند. ۲. مفروضه نرمال بودن چندمتغیری: هر متغیر نهفته درونزا نه تنها باید خود دارای توزیع نرمال باشد، بلکه نسبت به هر ارزش برای هر یک از دیگر متغیرهای نهفته نیز باید دارای توزیع نرمال باشد. این مفروضه با بررسی آماره‌های کجی و کشیدگی بررسی و نتایج نشان داد کلیه متغیرها دارای آماره‌های کجی میان $0/025 -$ تا $1/77$ و کشیدگی میان $0/082 -$ تا $1/19$ بودند. مقدار کجی و کشیدگی مشاهده شده برای تمام متغیرها در بازه (۲)، قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی و کشیدگی متغیرها متقارن است. ۳. مفروضه خطی بودن متغیرها: هر متغیر نهفته باید با هر یک از دیگر متغیرهای نهفته دارای رابطه خطی باشد. این مفروضه با بررسی پس مانده‌های رگرسیون بررسی و

مشخص شد که میان متغرها انحراف از خطی بودن وجود ندارد. ۴. مفروضه همخطی بودن چندگانه: همخطی بودن چندگانه به همبستگی‌های درونی متغیرهای برونزا اطلاق می‌شود و همبستگی‌های بالاتر از ۰/۸ به عنوان همخطی بودن چندگانه قوی تلقی می‌شوند. در این پژوهش هیچ یک از متغیرهای برونزا دارای همبستگی بالای ۰/۸ نیست، ضمن آنکه برای بررسی وجود همخطی بودن چندگانه بالا، دو شاخص مشخصه تحمل و عامل تورم واریانس برای تعیین میزان همپوشی متغیرهای برونزا محاسبه شد کلیه این ضرایب در سطح قابل قبولی بودند. به طوری که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیشین کوچک‌تر از ۰/۸۵۴ و شاخص تورم واریانس کوچکتر از ۱/۴۰ به دست آمد. اگر شاخص تحمل کوچک‌تر از یک ($collinearity < 1$)، شاخص تورم کوچک‌تر از ده ($vif < 10$) باشد می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته است. ۵. مفروضه یکسانی پراکندگی: این مفروضه از طریق نمودار پراکنش تحلیل رگرسیون چندمتغیری بررسی و مشخص شد که این مفروضه برقرار است.

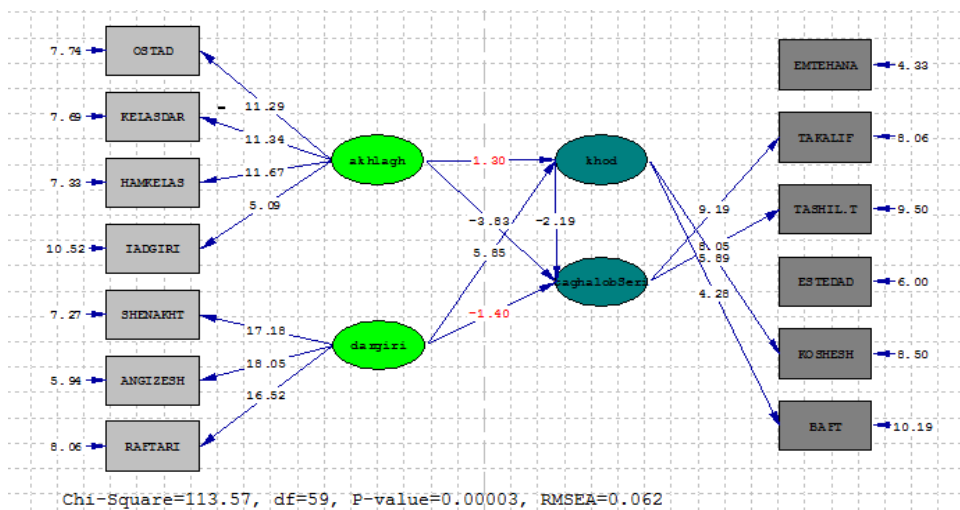
جدول ۲: نتایج ضریب همبستگی بین درگیری تحصیلی، اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی با تقلب تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. درگیری تحصیلی	۱			
۲. اخلاق تحصیلی	**۰/۳۷۷	۱		
۳. خودکارآمدی تحصیلی	**۰/۴۵۵	**۰/۲۲۶	۱	
۴. تقلب تحصیلی	-۰/۳۸۹	-۰/۳۷۳	-۰/۳۵۷	۱
	**	**	**	**

** $p \leq 0.01$



شکل ۱. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی: تأثیر گذاری درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی بر تقلب تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوم متوسطه



شکل ۲. ضرایب t مدل پیشنهادی: تأثیر گذاری درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی بر تقلب تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوم متوسطه

جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل به همراه مقادیر مطلوب را نشان می‌دهد.

ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی ...

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

شاخص‌های برازش	میزان	ملاک	تفسیر
مطلق	کای اسکوئر (χ^2)	۱۱۳/۵۷	-
	درجه آزادی (df)	۵۹	-
	کای اسکوئر بهینه شده ($\chi^2 \cdot df$)	۱۱۳/۵۷ بخش بر	کمیتر از ۵ برازش مطلوب
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۸۵ برازش مطلوب
	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۰/۸۹	بیشتر از ۰/۸۰ برازش مطلوب
	ریشه دوم میانگین مربعات خطای باقیمانده (RMR)	۰/۰۵۶	کمیتر از ۰/۱ برازش مطلوب
تطبیقی	شاخص برازش نسبی (RFI)	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹۰ برازش مطلوب
	شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰ برازش مطلوب
	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰ برازش مطلوب
	شاخص برازش تصبیقی (NFI)	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۹۰ برازش مطلوب
	شاخص برازش نرمال نشده (NNFI)	۰/۹۶	بیشتر از ۰/۹۰ برازش مطلوب
مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۶۲	کمیتر از ۰/۱ برازش مطلوب
	شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)	۰/۷۱	بیشتر از ۰/۶۰ برازش مطلوب

با توجه به جدول بالا و شاخص‌های کمی برازش می‌توان نتیجه گرفت که مدل نظری مربوط به مدل نظری تحقیق مدلی قابل قبول است. پس حال می‌توان به روابط درون مدل و مقادیر ضریب رگرسیونی بین متغیرهای پنهان

پرداخت. برای آزمون فرضیه از شاخص جزئی (p-value) استفاده شده است و شرط معنادار بودن یک رابطه این است که مقدار این شاخص برای رابطه مورد نظر کم‌تر از ۰/۰۵ باشد.

درگیری تحصیلی به عنوان پیش‌بین قلب تحصیلی وارد معادله رگرسیون شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون درگیری تحصیلی و قلب تحصیلی

مدل	متغیر	ضرایب غیراستاندارد		T	p
		B	خطای استاندارد		
۱	ثابت	۳۶/۷۷	۳/۱۰	۱۱/۸۵	۰/۰۰۱
	درگیری تحصیلی	-۰/۱۴۸	۰/۰۲۳	-۶/۵۱	۰/۰۰۱
۲	ثابت	۵۵/۳۱	۶/۱۴	-	۰/۰۰۱
	درگیری تحصیلی	-۰/۱۰۹	۰/۰۲۵	-۴/۳۶	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۸۳	۰/۰۸۲	-۳/۴۶	۰/۰۵

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در گام نخست، درگیری تحصیلی به عنوان تنها پیش‌بین متغیر قلب تحصیلی در نظر گرفته شد. ضریب مسیر درگیری تحصیلی به قلب، در سطح $p \leq 0/001$ معنادار است. در گام بعد، متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز به عنوان پیش‌بین وارد معادله رگرسیون می‌شود. هنگامی که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر پیش‌بین دوم به متغیر درگیری تحصیلی اضافه شد، مقدار ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین اول (درگیری تحصیلی) از ۰/۳۸۹- به ۰/۲۸۶- کاهش یافت، اما با این وجود هنوز معنادار بود؛ بنابراین، میانجی‌گری (غیرکامل) متغیر خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. در گام آخر، برای بررسی ارزیابی معناداری روابط غیرمستقیم از آزمون

ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی ...

سویل، آزمون آرویان و آزمون گودمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. آزمون معناداری مسیر میانجی درگیری به تقلب از طریق خودکارآمدی تحصیلی

مسیر	برآورد غیر استاندارد	خطای استاندارد (S)	Z مشاهده شده از آزمون سوئل	Z مشاهده شده از آزمون آرویان	Z مشاهده شده از آزمون گودمن
درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۳۹	۰/۰۱۸	-۴/۷۰	-۴/۶۸	-۴/۷۲
خودکارآمدی تحصیلی به تقلب تحصیلی	-۰/۴۴۵	۰/۰۷۵	$p \leq ۰/۰۰۱$	$p \leq ۰/۰۰۱$	$p \leq ۰/۰۰۱$

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که Z مشاهده شده آزمون‌های سوئل، آرویان و گودمن از مقادیر بحرانی Z (۱/۹۶) در سطح ۰/۰۵ بزرگتر است؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. از این رو رابطه بین درگیری تحصیلی و تقلب تحصیلی، از طریق خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

در گام بعدی، اخلاق تحصیلی به عنوان پیش‌بین تقلب تحصیلی وارد معادله رگرسیون شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. ضرایب رگرسیون اخلاق تحصیلی و تقلب تحصیلی

مدل	متغیر	ضرایب غیر استاندارد		T	p
		B	خطای استاندارد		
۱	ثابت	۴۵/۰۹	۴/۵۸	۹/۸۳	۰/۰۰۱
	اخلاق تحصیلی	-۰/۲۷۲	۰/۰۴۴	-۶/۱۹	۰/۰۰۱
۲	ثابت	۷۰/۳۴	۶/۷۷	۱۰/۳۷	۰/۰۰۱
	اخلاق تحصیلی	-۰/۲۲۴	۰/۰۴۳	-۵/۲۱	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۵۸	۰/۰۷۳	-۴/۸۷	۰/۰۵

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، در گام نخست، اخلاق تحصیلی به عنوان تنها پیش‌بین متغیر تقلب تحصیلی در نظر گرفته شد. ضریب مسیر اخلاق تحصیلی به تقلب، در سطح $p \leq 0/001$ معنادار است. در گام بعد، متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز به عنوان پیش‌بین وارد معادله رگرسیون می‌شود. هنگامی که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر پیش‌بین دوم به متغیر اخلاق تحصیلی اضافه شد، مقدار ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین اول (اخلاق تحصیلی) از $0/373-$ به $0/308-$ کاهش یافت، اما با این وجود هنوز معنادار بود؛ بنابراین، میانجی‌گری (غیرکامل) متغیر خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. در گام آخر، برای بررسی ارزیابی معناداری روابط غیرمستقیم از آزمون سوبل، آزمون آرویان و آزمون گودمن استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. آزمون معناداری مسیر میانجی اخلاق به تقلب از طریق خودکارآمدی تحصیلی

مسیر	برآورد غیر استاندارد	خطای استاندارد (S)	Z مشاهده شده از آزمون سوبل	Z مشاهده شده از آزمون آرویان	Z مشاهده شده از آزمون گودمن
اخلاق تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی	0/132	0/037	-4/05	-4/02	-4/08
خودکارآمدی تحصیلی به تقلب تحصیلی	-0/445	0/075	$p \leq 0/001$	$p \leq 0/001$	$p \leq 0/001$

نتایج مندرج در جدول ۹ نشان می‌دهد که Z مشاهده شده آزمون‌های سوبل، آرویان و گودمن از مقادیر بحرانی Z (1/96) در سطح $0/05$ بزرگتر است؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. از این رو رابطه بین اخلاق تحصیلی و تقلب تحصیلی، از طریق خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی از طریق نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود.

بررسی نتایج نشان داد که درگیری تحصیلی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته را می‌توان با یافته‌های دیویس، شالتر- بروینینگ و اندرزجوسکی^۱، (۲۰۰۸)، دویی رات و ماریان^۲ (۲۰۰۵)، کلم و کونل^۳ (۲۰۰۴)، پژوهش (شانک، ۱۹۸۵، به نقل از پنتریچ، ۱۹۹۹) ناهمسو دانست. بر خلاف انتظار درگیری تحصیلی بر تقلب تحصیلی اثر علی و مستقیم نداشت. شاید بتوان یکی از دلایل آن را شیوه اندازه‌گیری تقلب تحصیلی دانست. از آنجا که در این پژوهش مبنای اقدام به تقلب پاسخ‌های دانش‌آموزان به گویه‌های مقیاس تقلب بوده و نه موقعیت عملی، این امکان وجود دارد که خطای خوب‌نمایی اجتماعی بر نتایج اثر گذاشته باشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، طرح پژوهش به گونه‌ای سامان‌دهی شود که در آن اقدام عملی به تقلب مورد سنجش قرار گیرد. دلیل دیگر این است که رابطه بین این دو متغیر به واسطه متغیرهای دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی، استرس‌های تحصیلی و خودکارآمدی و غیره صورت می‌گیرد که در این پژوهش فقط متغیر خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفت.

بررسی نتایج نشان داد که اخلاق تحصیلی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های هوجیدسکا (۲۰۱۴)، مهجویی قراماخر، خضری مقدم و فضیلت پور (۱۳۹۴)، بزرگ‌برفروبی (۱۳۹۳) همسو است. اخلاق تحصیلی، به شکلی کاملاً اختصاصی، پای‌بندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر عدم تقلب، تکیه بر

1. Davis, Shalter-Bruening & Andrzejewski

2. Dupeyrat & Mariné

3. Klem, & Connell

تلاش و کوشش شخصی در کسب دست‌آوردهای تحصیلی، رعایت صداقت، درستکاری و پیروی از آموزه‌های انسانی و اخلاقی برای کسب دانش و علم را شامل می‌شود. جدی‌ترین تبعات باواسطه یا بی‌واسطه پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی برشمرده شده، بازدارنده بی‌صداقتی و تقلب علمی و تحصیلی است (آلین و فیلیس، ۲۰۱۱؛ گل پرور، ۱۳۸۹). شواهد به نسبت جدیدتر نیز این ادعا که عدم رعایت اصول اخلاقی و عادلانه در محیط‌های آموزشی، افراد را به سوی رفتارهای فریبکارانه سوق می‌دهد به خوبی حمایت شده است (دیویس و همکاران، ۱۹۹۲؛ بورکوسکی و یوگاس^۱، ۱۹۹۸)؛ بنابراین، می‌توان گفت که اخلاق تحصیلی می‌تواند از طریق اطمینان در دستیابی به نتایج متناسب با شایستگی و تلاش، موجب تضعیف تمایل به رفتارهای فریبکارانه شوند.

بررسی نتایج نشان داد که درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با پژوهش‌های یوگون و همکاران (۲۰۱۳)، کاسوسو- هولگادو و همکاران (۲۰۱۳)، رازمند و خلخالی (۱۳۹۴)، ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴)، غلامعلی لواسانی، آژده‌ای و افشاری (۱۳۸۷) هماهنگ و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت درگیری تحصیلی دارای سه بعد (عاطفی، شناختی و رفتاری) است. بسیاری از صاحب‌نظران اعتقاد دارند رشد هیجانی از جمله متغیرهایی است که در پیشرفت و عملکرد تحصیلی مؤثر است. برای تسهیل در نحوه یادگیری، باید به رشد هیجانی یادگیرنده توجه داشت تا رابطه میان عواطف و یادگیری را بهتر درک کرد (گرین هالک، ۲۰۰۹). همچنین در درگیری رفتاری که در آن دانشجویان به انجام اعمالی مثل حضور منظم در کلاس درس، یادداشت برداری، مشارکت در فعالیت‌ها، طرح سوال، پایداری هنگام مواجهه با مشکل، فعالیت مربوط به موضوعی خارج از کلاس می‌پردازند و به‌صورت مستقیم با

فعالیت‌ها و تکالیف پژوهی یا پیش‌نیازهای لازم برای موفقیت در آن درگیر می‌شوند (فین، ۱۹۹۳) و درگیری شناختی که تجارب فرد را در بر می‌گیرد و در موقعیت‌های حل مسأله تفکر فرد را هدایت می‌کند و عملکرد بهتر حافظه را به دنبال دارد (لارکین، ۲۰۰۹) به افراد کمک می‌کنند تا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار باشند که نتیجه آن می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی بیشتری باشد.

همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند فراگیرانی که درگیری تحصیلی خوبی دارند، خودمختارند، به‌طور منظم در کلاس درس حضور می‌یابند، روی یادگیری مطالب متمرکز می‌شوند، به مقررات مؤسسه آموزشی متعهد هستند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و در آزمون‌های استاندارد عملکرد بهتری از خود بروز می‌دهند (مارتین و دوسون، ۲۰۰۹). با توجه به آنچه که ذکر شد چنین افرادی مراحل و گام‌های تحصیل را به صورت عملی به انجام می‌رسانند، از مهارت‌ها، توانایی‌ها و ابزارهای لازم برای توفیق هر چه بیشتر در انجام امر آموزش آگاه می‌گردند، به نقاط ضعف و قوت خویش در انجام تکالیف پی می‌برند و تصمیم‌هایی برای ترمیم نقاط ضعف خویش می‌گیرند. تبیین دیگر این است که خودکارآمدی ریشه در مباحث انگیزشی و شناختی دارد. از آن‌جا که درگیری تحصیلی بیشترین تأثیر را در سطح شناختی مربوط به خودکارآمدی دارد، طبیعی می‌نماید که درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشته باشد.

بررسی نتایج نشان داد که اخلاق تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر علی و مستقیم ندارد. با مرور فرآیندها و بروندهای پژوهشی، مطالعه‌ای که به بررسی رابطه بین اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پرداخته باشد یافت نشد، اما این یافته تاحدودی با نتایج پژوهش خیرخواه، سلطانی عربشاهی و مشکوه (۱۳۹۵) همسو است. همان‌طور که ذکر شد جدی‌ترین تبعات باواسطه یا بی‌واسطه پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی، بازدارنده بی‌صداقتی و تقلب علمی و تحصیلی

است (آلین و فیلیپس، ۲۰۱۱؛ گل پرور، ۱۳۸۹). در تبیین این یافته که اخلاق تحصیلی اثر علی و مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی ندارد می‌توان گفت خودکارآمدی تحصیلی بیشتر ریشه در مباحث شناختی دارد (سیف، ۱۳۸۶، به نقل از صالحی ۱۳۹۰). از آنجا که اخلاق تحصیلی (احترام به شأن استاد، حفظ شأن کلاس، احترام و حفظ شأن هم کلاسی و در پی کسب علم و دانش بودن) تأثیر کمتری را در سطح شناختی دارد، طبیعی می‌نماید که به طور مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر نداشته باشد.

بررسی نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های تاس و تکایا (۲۰۱۰)، نورا و زانگ (۲۰۱۰)، برزگر بفرویی (۱۳۹۳)، گل پرور و خاکسار (۱۳۸۷) هماهنگ و همسو است. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند، خود را برانگیزانند و رفتار کنند (بندورا، ۱۹۹۴)؛ بنابراین، هنگامی که دانشجویان احساس خودکارآمدی و انتظار موفقیت سطح بالایی برای تکالیف تحصیلی داشته باشند، تقلب، احتمالاً نه راهبردی ضروری و نه مفید خواهد بود (مورداک و آندرمن، ۲۰۰۶). به عبارتی تحقیقات انجام شده روی تقلب تحصیلی نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایین دارند، تلاش کمی برای به دست آوردن موفقیت کرده، در نتیجه ممکن است برانگیخته شوند که تقلب کنند؛ زیرا آن‌ها می‌خواهند که نمره‌هایشان افزایش یابد و همچنین افرادی که خودکارآمدی پایین اما عملکرد خوبی دارند، نیز ممکن است که برانگیخته شوند که تقلب کنند؛ زیرا آن‌ها قصد دارند که نمراتشان را حفظ کنند (فران، ۲۰۰۱).

بررسی نتایج نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد اثر علی و غیرمستقیم دارد. با مرور فرآیندها و برون‌دادهای پژوهشی، مطالعه‌ای که به

بررسی نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه بین درگیری تحصیلی و تقلب تحصیلی پرداخته باشد یافت نشد؛ اما می‌توان گفت این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های یوگون و همکاران (۲۰۱۳)، کاسوسو- هولگادو و همکاران (۲۰۱۳)، رازمند و خلخالی (۱۳۹۴)، ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴)، غلامعلی لواسانی، آژده‌ای و افشاری (۱۳۸۷) هماهنگ و همسو است. نقش واسطه‌ای (میانجی) این باورها این است که آنان تبیین‌کننده آن هستند که چرا افراد با داشتن دانش و مهارت‌های مشابه عملکردهای متفاوتی دارند (بندورا، ۱۹۹۸). اهمیت متغیر میانجی‌گری مبتنی بر این دیدگاه است که مطالعه ویژگی‌های انسانی به صورت مکانیکی صورت نمی‌گیرد، بلکه نقش و اهمیت قابلیت‌های خود ارجاعی در انسان‌ها پررنگ‌تر می‌شود، متغیر میانجی به عنوان یک واسط و یا اهرم در جهت افزایش یا کاهش تأثیر دیگر متغیرها بر تقلب تحصیلی عمل کند.

اظهارات بالا می‌تواند در تبیین یافته پژوهش حاضر کلیدی و راهگشا باشد. همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان داد هر اندازه که دانش‌آموزان از نظر درگیری تحصیلی در وضعیت مناسبی قرار داشته باشند، نمی‌تواند باعث کاهش تقلب تحصیلی در آنان شود، بلکه باید نسبت به توانایی‌های خود در زمینه تحصیل خودکارآمدی داشته باشند. اگر دانش‌آموزان این مسأله را باور داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای رسیدن به هدف خویش تلاش کرده و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی مواجه خواهد شد که مجموعه این عوامل باعث کاهش تقلب تحصیلی می‌گردد.

بررسی نتایج نشان داد که اخلاق تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد اثر علی و غیرمستقیم دارد. این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های هوجیدسکا (۲۰۱۴)، مهجویی قراماخر، خضری مقدم و فضیلت پور (۱۳۹۴)، بزرگ‌بفروبی (۱۳۹۳)، گل پرور و خاکسار (۱۳۸۷) هماهنگ و همسو است.

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از یک روش پژوهش کمی اشاره کرد؛ زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساخت‌یافته، نیمه ساخت‌یافته و ناساخت‌یافته می‌توان به یافته‌های عمیق دست یافت. اگر تغییر در هدف‌های پژوهش این امکان را فراهم می‌ساخت که از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساخت‌یافته استفاده شود، نتایج کامل‌تری به دست می‌آمد؛ علاوه بر این محدود بودن جامعه آماری نیز از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود. با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان از اهمیت باورهایشان بر تقلب تحصیلی آگاه باشند، لذا برای ارتقای این آگاهی برنامه‌ریزی و اجرای آموزش، با هدف افزایش خودکارآمدی ضروری است. علاوه بر آموزش، اجرای اقدام پژوهی‌ها و مطالعات موردی مربوط در دستیابی بهتر به اهداف مورد نظر مفید است. این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکترای نویسنده اول می‌باشد.

منابع

- برزگر بفرویی، کاظم (۱۳۹۳). ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۲۰-۶.
- حسینی نژاد، سیدمحسن؛ ثناگو، اکرم؛ کلاتری، سهیلا؛ جویباری، لایلا و سعیدی، سمیرا (۱۳۹۴). اخلاق تحصیلی در محیط آموزشی: دیدگاه و تجربیات دانشجویان پزشکی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲۲)، ۴۳-۳۴.
- خامسان، احمد و امیری، محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۱)، ۶۱-۵۳.
- خیرخواه، معصومه؛ سلطانی عربشاهی، سیدکامران و مشکوه، زهره (۱۳۹۵). بررسی ارتباط اخلاق حرفه‌ای اساتید و خودکارآمدی دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*. ۱۱(۲)، ۱۲۳-۱۶۱.

- رازمند، نسیم و خلخالی، ولی (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، http://www.civilica.com/Paper-EPSCONF02-EPSCONF02_0840.html
- رمضانی، زهرا (۱۳۸۹). الگوی پیش‌بینی تقلب تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نورد شهرستان اسفراین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند.
- زرنگ، رمضانعلی (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- علی‌وردی‌نیا؛ اکبر؛ جانعلیزاده، حیدر و عمرانی‌دهکبان، سجاد (۱۳۹۴). بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی. *مسائل اجتماعی ایران*، ۶(۲)، ۱۰۳-۷۱.
- غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ آزه‌ای، جواد و افشاری، محسن (۱۳۸۷). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی*، ۱۳(۳)، ۳۰۵-۲۸۹.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱(۱)، ۲۷-۱۳.
- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *مجله مطالعات زنان*، ۲، ۴۵-۲۹.
- گل‌پرور، محسن (۱۳۸۹). رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۵(۱ و ۲)، ۶۶-۵۷.
- گل‌پرور، محسن و سروره، خاکسار (۱۳۸۷). عوامل اخلاقی و ارزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پژوهشنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸، ۹۰-۷۳.
- مهجویی‌قراماخر، محمود؛ خضری‌مقدم، نوشیروان و فضیلت‌پور، مسعود (۱۳۹۴). رابطه هویت اخلاقی فردی با عدم صداقت تحصیلی. اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی؛ بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۲۷-۱۰۹.

نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۹۱-۷۸.

- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the Types and Reasons of Internet-Triggered Academic Dishonesty among Turkish Undergraduate Students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty. *Computers & Education*, 5(1): 463-473.
- Alleyne, P., & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: An extension to the theory of planned behavior. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 323-338.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Bandura, A. (1977). self- efficacy: Toward a unifying Theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215
- Bieschke, K. J. (2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: Implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 77-91.
- Bloodgood, J. M., Turnley, W. H., & Mudrack, P. E. (2010). Ethics instruction and the perceived acceptability of cheating. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 23-37.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Borkowski, S.C., & Urgas, Y.J. (1998). Business students and ethics: a meta-analysis. *Journal of Business Ethics*, 17, 1117-1127.
- Casuso-Holgado, M.J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno- Morales, N., Labajos-Manzanares, M.T., Baon-Lopez, F.J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *Bio Med Educational*, 13:33.
- Chudzicka-Czupala, A. (2014). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(1), 75-98.
- Chudzicka-Czupala, A., Lupina-Wegener, A., Borter, S., & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *The New Educational Review*, 32(2), 66-76.
- Davis, H. A., Shalter-Bruening, P., & Andrzejewski, C. E. (2008). Examining the efficacy of strategy intervention for ninth grade students: Are self-regulated learning strategies a

- form of social capital? Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Davis, S.F., Grover, C.A., Becker, A.H., McGregor, L.N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19, 16-20.
- Dawid, G., Malherb, E., Henry, R. S., & Wilhelmina, H. (2003). The contpibution of self-efficacy and outcome expectation in the prediction of exercise adherence. *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1), 71-82
- DeAndrea, D.C., Carpenter. C., Shulman. H., & Levin. T. R. (2009). The relationship between cheating behavior and sensation making. *Personality and Individual Differences*, 47, 936-947.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), 43-59.
- Ellsworth, A. (2009). In retrospect: is youth grade retention associated with selfesteem and self-efficacy in early adulthood?*International Journal of Adolescence and Youth*,15,1-18.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Greenhalgh, P. (2009). Emotional growth and learning. New York Routiedge.
- Harding, T., Mayhew, M., Finelli, C., & Carpenter, D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in humanities and engineering undergraduates. *Ethics and Behavior*, 17(3), 255-279.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Khodaiea, E., Moghadamzadeh, A., Salehia, K. (2011). Factors Affecting the Probability of Academic Cheating School Students in Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (29), 1587-1595.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Larkin, S. (2009). Metacognition in young children. First published by Routledge.
- Lathrop, A., & Foss, K. (2005). Guiding Students from Cheating and Plagiarism to Honesty and Integrity: Strategies for Change, Libraries Unlimited.
- Luthy, M. R., Padgett, B. L., & Toner, J. F. (2009). In the beginning: ethical perspectives of business and non-business college freshmen. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 12(2), 85-101.
- 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.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.

- McCabe, D.L., Trevino, L.K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79, 169-184.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Narimani, M., Khoshnoodnia Chomachaei, B., Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2013). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 109-127. (Persian)
- Narimani, M., & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian)
- Nora, W. L. Y., & Zhang, C. (2010). Motives of cheating among secondary students: the role of self-efficacy and peer influence. *Asian Pacific Educational Review*, 11(4), 573-584.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2014). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169
- Rettinger, D., & Jordan, A. (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Journal of Ethics & Behavior*, 15(2), 107 –129.
- Rettinger, D.A., Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293-313.
- Run-Xian, Z., & Xiao-Pin, Z. (2007). On the cause of university students cheating phenomenon from the perspective of Albert Banduras reciprocal determinism. *US-China Education Review*, 4(5), 7-11.
- Saddlemire, M. T. (2005). Faculty perceptions of undergraduate academic dishonesty. Doctoral Dissertation, Bowling Green State University.
- Smith, T. R., Kudlac, C., & Fera, A. G. (2013). Deviant reactions to the college pressure cooker: A test of general strain theory on undergraduate students in the united states. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(2), 88-104.
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 440-463.
- Ugwu, F.O., Onyishi, I.E., & Tyoyima, W.A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self_efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *J Afr Educ Res Netw*, 13(2), 37-46.
- Whitley, J. R., Bernard, E., Keith Spiegel, P. (2002). *Academic Dishonesty An Educator's Guide*, london: Lawrence Erlbaum Associates.

Presenting a causal model of academic engagement and academic ethics with academic cheating: The mediating role of academic self-efficacy

S. Sabzian¹, E. Ghadampour² & F. Mirderikvand³

Abstract

This study aimed to provide a causal model of academic engagement and academic ethics with academic cheating by the mediating role of academic self-efficacy. It is descriptive and correlational. The population included all female students in senior high schools in Khorramabad amounting to 9981 among whom through the Kline's Rules of Thumb, 240 participants were selected through stratified random sampling. To collect the data, academic engagement, academic ethics questionnaire, academic self-efficacy and academic cheating were used. The correlation matrix, structural equation modeling and goodness of fit index in LISREL 8.5 were used for data analysis. The results of path analysis showed that academic ethics had direct impact on academic cheating with self-efficacy as mediating variable but academic engagement had no direct effect on academic cheating but was mediated by self-efficacy indirectly. Also, academic self-efficacy had direct effect on academic cheating. The results of the direct effect of academic ethics on academic cheating and the mediating role of self-efficacy in structural relationship between academic engagement and academic provides support for ethics with students' academic cheating.

Keywords: Academic engagement, academic ethics, academic cheating, academic self-efficacy, students

1 . Ph.D student of Educational Psychology, Lorestan University

2 . **Corresponding author:** Associate professor, Department of Psychology, Lorestan University (ghadampour.e@lu.ac.ir)

3 . Associate professor, Department of Psychology, Lorestan University

