تدوین مدل علی فریبکاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اثر میانجی گرانه اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه شهر سقز

عثمان عبداللهی[1]، دکتر کیومرث کریمی[2]

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مهاباد، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. استادیار دانشگاه، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره ششم، شماره پنجاه و پنجم، سال ۱۴۰۰، صفحات ۴۷۵-۴۶۲

تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۳/۱۶ **تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۲**

چکیده

پژوهش حاضر تدوین مدل علی فریبکاری تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به اثر میانجی گرانه خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه شهر سقز بود. روش پژوهش همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه دوازدهم شهر سقز که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ (۴۸۰۰ نفر) مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد ۲۴۰ نفر از آن‌ها به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شد؛ که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از ۸ مدرسه و ۳ رشته تحصیلی انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه فریب‌کاری تحصیلی فارنسه و همکاران (۲۰۱۱)، مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) و خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز (۱۹۹۹) بود. همچنین تجزیه‌وتحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات تحقیق از آمار استنباطی و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) انجام و با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-23 و SMART PLS-2 صورت گرفت. نتایج حاصل از معادلات ساختاری نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد و سبب کاهش و عدم فریبکاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان می‌شود، خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد و دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا از اهمال‌کاری پایینی برخوردار هستند هم‌چنین اهمال‌کاری تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد و دانش‌آموزان اهمال‌کار به دنبال فریبکاری در تحصیل می‌باشند.

کلیدواژه: فریبکاری تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

مقدمه

اخلاق و ارزش‌های اخلاقی سرچشمه بسیاری از رفتارها و کنش و واکنش‌های انسان در عرصه‌های مختلف است. بنیان تأثیرگذاری ارزش‌های اخلاقی بر رفتارهای انسانی در فطرت خداجوی انسان‌ها قرار دارد. به همین جهت است که در ادیان مختلف، به‌ویژه در دین مبین اسلام تا این اندازه بر تقویت ارزش‌های اخلاقی در جامعه تأکید می‌شود (جمشیدی، ۱۳۸۰). شمول ارزش‌های اخلاقی در عرصه‌های مختلف نظیر کار، تحصیل، روابط اجتماعی و روابط خانوادگی، ماهیتی خاص به خود می‌گیرد. یکی از عرصه‌های خاصی که در آن اخلاق و ارزش‌های اخلاقی از اهمیت ویژه برخوردار است، عرصه تحصیل علم و دانش است. بر اساس نظریات و پژوهش‌های صورت گرفته، اخلاق تحصیلی به شکلی کاملاً اختصاصی، پایبندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر عدم فریبکاری، رعایت صداقت و تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دستاوردهای علمی را شامل می‌شود (اسمیت، کولاک و فرا[1]، ۲۰۱۳). سازه فریب‌کاری تحصیلی برای اولین بار در فرهنگ آکسفورد، به‌عنوان اقدامی غیرقانونی و غیرمنصفانه برای کسب امتیاز یا نمره تعریف‌شده است (بولین[2]، ۲۰۰۴؛ رنسبرگ، دیکاک و دراس[3]، ۲۰۱۸). به‌بیان‌دیگر فریبکاری تحصیلی بیانگر آن دسته از رفتارهای تعمدی است که افراد آن رفتارها را باهدف دستیابی به یک منفعت برمی- گزینند (مک کابی، ۲۰۰۵؛ جاردی، هاگی و چاو، ۲۰۱۲؛ به نقل از شکری و عباس زاده، ۱۳۹۸). فریبکاری تحصیلی به لحاظ ماهیت، مجموعه مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به اهداف و نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد (چوجیدسکا، لوپینا، بورتر، هاپون[4]، ۲۰۱۳). تاس و تکایا[5] (۲۰۱۰) فریبکاری را به‌عنوان تدلیس، یا به غلط، توانمند نشان دادن خود با حیله و کلک تعریف کرد.

فریبکاری تحصیلی انواع گوناگونی داشته و تقسیم‌بندی‌های متعددی برای آن پیشنهادشده است. مک کیب، فگالی و عبدالله[6] (۲۰۰۸) معتقدند تقلب تحصیلی در دو زمینه کلی تقلب در آزمون‌های مهم و تقلب در کارهای نوشتاری اتفاق می‌افتد. رتینگر و کرامر[7] (۲۰۰۹) و خامسان و امیری، (۱۳۹۰) فریبکاری تحصیلی را به تقلب در آزمون‌ها و تقلب در تکالیف درسی (دزدی ادبی) تقسیم کرده‌اند. برای به حداقل رساندن فریبکاری تحصیلی بایستی علل آن را شناخت و تلاش کرد عوامل ایجادکننده آن را برطرف نمود. محققان بر اساس اصول نظری و چهارچوب تجربی به دودسته متغیر (فردی و بافتی) به‌عنوان دلایل فریبکاری تحصیلی اشاره نموده‌اند (فرید، ۱۳۹۵). متغیرهای فردی دیگری چون ویژگی‌های انگیزشی و صفات شخصیتی نیز با فریبکاری تحصیلی مربوط است (ایجی، شهابی و علبازی، ۱۳۹۰). در تحقیقات نشان داده‌شده است که متغیرهای بافتی از قبیل محیط کلاس درس، همسالان و ویژگی‌ها و روش‌های معلم با فریبکاری تحصیلی ارتباط دارد (مک کابی وتریوینو[8]، ۱۹۹۳). در پژوهش دیگری فراهانی و همکاران

1. Smith, kudlac & Fera
2. Bolin
3. Rensburg, de Kock & Derous
4. Chudzicka, Lupina, Borter & Hapon
5. Tas & Tekkaya
6. McCabe, Feghali, Abdallah
7. Rettinger & Kramer
8. McCabe & Trevino

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

(۱۳۹۴) نشان دادند که دلایل تقلب دانش‌آموزان اضطراب، توقع بیش‌ازحد والدین، رقابت‌های ناصحیح بین دانش‌آموزان، عدم توانایی فرد در یادگیری و عدم تعهد بود.

درواقع پرداختن به رفتار فریبکارانه تحصیلی ازآن‌جهت اهمیت دارد که بر اساس ادبیات پژوهشی، افرادی که به تقلب تحصیلی اقدام می‌کنند، اغلب این رفتار ناشایست را پس از فراغت از تحصیل، به محیط‌های شغلی خود انتقال می‌دهند (اوگیلوی و استوارت[1]، ۲۰۱۰؛ به نقل از خیامی آبیز، ۱۳۹۴). به‌طورکلی با توجه به کارکرد، اهداف و ضرورت وجود مدارس یکی از مسائلی که می‌تواند در کارکرد این نهاد آموزشی اختلال ایجاد کند و مانع رسیدن آن‌ها به اهدافشان باشد فریبکاری تحصیلی و عدم صداقت علمی است (سبزیان، قدم پور و میردریکوند، ۱۳۹۸)؛ بنابراین مطالعه این نوع رفتارها در محیط‌های تحصیلی از آن لحاظ که می‌تواند پیش‌بینی رفتارهای غیراخلاقی در آینده باشد هم مهم است (لاوسون[2]، ۲۰۰۴). بر طبق پژوهش‌ها پدیده فریبکاری تحصیلی سریعاً در حال گسترش است و در همه سطوح آموزشی از ابتدایی گرفته تا دانشگاه در جریان است (فینبرگ[3]، ۲۰۰۹؛ به نقل ازفرید، ۱۳۹۴). منابع تحقیقی معتبر نشان می‌دهند که حدود یک‌سوم دانش‌آموزان ابتدایی درگیر تقلب می‌شوند که این پدیده در سطوح تحصیلی بالاتر تحصیلی و دبیرستان به اوج می‌رسد (تاس و تکایا، ۲۰۱۰). طبق نظر ویلکینسون[4] (۲۰۰۹) فریبکاری تحصیلی ارزش و جایگاه اصلی تخصصی که محصلان قرار است برای آن تجهیز شوند را تقلیل می‌دهد و همچنین، رفتار فریبکارانه ممکن است از مدرسه به دانشگاه و زندگی حرفه‌ای فرد نیز ادامه پیدا کند (دیویس و لودوینگسن[5]، ۱۹۹۵).

خودکارآمدی تحصیلی یکی از عوامل مؤثر بر فریبکاری تحصیلی است. تاس و تکایا (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که هرچه دانشجویان احساس کنند دارای خودکارآمدی پایینی هستند به همان میزان نیز ممکن است به رفتارهای فریبکارانه‌ی بیشتری روی بیاورند. هم‌چنین دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین در مقایسه بادانش‌آموزانی که خودکارآمدی دارند به‌احتمال بیشتری دست به تقلب می‌زنند (نورا و زانگ[6]، ۲۰۱۰). بلوم[7] در مدل آموزشگاهی خود شواهدی ارائه داده است که ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در جریان تدریس، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا می‌کند (بلوم، ۱۹۷۴؛ ترجمه سیف، ۱۳۷۴). درنتیجه مفهومی که دانش‌آموزان از خوددارند کوشش‌ها و پیشرفت‌های آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این رابطه مفهومی که افراد از توانایی خود برای انجام کار و فعالیت دارند خودکارآمدی می‌نامند (بندورا[8]، ۱۹۷۷). بندورا خودکارآمدی را قضات فرد از توانایی‌هایش در زمینه‌ی انجام یک عمل مشخص، برای دستیابی به نتیجه‌ی مطلوب می‌داند که در قالب نظریه شناختی-اجتماعی مطرح کرد. به‌بیان‌دیگر خودکارآمدی توان سازنده‌ای است که مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان را برای تحقق اهداف

1. Ogilvie & Stewart
2. Lawson
3. Feinberg
4. Wilkinson
5. Davis & Ludvigson
6. Nora & Zhang
7. Bloom
8. Bandura

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش سازمان‌دهی می‌کند (بندرا، ۲۰۰۱) زیمرمان خودکارآمدی را سازه‌ای چندبعدی و دارای ویژگی‌ها مختص به فرهنگ تعریف کرده است (زیمرمان، ۲۰۰۰؛ به نقل برزگربفرویی، ۱۳۹۹).

یکی دیگر از متغیرهایی که انتظار می‌رود با فریبکاری تحصیلی ارتباط معناداری داشته باشد. اهمال‌کاری تحصیلی است. استیل (۲۰۰۷) تا هشت‌صد سال پیش از میلاد، منابع مربوط به اهمال‌کاری را یافته است. اهمال‌کاری تحصیلی ازجمله عوامل تأثیرگذار بر عملکرد دانش‌آموزان است (استیل، ۲۰۰۷؛ نیرمان و اسچرز، ۲۰۱۴)؛ که سولومون و راثبلوم، (۱۹۸۴) آن را به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند. و از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است که در عصر تکنولوژی در حال گسترش است (اسیف، ۲۰۱۱؛ به نقل از لامعی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ که از نظر فراری (۲۰۰۰) تمایل غیرمنطقی در شروع یا اتمام یک تکلیف تحصیلی است. عوامل گوناگونی به‌عنوان علل یا پیشایند اهمال‌کاری مطرح‌شده‌اند که می‌توان به اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی و عزت‌نفس پایین (فراری، ۲۰۰۰)، ترس از شکست (اسکونبرگ، ۱۹۹۲)، احساس شرم و گناه (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۹)، تنفر از کار و فقدان انرژی (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴)، کمال‌گرایی (کاگان و همکاران، ۲۰۱۰)، درماندگی آموخته‌شده (مک کین، ۱۹۹۴؛ به نقل از جوکار، ۱۳۸۶)، خودکم بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (الیس و نال، ۱۹۹۷؛ به نقل از فرید، ۱۳۹۵)؛ و همچنین خودکارآمدی پایین (گرف، ۲۰۱۹؛ مهدی زاده و همکاران، ۱۳۹۷) اشاره کرد.

در پژوهش‌های مختلف اهمال‌کاری به شیوه‌های متعددی طبقه‌بندی‌شده است که اغلب بر مبنای مشاهدات بالینی انجام‌شده است. بورکا و یان (۱۹۸۳؛ به نقل از شهینی ییلاق و همکاران، ۱۳۸۵) طی مشاهدات بالینی خود سه نوع اهمال‌کار مضطرب، طغیانگر و معتقد به شانس را معرفی نمودند؛ و برحسب صورت‌های سازگارانه و ناسازگارانه به دودسته اهمال‌کاری فعال و منفعلانه (چو و چوی، ۲۰۰۵؛ به نقل از سبزیان و همکاران، ۱۳۹۶).

بر اساس مفهوم‌پردازی‌های متعدد از این متغیر، عوامل مختلفی را در پیدایش اهمال‌کاری تحصیلی را برشمرده‌اند؛ که می‌توان به عوامل جمعیت شناختی نظیر سن، جنسیت و رشته تحصیلی (بالکیس و دورو، ۲۰۰۹؛ به نقل از عطادخت، محمدی و بشرپور، ۱۳۹۰) و عوامل روان‌شناختی نظیر هوش هیجانی و خودکارآمدی (هن و گروشیت، ۲۰۱۴؛ به نقل از پورقاز و همکاران،۱۳۹۱) اشاره کرد.

در رابطه با فریبکاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و جوانب آن‌ها تحقیقاتی در داخل و خارج از کشور انجام‌شده است که به چند مورداشاره می‌گردد: میرزا صفی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان تدوین مدل ساختاری ناسازگاری تحصیلی بر اساس بی‌عدالتی آموزشی فرسودگی، فریبکاری تحصیلی وعدم خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینای همدان نشان که کنترل بی‌عدالتی آموزشی، می‌تواند گام مؤثری در جهت کاهش فرسودگی، فریبکاری، عدم خودکارآمدی و ناسازگاری تحصیلی باشد. سبزیان، قدم پور و میردریکوند (۱۳۹۸)، در پژوهش خود نشان دادند 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. گرفت (۲۰۱۹)، در پژوهشی تحت عنوان "باور به خودکارآمدی در فرد و اهمال‌کاری تحصیلی " دریافت که خودکارآمدی می‌تواند پیش‌بینی کنند. اهمال‌کاری تحصیلی باشد. مالکوک

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

و موتلو[1] (۲۰۱۸)، در پژوهشی دریافتند که انگیزه تحصیلی تا حدی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی را میانجی می‌کند. هدف اصلی پژوهش تعیین مدل مفهومی فریبکاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. با توجه به مطالب مطرح‌شده این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا مدل مفهومی پیش‌بینی فریبکاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی با مدل تجربی برازش دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. روش توصیفی همبستگی یک طرح غیرآزمایشی است که در این نوع تحقیق رابطه میان متغیرها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می‌گردد. (سرمد، بازرگان و حجاری، ۱۳۹۸). جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۴۸۰۰ نفر می‌باشند. برای برآورد حجم نمونه از نرم‌افزار جی پاور[2] استفاده شد که با توجه به آلفای ۵٪، ۲۴۰ نفر برآورد شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. به این صورت که در شهر سقز ۸ مدرسه (۴ دبیرستان دخترانه و ۴ دبیرستان پسرانه) و از هر مدرسه ۳۰ نفر در سه رشته‌ی تحصیلی (ریاضی فیزیک، علوم تجربی و معارف و علوم انسانی) وارد پژوهش شدند و درمجموع ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان به سؤالات پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس فریبکاری تحصیلی: پرسشنامه فریبکاری تحصیلی توسط فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) به‌منظور سنجش فریبکاری تحصیلی طراحی و تدوین‌شده است در ایران هم توسط شکری و عباس زاده (۱۳۹۸) به‌منظور سنجش فریبکاری تحصیلی در دانشجویان اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۸ سوال می‌باشد و بر اساس طیف لیکرت با سؤالاتی مانند (کپی کردن بخش‌هایی از متون یا مقالات اینترنتی بدون اینکه به آن منبع ارجاع داده شود) به سنجش فریبکاری تحصیلی می‌پردازد.

اعتبار یا روایی با این مسئله سروکار دارد که یک ابزار اندازه‌گیری تا چه حد چیزی را اندازه می‌گیرد که ما فکر می‌کنیم (سرمد و همکاران،۱۳۹۰). در پژوهش شکری و عباس زاده (۱۳۹۸) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی‌شده است. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه‌گیری هر آنچه اندازه می‌گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد (سرمد و همکاران،۱۳۹۰). سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی ابزار را با روش همسانی درونی ۰/۸۴ و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده در پژوهش شکری و عباس زاده (۱۳۹۸) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز (۱۹۹۹) گسترده‌ترین سیاهه‌ای است که از سطوح گزارش خود به‌عنوان یک متغیر وابسته استفاده می‌کند. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال و ۳ خرده مقیاس است: استعداد، کوشش و بافت. گویه های این پرسشنامه مشتمل بر استعداد، بافت و کوشش با استفاده از مقیاس لیکرت به‌صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای

[1]. Malkoç, & Mutlu
[2]. G power

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

شامل: کاملاً مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی‌شده‌اند که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می‌باشند. مورگان و جینکز (۱۹۹۹) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۰ بود. به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز از تحلیل عوامل بهره گرفتند. تحلیل عوامل، سه عامل اصلی را در مقیاس مورد تأکید قرارداد. اولین عامل گویه های مربوط به استعداد، دومین عامل با گویه های عامل بافتی و سومین عامل با گویه های عامل کوشش هماهنگ بودند. این محققان همبستگی گویه ها با نمره کل این پرسشنامه را در سطحی مطلوب و معنادار گزارش کرده‌اند. ازآنجاکه برای این پرسشنامه نقطه برش تعیین نشده است، با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته قبلی و همچنین مشورت با متخصصان در این پژوهش مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به سه طیف (خودکارآمدی تحصیلی کم، خودکارآمدی تحصیلی متوسط و خودکارآمدی تحصیلی زیاد) تقسیم‌بندی شد. به‌طوری‌که نمرات ۳۰ تا ۶۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی کم، نمرات ۶۱ تا ۹۰ معرف خودکارآمدی تحصیلی متوسط و نمرات ۹۱ تا ۱۲۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی زیاد است (فاتحی، ۱۳۹۰).

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی: پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته شد. این مقیاس را دهقان (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به‌کاربرده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه است؛ که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۱ تا۶)، آماده شدن برای تکالیف (۹ تا۱۷) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم (۲۰ تا۲۵) می‌باشد؛ که در ادامه هر یک از مؤلفه‌ها دو سوال ارائه‌شده است؛ که سه سوال اول (۷،۱۸ و۲۶) احساس و عاطفه دانش‌آموز را در مورد اهمال‌کاری و سه سوال دوم (۸،۱۹ و۲۷) تمایل آن‌ها را برای تغییر عادات اهمال‌کاری‌شان را می‌سنجد. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷؛ به نقل از مطیعی و همکاران ۱۳۹۲) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش خیامی آبیز (۱۳۹۴) ۰/۹۱ محاسبه شد. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶)، به فارسی ترجمه‌شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۸۸ به‌دست‌آمده است. در پژوهش خیامی آبیز (۱۳۹۴) برای به دست آوردن روایی پرسشنامه از نظرات استاد راهنما و چندین تن از دیگر اساتید و متخصصین و کارشناسان استفاده‌شده است؛ و از آن‌ها در مورد مربوط بودن سؤالات، واضح بودن و قابل‌فهم بودن سؤالات و اینکه آیا این سؤالات برای پرسش‌های تحقیقاتی مناسب است و آن‌ها را موردسنجش قرار می‌دهد، نظرخواهی شد و اصطلاحات موردنظر در پرسشنامه اعمال گردید.

روش‌های آماری مورداستفاده در این پژوهش را می‌توان به دودسته روش‌های آماری استنباطی و روش‌های آماری توصیفی تقسیم کرد. برای بررسی و توصیف ویژگی‌های عمومی پاسخ‌دهندگان از روش‌های آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و میانگین استفاده‌شده است. همچنین برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات تحقیق از آمار استنباطی و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده می‌شود. پیش از انجام آزمون‌های آماری، نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون نرمال بودن داده‌ها با چولگی و کشیدگی و ارتباط بین متغیرها با آزمون همبستگی پیرسون بررسی شد. همچنین تجزیه‌وتحلیل داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS23 و SMART PLS2 صورت گرفت.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

یافته‌ها

جدول۱. وضعیت توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۳۲/۶۲	۳/۸۶	۱۳	۴۰
	کوشش	۳۱/۲۹	۴/۳۹	۱۳	۴۰
	بافت	۳۲/۳۰	۴/۳۸	۱۲	۴۰
	کل	۹۶/۲۲	۱۱/۱۳	۳۸	۱۱۸
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده شدن برای امتحانات	۲۳/۵۵	۵/۵۱	۸	۳۹
	آماده شدن برای تکالیف	۲۲/۷۵	۶/۸۱	۱۱	۵۵
	آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم	۱۷/۱۲	۵/۳۰	۸	۴۰
	کل	۶۳/۴۲	۱۵/۴۰	۳۵	۱۲۷
فریبکاری تحصیلی	سرقت ادبی	۴/۲۲	۱/۶۹	۲	۹
	کمک غیرمجاز	۱۰/۱۹	۴/۰۰	۶	۳۰
	کل	۱۴/۴۱	۴/۹۰	۸	۳۶

بر اساس جدول فوق، نتایج نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی تحصیلی ۹۶/۲۲ شده است، همچنین میانگین مؤلفه‌های آن شامل: استعداد ۳۲/۶۲، کوشش ۳۱/۲۹ و بافت ۳۲/۳۰ شده است. میانگین اهمال‌کاری تحصیلی ۶۳/۴۲ شده است، همچنین میانگین مؤلفه‌های آن شامل آماده شدن برای امتحانات ۲۳/۵۵، آماده شدن برای تکالیف ۲۲/۷۵ و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم ۱۷/۱۲ شده است. میانگین فریبکاری تحصیلی ۱۴/۴۱ شده است، همچنین میانگین مؤلفه‌های آن شامل سرقت ادبی ۴/۲۲ و کمک غیرمجاز ۱۰/۱۹ شده است.

جدول۲. نتایج آزمون نرمال بودن

متغیر	مؤلفه‌ها	چولگی	کشیدگی
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	-۱/۵۸	۰/۹۹۰
	کوشش	-۱/۰۰	۱/۹۵
	بافت	-۱/۱۲	۰/۵۴۰
	کل	-۱/۳۴	۰/۷۹۰
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده شدن برای امتحانات	۰/۵۸۲	۰/۶۵۹
	آماده شدن برای تکالیف	۰/۵۸۰	۰/۹۲۷
	آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم	۰/۵۷۰	۰/۶۵۷
	کل	۰/۸۲۵	۰/۹۲۹
فریبکاری تحصیلی	سرقت ادبی	۰/۵۱۱	-۰/۲۷۰
	کمک غیرمجاز	۱/۳۶	۰/۳۷۰
	کل	۱/۳۵	۰/۷۰۸

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

بر اساس نتایج جدول فوق؛ توزیع داده‌های مربوط به مقدار چولگی در سطح خطای ۰/۱۶۴ و مقدار کشیدگی در سطح خطای ۰/۳۲۷ برای ۳ متغیر خودکارآمدی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن‌ها نرمال می‌باشد؛ بنابراین از آزمون پارامتریک استفاده می‌شود.

نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول زیر گزارش‌شده است.

جدول۳. نتایج آزمون همبستگی پیرسون

ردیف	متغیر	۱	۲	۳
۱	خودکارآمدی تحصیلی	۱		
۲	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۷۱۱**	۱	
۳	فریبکاری تحصیلی	-۰/۳۶۶**	۰/۴۱۵**	۱

** سطح خطای ۰/۰۱

نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول فوق نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی ارتباط منفی و معکوس دارد. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی رابطه‌ی مثبت و مستقیم دارد.

برازش مدل ساختاری معیار R Squares یا R^2

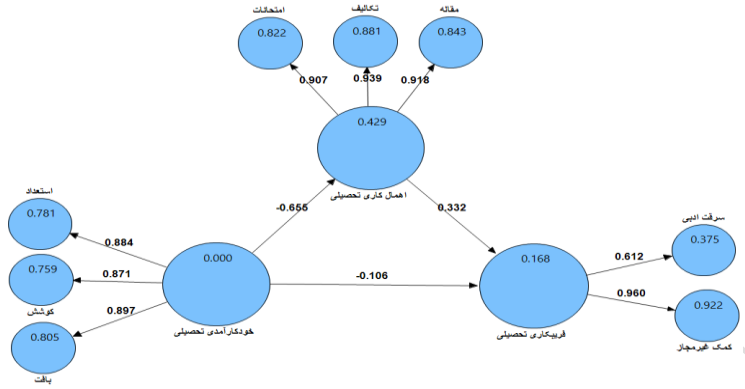
مقدار R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته می‌شود.

جدول۴. نتایج معیار R^2 برای سازه درون‌زا

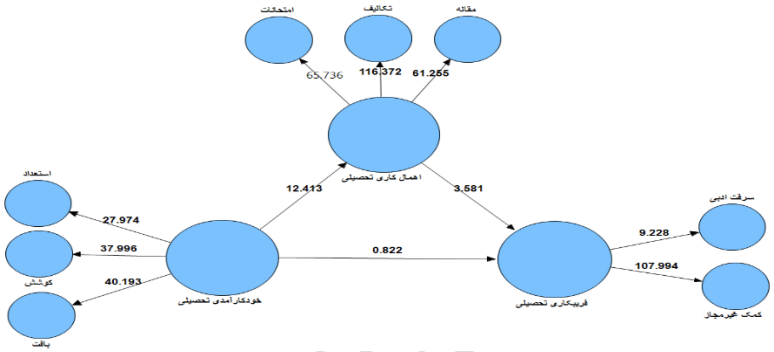
متغیر	مؤلفه‌ها	R^2
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۰/۸۰۲
	کوشش	۰/۷۷۲
	بافت	۰/۸۲۷
	کل	-
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده شدن برای امتحانات	۰/۸۱۳
	آماده شدن برای تکالیف	۰/۸۸۸
	آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم	۰/۸۴۶
	کل	۰/۴۸۳
فریبکاری تحصیلی	سرقت ادبی	۰/۳۷۹
	کمک غیرمجاز	۰/۹۲۴
	کل	۰/۱۷۷

با توجه به نتایج جدول فوق مقدار R^2 برای سازه‌های پژوهش به‌جز فریبکاری تحصیلی محاسبه‌شده است که با توجه به سه مقدار ملاک، قوی بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می‌سازد. مدل ساختاری در حالت ضرایب مسیر و سطح معناداری در ادامه گزارش‌شده است.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش با نمایش ضرایب مسیر در نرم‌افزار PLS



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش با نمایش سطح معناداری در نرم‌افزار PLS

جدول ۵. بررسی فرضیه‌ی اصلی پژوهش

فرضیه‌ی اصلی	ضریب تأثیر (β)		عدد معناداری (t-value)		نتیجه
	مستقیم	غیرمستقیم	مستقیم	غیرمستقیم	
تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی با نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۶۵۵	۰/۳۳۲	۱۲/۴۱۳	۳/۵۸۱	تأیید

جدول ۶. بررسی فرضیه‌ی فرعی پژوهش

فرضیه‌ی	ضریب تأثیر (β)	سطح معناداری (t-value)	نتیجه
تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی	-۰/۱۰۶	۰/۸۲۲	رد
تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۶۵۵	۱۲/۴۱۳	تأیید

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف پیش‌بینی فریبکاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد. نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد. این نتایج با یافته‌های حیات‌بخش و همکاران (۱۳۹۹)، سبزیان، قدم پور و میردریکوند (۱۳۹۸)، خرمائی و زابلی (۱۳۹۷)، آلبریک و ریزیگلو[1] (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان بیان داشت که خودکارآمدی تحصیلی سبب کاهش و عدم فریبکاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان می‌شود. فراگیرانی که درگیری و خودکارآمدی 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، در آزمون‌های استاندارد عملکرد بهتری از خود بروز می‌دهند و تقلب تحصیلی ندارند و در کل به مقررات مدرسه و کلاس درس پایبند هستند و انتظار دارند دوستانشان نیز به این مقررات پای بند باشند؛ بنابراین می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردارند و خود را به موفقیت نزدیک می‌بینند کمتر فریبکاری تحصیلی از خود نشان می‌دهند و کمتر در اندیشه تقلب و سایر کارهای فریبکارانه هستند چراکه باورهای خودکارآمدی، باعث آرامش شده و می‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای سلامت روان و عدم اندیشه به فریبکاری باشد.

همچنین نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد. این نتایج با یافته‌های حیات‌بخش و همکاران (۱۳۹۹)، رازقی، میرزا حسینی و زرقام حاجبی (۱۳۹۹)، خرمائی و زابلی (۱۳۹۷)، مهدی زاده، رجایی پور، هویدا وسلم آبادی (۱۳۹۷)، گرفت[2] (۲۰۱۹)، آلبریک و ریزیگلو (۲۰۱۹)، مالکوک و موتلو (۲۰۱۸) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان گفت، خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مستقیم دارد چراکه خودکارآمدی تحصیلی به قضات افراد درباره توانای هایشان در انجام یک وظیفه یا انطباق با یک موقعیت خاص مربوط است. طبق این نظریه باورهای خودکارآمدی بر انتخاب افراد، رشته و جریان از عمل که دنبال می‌کنند تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان خودکارآمد، گرایش به انجام کارهایی دارند که از انجام آن احساس قابلیت و اطمینان می‌کنند و از کارهای که احساس می‌کنند توانایی انجام آن را ندارند دوری می‌نمایند. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد تا چه اندازه انرژی صرف فعالیت‌های خود می‌کنند و چه مقدار در برابر موانع مقاومت می‌کند. پس لازم نیست در انجام کارهایشان اهمال‌کاری ورزند چون مطابق خواسته و توانایی خود آن کار و وظایف را انجام می‌دهند. درواقع دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند تکالیف را چالش و وظایفی می‌بینند که باید بر آن‌ها تسلط یابند نه به‌عنوان تهدیداتی که از آن‌ها دوری نمایند و در انجام آن اهمال‌کاری کنند. پس باید چنین گفت که خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا از اهمال‌کاری پایینی برخوردار هستند و در انجام تکالیف و وظایفشان سستی و تعلل نمی‌کنند.

[1]. Albayrak, & Reisoğlu
[2]. Graff

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

همچنین نتایج نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد. این نتایج با یافته‌های، میرزا صفی و همکاران (۱۳۹۹)، سبزیان، قدم پور و میردریکوند (۱۳۹۸)، محرری و همکاران (۱۳۹۵)، هوجیدسکا[1] (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان چنین گفت که دانش‌آموزان اهمال‌کار به دنبال فریبکاری در تحصیل می‌باشند. چراکه چنین دانش‌آموزانی در انجام کارها و تکالیف و وظایفشان سهل‌انگاری و تعلل می‌کنند و آن را به تأخیر می‌اندازند و درنهایت مجبور می‌شوند برای جبران کارهای عقب‌مانده به فریبکاری تحصیلی روی آورده و کارها را با چنین حرکتی به نفع خود به پایان برسانند. پس اهمال‌کاری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در ارتباط است و بر آن تأثیرگذار است؛ بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیرگذار است و دانش‌آموزان اهمال‌کار و تعلل ورز به دنبال فریبکاری تحصیلی و دستیابی به منافع خود از راه غیراستاندارد و غیراخلاقی هستند. مهم‌ترین محدودیت در پژوهش حاضر، زمان انجام پژوهش و هم‌زمانی آن با انتشار ویروس کرونا در کشور که باعث گردید محقق درزمینه دسترسی به نمونه پژوهش با محدودیت روبه‌رو شود و جمع‌آوری داده‌ها را از طریق پرسشنامه آنلاین و با حجم نمونه محدودی انجام دهد. محدودیت دیگر این پژوهش استفاده صرف از پرسشنامه بود و محقق به دلیل شرایط ویژه‌ای که حاکم بود و پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه به قضاوت دانش‌آموزان موردمطالعه بستگی داشت. محدودیت زمان اجرای پژوهش و همکاری ضعیف برخی دانش‌آموزان در زمینه تحقیق و پژوهش از محدودیت‌هایی بود که می‌توان در انجام این پژوهش نام برد. به مسئولان نظام آموزش‌وپرورش پیشنهاد می‌شود تا ترتیبی اتخاذ کنند که راهبرد خودکارآمدی به شکل کارگاه‌هایی در آغاز سال تحصیلی و یا در طول سال توسط مشاوران و معلمان به روشی کاملاً ساده و کاربردی به دانش‌آموزان آموزش داده شود.

با توجه به نقش خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود به تقویت معقولانه‌ی باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان پرداخته شود به‌نحوی‌که باعث کاهش اهمال‌کاری و فریبکاری تحصیلی شود، به این طریق روحیه و انگیزه در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و درنهایت موفقیت تحصیل در پی داشته باشد. دبیران و والدین با فراهم کردن موقعیت‌های که متناسب با توانایی دانش‌آموزان باشد این باور را در آن‌ها ایجاد کنند که با تلاش و کوشش می‌توانند بر مشکلات فائق آیند که نتیجه آن افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان خواهد بود. باید برنامه‌های آموزشی را تدارک دید که زمینه بهبود مهارت‌هایی که می‌تواند بستر افزایش خودکارآمدی را در دانش‌آموزان را فراهم کند و همچنین زمینه کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی شود تا بتوان از مشکلی که در بین دانش‌آموزان رواج زیادی دارد و هزینه‌های گزاف که هرساله آموزش‌وپرورش جهت مردودی دانش‌آموزان متحمل می‌شود جلوگیری کرد. پیشنهاد می‌شود در زمینه خودکارآمدی دانش‌آموزان و اهمال‌کاری و فریبکاری تحصیلی به والدین اطلاع‌رسانی شده و در صورت امکان آموزش‌هایی در این رابطه به والدین داده شود.

منابع

- یجی، جواد؛ شهابی، روح الله؛ علبازی، هوشنگ (۱۳۹۰). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و شخصی گزارش‌شده دانشگاه با تقلب در دانش‌آموزان دبیرستان، مجله روانشناسی، ۱۵(۴)، ۴۱۲-۴۲۴.

[1]. Chudzicka

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

- برزگربفرویی، کاظم؛ حیدری، یاسر؛ دهقان منشادی، منصور (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خود دلسوزی شناختی بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی وکفایت اجتماعی دانش‌آموزان پسر. ماهناهه علوی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد، ۱۹ (۳)، ۸۶-۷۳.
- بلوم، بنجامین‌سمیوئل (۱۹۷۴). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشگاهی، ترجمه علی اکبر سیف، ۱۳۷۴، تهران: نشر دانشگاهی.
- پورقاز، عبدالوهاب؛ محمدی، امین؛ دوستی، مرضیه (۱۳۹۱). تأثیر خودکارامدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش‌آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۹(۱۵)، ۸۶-۶۸
- جمشیدی، محمدحسین (۱۳۸۰). نظریه عدالت از دیدگاه فارابی، امام خمینی، شهید صدر چاپ اوّل، تهران: انتشارات پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی.
- جوکار، بهرام و دلاور پور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه اهمال‌کاری آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳ و۴)، ۸۰-۶۱.
- حیات‌بخش، سحر؛ انتصارفومنی، غلامحسین و حجازی، مسعود (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شیوه های حل مسأله گروهی بر اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه آموزش پرستاری، ۹(۴)، ۴۰-۳۱.
- خامسان، احمد و امیری، محمد اصغر (۱۳۸۹). بررسی تقلب تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر. مجله اخلاق در علم و فناوری، ۶(۱)، ۶۱-۵۳
- خرمایی، فرهاد؛ زابلی، مصطفی (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سبک های حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ۳۸-۱۸.
- خیامی آبیز، حمزه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره.
- رازقی، فاطمه السادات؛ میرزا حسینی، حسن و زرقام حاجبی، مجید (۱۳۹۹). مدل سازی رابطه بین اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با تأخیر آموزشی: نقش واسطه ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. فصلنامه توسعه ی آموزش جندی شاپور، ۱۱(۳)، ۳۵۹-۳۳۴.
- سبزیان، سعیده؛ قدم پور، عزت الله و میردریکوند، فضل الله (۱۳۹۶). ارائه مدل علی ادراک از جو عاطفی انعطاف پذیری خانواده با تقلب تحصیلی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۷ (۳)، ۴۳-۳۲.
- سبزیان، سعیده؛ قدم پور، عزت الله و میردریکوند، فضل الله (۱۳۹۸). ارائه مدل علّی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. روانشناسی مدرسه، ۸(۴)، ۱۳۱-۱۵۵.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات آگاه.
- شکری، امید؛ عباس زاده، سمانه (۱۳۹۸). تحلیل روانسنجی نسخهٔ فارسی مقیاس فریب کاری تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه روانسنجی، ۸(۳۰)، ۷۶-۶۱.
- شهینی ییلاق، منیجه؛ سلامتی، سیدعباس؛ مهرابی زاده، مهناز و حقیقی، جمال (۱۳۹۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر درمان شناختی رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳(۳)، ۳۰-۱.

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

- عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی و بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، ۴ (۲)، ۵۵-۶۸.
- فاتحی، یونس (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادت های مطالعه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- فرید، ابوالفضل (۱۳۹۵). نقش عوامل انگیزشی جهت گیری های هدفی شخصی، خودکارآمدی تحصیلی و فشارتحصیلی در تقلب تحصیلی دانشجویان داروسازی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۶)، ۴۱۴-۴۲۳
- فراهانی، زاهد؛ خوشبخت آجیرلو، سیامک؛ فرهادی آجیرلو، جلال (۱۳۹۴). رابطه بین میزان اضطراب دانش‌آموزان و تقلب آن‌ها. سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، مجمع مالکان موسسه مهر اشراگ.
- لامعی، بی بی عفت؛ سپهری شاملو، زهره و آقامحمدیان شعرباف، حمیدرضا (۱۳۹۳). بررسی ارتباط ساختار انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۴(۱)، ۵۵-۷۰.
- محرری، ماندانا؛ صیف، محمد حسن؛ رستگار، احمد (۱۳۹۵). بررسی رابطه ی بین خودکارآمدی تحصیلی با فریبکاری تحصیلی دانشجویان. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ایران، ۱۰-۱.
- میرزاصفی، اعظم؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ محققی، حسین و کردنوقابی، رسول (۱۳۹۹). تدوین مدل ساختاری ناسازگاری تحصیلی بر اساس بی‌عدالتی آموزشی، فرسودگی، فریبکاری تحصیلی وعدم خودکارآمدی دانشجویان. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۴(۴۹)، ۴۱-۵۴.
- مهدی زاده ایرج؛ رجایی پور سعید؛ هویدا، رضا و سلم آبادی، مجتبی (۱۳۹۷). نقش خودکارآمدی تحصیلی و خوداتوانسازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. دو ماهنامه علمی، پژوهشی راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، ۱۱(۳)، ۵-۱۰
- Albayrak, E., & Reisoğlu, S. (2019). Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control and Academic Procrastination among University Students. 114, 222-228
- Bandura, A. (1997). Cognitive processes in mediating behavioral change. Journal of personality and social psychology, 35, 125-139
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. Media Psychology, 3(3), 265-299.
- Bolin, A. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 138(2), 101–114
- Davis, S. F., & Ludvigson, H. W. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. Teaching of Psychology-Farnese, M., Tramontano, C., Fida, R., Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: does academic moral disengagement matter? Social and Behavioral Sciences, 29, 356- 365
- Ferrari, J., Pychyl, T. (2000). The scientific study of procrastination: Where have we been and where are we going. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 3-13
- Chudzicka-Czupała, 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
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring theMediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. Universal Journal ofEducational Research, 6(10), 2087-2093

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]

- McCabe, D. L., Feghali, T., & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. Research in Higher Education, 49(5),541-467
- McCabe, D.L., Trevino, L.K, (1993). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. Ethics & Behavior, 11(3), 219–232
- 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.
- Niermann, H., Scheres, A. (2014). The relation between procrastination and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students. Methods in Psychiatric Research, 23 (4), 411-421
- Lawson, R.A. (2004). is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the real world. Journal of the American Academy of Business, 8, 142-146
- Rensburg, Y. E. J. V., de Kock, F. S., & Derous, E. (2018). Narrow facets of honesty-humility predict collegiate cheating. Personality and Individual Differences, 123, 199-204.
- Rettinger, DA., Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating.Reserch in Higher Education, 50, 293-313.
- Solomon, L.J., Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates. Journal of Counseling Psychology, 31(4), 503-509
- 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). Persional and contextual Factors associated with student's cheating in scence The gournal of Experimental Education, 78(4), 440-463.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoreticalreview of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 65 - 94

[Downloaded from ijndibs.com on 2026-11-14]