

بررسی خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی فریبکاری تحصیلی در دانشآموزان دختر دوره متوسطه

عثمان عبدالله^۱، زهرا میرزا^۲

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

۲. کارشناسی علوم تربیتی، معلم منطقه زیویه، کردستان، ایران.

مجله پژوهش‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجم و پنجم، سال ۱۴۰۱، صفحات ۵۲۱-۵۱۰.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۱

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۲/۱۵

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی فریبکاری تحصیلی در دانشآموزان دختر دوره متوسطه شهرستان سقز بود. از جامعه مذکور تعداد ۲۰۰ نفر به روش تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار مورداستفاده در این پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مرگان و جینکر (۱۹۹۹)، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) و پرسشنامه فریبکاری تحصیلی فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) بود، طرح پژوهش از نوع همبستگی بود که داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی با نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی تا حد زیادی میزان فریبکاری تحصیلی را در دانشآموزان پیش‌بینی می‌کند.

کلیدواژه: خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، فریبکاری تحصیلی، دانشآموزان.

مجله پژوهش‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجم و پنجم، سال ۱۴۰۱

مقدمه

اخلاق و ارزش‌های اخلاقی سرچشمه بسیاری از رفتارها و کنش و واکنش‌های انسان در عرضه‌های 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 شد و می‌شود (جمشیدی، ۱۳۸۰). شمول ارزش‌های اخلاقی در عرضه‌های مختلف نظری 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 نظری عدم فریبکاری، رعایت صداقت و تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دستاوردهای علمی را شامل می‌شود (اسمیت، کولاک و فرا، ۲۰۱۳).

سازه فریبکاری تحصیلی برای اولین بار در فرهنگ آکسفورد، به عنوان اقدامی غیرقانونی و غیرمنصفانه برای کسب امتیاز یا نمره تعریف شده است. (بولین، ۲۰۰۴). به بیان دیگر فریبکاری تحصیلی بیانگر آن دسته از رفتارهای تعمدی است که افراد آن رفتارها را باهدف دستیابی به یک منفعت بر می‌گیرند (مک کایی، ۲۰۰۵؛ جاردي، 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، ۲۰۱۳). تاس و تکایا (۲۰۱۰) فریبکاری را به عنوان تدلیس، یا به غلط، توانمند نشان دادن خود با حیله و کلک تعریف کرد.

فریبکاری تحصیلی انواع گوناگونی داشته و تقسیم‌بندی‌های متعددی برای آن پیشنهاد شده است. مک‌کیب، فگالی و عبدالله (۲۰۰۸) معتقدند تقلب تحصیلی در دو زمینه کلی تقلب در آزمون‌های مهم و تقلب در کارهای نوشتاری اتفاق می‌افتد. رتینگر و کرامر (۲۰۰۹) و خامسان و امیری، (۱۳۹۰) فریبکاری تحصیلی را به تقلب در آزمون‌ها و تقلب در تکالیف درسی (دزدی ادبی) تقسیم کرده اند و تقلب در آزمون‌ها را شامل استفاده از یادداشت‌های غیرمجاز، رونویسی از روی برگه شخص دیگر و اجازه به رونویسی دیگران دانسته‌اند. برای به حداقل رساندن فریبکاری تحصیلی بایستی علل آن را شناخت و تلاش کرد عوامل ایجاد‌کننده آن را بر طرف نمود. محققان بر اساس اصول نظری و چهارچوب تجربی به دو دسته متغیر (فردی و بافتی) به عنوان دلایل فریبکاری تحصیلی اشاره نموده‌اند (فرید، ۱۳۹۵). متغیرهای خصیصه‌ای یا فردی مانند موفقیت تحصیلی، سن، درگیری اجتماعی، رشته تحصیلی، رویکرد رقابتی، جنسیت و اخلاق کاری بیشترین ارتباط را با فریبکاری تحصیلی دارند (امیری و خامسان، ۱۳۹۰). متغیرهای فردی دیگری چون ویژگی‌های انگیزشی و صفات شخصیتی نیز با فریبکاری تحصیلی مربوط است (ایجی، شهابی و علبازی، ۱۳۹۰). در تحقیقات نشان داده شده است که متغیرهای بافتی از قبیل محیط کلاس درس، همسالان و ویژگی‌ها و روش‌های معلم با فریبکاری تحصیلی ارتباط دارد (مک کایی و تریوینو، ۱۹۹۳). در پژوهش دیگری فراهانی و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که دلایل تقلب دانش‌آموزان اضطراب، توقع بیش از حد والدین، رقابت‌های ناصحیح بین دانش‌آموزان، عدم توانایی فرد در یادگیری و عدم تعهد بود.

در واقع پرداختن به رفتار فریبکارانه تحصیلی از آن جهت 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، ۲۰۱۰؛ به نقل از خیامی آبیر، ۱۳۹۴). به طورکلی 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، میردیریکوند، ۱۳۹۸)؛ بنابراین مطالعه این نوع رفتارها در محیط‌های تحصیلی از آن لحاظ که می‌تواند پیش‌بینی رفتارهای غیراخلاقی در آینده باشد هم مهم است (لاوسون، ۲۰۰۴). علاوه بر این، بر اساس نتایج مطالعه فاتحی (۱۳۹۰) از آنجاکه فریبکاری تحصیلی یکی از وجوه رفتاری چندگانه بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور تلقی می‌شود، تبعات منفی متفاوتی را در کوتاه‌مدت و بلندمدت نیز سبب می‌شود.

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، ۲۰۰۹؛ به نقل از فرید، ۱۳۹۴). منابع تحقیقی معتبر نشان می‌دهند که حدود یک‌سوم دانش‌آموزان ابتدایی درگیر تقلب می‌شوند که این پدیده در سطوح تحصیلی بالاتر تحصیلی و دیبرستان به اوچ می‌رسد (تاس و تکایا، ۲۰۱۰). طبق نظر ویلکینسون (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 وزندگی حرفه‌ای فرد نیز ادامه پیدا کند (دیویس، لودوینگسن، ۱۹۹۵).

بر اساس آنچه گفته شد فریبکاری تحصیلی یکی از موضوعات حساس در حوزه آموزش می‌باشد که نه تنها روانشناسان و معلمان به آن پرداخته‌اند بلکه توجه رسانه، سیاستمداران و جو عمومی به این مسئله جلب شده است (فارنسه و همکاران، ۲۰۱۱). رفتار علمی غیر صادقانه به لحاظ اجتماعی و به طور معکوس بر دیگر فراگیران تأثیر می‌گذارد. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که پیش‌بینی‌های روان‌شناسی و رفتاری این مسئله را بررسی کنیم تا بتوانیم مداخلات هدفمند برای کاهش آن توسعه دهیم.

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 فریبکارانه بیشتری روی بیاورند. هم‌چنین دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین در مقایسه با دانش‌آموزانی که خودکارآمدی دارند با احتمال بیشتری دست به تقلب می‌زنند (نورا و زانگ، ۲۰۱۰). بلوم 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 خود دارند 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، ۱۹۷۷). بندورا خودکارآمدی را قضاط فرد از توانایی‌هایش در زمینه‌ی انجام یک عمل مشخص، برای دستیابی به نتیجه‌ی مطلوب می‌داند که در قالب نظریه شناختی- اجتماعی مطرح کرد. بهبیان دیگر خودکارآمدی توان سازنده‌ای است که مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان را برای تحقق اهداف مختلف، به گونه‌ای اثربخش سازمان‌دهی می‌کند (بندورا، ۲۰۰۱). زیمرمن خودکارآمدی را سازه‌ای چندبعدی و دارای ویژگی‌های مختص به

فرهنگ تعریف کرده است (زیمرمن، ۱۳۹۹؛ به نقل برزگ‌بفرویی، ۲۰۰۰). باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌کنند (زارع زاده و کدیور، ۱۳۸۶). هم‌چنین باورهای خودکارآمدی از چهار منبع تجربه‌های شخصی، تجربه‌های دیداری، ترغیب کلامی و حالات زیست‌شناختی شکل می‌گیرد (بندورا، ۱۹۹۷).

متغیر دیگری که احتمال ارتباط آن با فریبکاری تحصیلی مطرح شده است درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی سازه‌های است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت تحصیلی و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تربیت مدنظر قرار گرفت. درگیری تحصیلی عبارت است از مشارکت خود آغازگرانه و هدفمند در فعالیت تحصیلی که نشان‌دهنده نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار و تسهیل‌کننده‌های یادگیری، همراه با حالت هیجانی مثبت، در میزان کوشش‌های فردی است (اسکینر و پیترز، ۲۰۱۲؛ به نقل از عسکری، مکوندی و نیسی، ۱۳۹۸). درگیری تحصیلی از سازه‌های مهمی است که برای درک رفتار دانش‌آموز نسبت به فرایند آموزش-یادگیری استفاده می‌شود. درگیری دانش‌آموزان به یک تعامل معنی‌دار در کل محیط یادگیری اشاره دارد، که می‌تواند به صورت رابطه بین دانش‌آموز و مدرسه، معلمان، همسالان، آموزش و برنامه درسی درک شود (دلخینو، ۲۰۱۹). ریو (۲۰۱۲) معتقد است درگیری تحصیلی، تعامل و مشارکت سازنده، توأم با اشتیاق، دلخواه و متکی بر شناخت یادگیرنده در فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود (به نقل از حسن نیا و سیزی، ۱۳۹۹). آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند درگیری تحصیلی یک ساختار شش عاملی است که از دو مؤلفه کلی تر درگیری روان‌شناختی (روابط معلم - شاگرد، کترل بر تکالیف مدرسه و حمایت کم از یادگیری) و شناختی (اهداف و آرزوهای آینده، حمایت خانواده از یادگیری و انگیزش بیرونی) تشکیل شده است (قدسی و همکاران، ۱۳۹۸). برخی معتقدند دانش‌آموزان فقط زمانی در تکالیف تحصیلی درگی می‌شوند که تکالیف موردنظر مستلزم مهارت‌های حل مسئله و تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشد با این حال، باید در نظر داشت که در حقیقت دانش‌آموزان درگیر یادگیری نمی‌شوند، بلکه درگیر تکالیف، فعالیت‌ها و تجاری می‌شوند که به یادگیری می‌انجامد. لذا، کار اصلی نظام تربیتی تشویق دانش‌آموزان به سرمایه‌گذاری منابع درونی خود (انرژی، وقت و توجه) است (اسچلچتی، ۲۰۰۶؛ به نقل از قدم پور، میردریکوند و بیرانوند، ۱۳۹۶). مرور مطالعات و پیشینه تجربی مرتبط با موضوع درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که مفهوم درگیری تحصیلی تحت تأثیر مقوله‌های فرهنگی اجتماعی چون رفتار معلم، ساختار اهداف کلاسی، جو کلاس درس، خستگی تحصیلی و... قرار دارد. و کیفیت تلاشی است که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های آموزش می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند با فریبکاری تحصیلی ارتباط منفی دارد. هدف پژوهش حاضر ارتباط بین سه متغیر خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی بین دانش‌آموزان می‌باشد، به عبارتی دیگر در این پژوهش قصد داریم به این نکته پی ببریم که متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان یعنی میزان رضایت از عملکرد خود و میزان مشارکت آگاهانه و تمایل آن‌ها به شرکت در فعالیت‌های کلاسی که همان متغیر درگیری تحصیلی می‌باشد تا چه اندازه می‌تواند میزان رفتارهای فریبکارانه را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند.

با توجه به مطالب مطرح شده این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی می‌توانند پیش‌بینی کننده‌ی فریبکاری تحصیلی در دانشآموزان دوره متوسطه باشند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و ازلحاظ روش از نوع مطالعات همبستگی است. متغیرهای مستقل در این پژوهش، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی می‌باشد که انتظار می‌رود بر متغیر وابسته‌ی فریبکاری تحصیلی اثر بگذارد. داده‌ها نیز با نرم‌افزار spss20 تحلیل شد. جامعه آماری شامل کلیه‌ی دانشآموزان دختر مقاطع متوسطه‌ی اول و دوم که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در شهرستان سقز مشغول تحصیل می‌باشند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از بین کلیه‌ی مدارس مقاطع متوسطه‌ی شهرستان سقز به تصادف از هر مقطع دانشآموزان ۳ کلاس دخترانه که تعداد آن‌ها ۲۰۰ نفر می‌باشند انتخاب شدند و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه خودکارآمدی دانشآموز مورگان- جینکز: گسترده‌ترین سیاهه‌ای است که از سطوح گزارش خود به عنوان یک متغیر وابسته استفاده می‌کند. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال و ۳ خرده مقیاس است: استعداد، کوشش و بافت. گویه‌های این پرسشنامه مشتمل بر استعداد، بافت و کوشش با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای شامل: کاملاً مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده‌اند 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 (الفای کرونباخ) این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۰ بود. 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.

پرسشنامه استاندارد درگیری تحصیلی ریو (RAC¹) ۱۷ آیتمی: پرسشنامه درگیری تحصیلی در سال (۲۰۱۳) توسط ریو برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال و ۴ مؤلفه درگیری رفتاری و درگیری عاملی و درگیری شناختی و درگیری عاطفی می‌باشد و بر اساس طیف هفت گرینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (در هنگام مطالعه سعی می‌کنم نظرات مختلف را کنار هم قرار دهم و یک معنی به دست آورم) به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد.

پرسشنامه استاندارد فریبکاری تحصیلی فارنسه و همکاران: پرسشنامه فریبکاری تحصیلی توسط فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) به منظور سنجش فریبکاری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. در ایران نیز توسط شکری و عباس زاده (۱۳۹۸) به منظور سنجش

¹. Reeve Academic conflict

فریبکاری تحصیلی در دانشجویان اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۸ سؤال می‌باشد و بر اساس طیف لیکرت از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) با سوالاتی مانند (کپی کردن بخش‌هایی از متون یا مقالات اینترنتی بدون اینکه به آن منبع ارجاع داده شود)، به سنجش فریبکاری تحصیلی می‌پردازد. در این تحقیق مظور از فریبکاری تحصیلی نمره‌ای است که پاسخ‌دهندگان به سؤالات ۸ گویه‌ای این پرسشنامه فریبکاری تحصیلی می‌دهند. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۸ تا ۴۰ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر فریبکاری تحصیلی خواهد بود و بالعکس. در پژوهش شکری و عباس زاده (۱۳۹۸) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش شکری و عباس زاده (۱۳۹۸) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برابر شد.

روش‌های آماری مورداستفاده در این پژوهش را می‌توان به دو دسته 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 استفاده شده است. همچنین برای تجزیه و تحلیل 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 تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS23 و SMART PLS2 صورت گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی پژوهش

حداکثر نمره	حداقل نمره	میانگین	انحراف استاندارد
۱۱۹	۳۵	۹۵/۵	۱۴
۱۱۶	۲۵	۹۸	۱۷/۷
۳۹	۸	۱۶/۴	۵/۵

در جدول ۱ شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین، انحراف استاندارد، حداقل نمره و حداکثر نمره برای متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش آورده شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی ساده بین خودکارآمدی تحصیلی و فریبکاری تحصیلی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری	خودکارآمدی تحصیلی و فریبکاری تحصیلی
-۰/۹۵۷	۰/۹۱۵	۰/۰۰۰	

طبق اطلاعات جدول ۲ ضریب همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی تحصیلی و فریبکاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان (-۰/۹۵۷) می‌باشد و با توجه به این که دوستاره کنار ضریب همبستگی دیده شده لذا رابطه منفی معناداری بین این دو متغیر در پژوهش حاضر مشاهده شده است ($p < 0.001$)، یعنی هرچه میزان خودکارآمدی بین دانش‌آموزان بیشتر باشد، در مقابل سطح فریبکاری آن‌ها پایین‌تر است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی ساده بین درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی

سطح معناداری	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی
+/+ +	+0.853	-0.924	

بر اساس اطلاعات جدول ۳ ضرایب همبستگی پیرسون بین درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی در دانشآموzan میباشد، لذا رابطه منفی و معناداری بین درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی برقرار است ($p < 0.001$) یعنی هرچه میزان درگیری تحصیلی دانشآموzan بیشتر باشد، میزان فریبکاری تحصیلی آنان کمتر خواهد بود. برای بررسی همبستگی چندگانه بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در بین دانشآموzan از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان استفاده شده است.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان

P	t	β	B	ضریب تعیین	همبستگی چندگانه	خودکارآمدی تحصیلی
+/+ +	-7.764	-0.712	-0.277	+0.926	+0.962	خودکارآمدی تحصیلی
+/+ +	-7.740	-0.725	-0.283			درگیری تحصیلی

همان طور که در جدول ۴ مشاهده میشود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود همزمان، ضرایب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در دانشآموzan متوسطه سقر معنی دار میباشد. با توجه ضریب تعیین به دست آمده، مشخص شده است که حدود ۹۲٪ واریانس فریبکاری تحصیلی توسط متغیرهای پیش بین، تبیین شده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در بین دانشآموzan دختر متوسطه شهرستان سقز میباشد. یافته های این پژوهش بیانگر این است که با توجه به سؤال اصلی پژوهش، بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در دانشآموzan رابطه منفی و معناداری حاکم است، به عبارتی دیگر متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی قادرند تغییرات فریبکاری تحصیلی را به شکل معناداری توجیه کند. بر اساس جدول شماره ۱ و ۲ میزان ضرایب همبستگی پیرسون نشان می دهد هرچه درصد خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی کمتر باشد سطح فریبکاری افزایش می یابد، درنتیجه دانشآموzanی که رضایت بیشتری نسبت به توانایی ها و سطح خودکارآمدی خود، رفتار

ثبت، مشارکت، تعلق و نگرش مثبت نسبت به یادگیری دارند، رفتارهای فریبکارانه کمتری از خود بروز می‌دهند. این نتایج با یافته‌های حیات‌بخش و همکاران (۱۳۹۹)، سبزیان، قدم پور و میردریکوند (۱۳۹۸)، خرمائی و زابلی (۱۳۹۷)، آلبیریک و ریزیگلو (۲۰۱۹)، هوجیدسکا (۲۰۱۴)، تاس و تکایا (۲۰۱۰)، نورا و زانگ (۲۰۱۹) و دلفینیو (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان بیان داشت که خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی اثر منفی و معناداری دارد. با مرور پیشینه تحقیق و مطالعات انجام شده در این زمینه، هر چه دانش‌آموزان و دانشجویان احساس کنند که دارای خودکارآمدی پایینی هستند به همان میزان نیز ممکن است به اعمال فریبکارانه تحصیلی بیشتری روی آورند باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است. فرآگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند، خود را برانگیزند و رفتار کنند. درنتیجه هنگامی که دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی و انتظار موقیت سطح بالایی برای تکالیف تحصیلی داشته باشند، فریبکاری، احتمالاً نه راهبردی ضروری و نه مفید خواهد بود. به عبارتی دیگر دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایین دارند، تلاش کمی برای به دست آوردن موقیت کرده، درنتیجه ممکن است برانگیخته شوند که تقلب کنند؛ زیرا آن‌ها می‌خواهند که نمره‌های ایشان افزایش یابد و همچنین افرادی که خودکارآمدی پایین اما عملکرد خوبی دارند، نیز ممکن است که برانگیخته شوند که دست به فریبکاری بزنند؛ زیرا آن‌ها قصد دارند که نمراتشان را حفظ کنند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، طرح پژوهش به‌گونه‌ای ساماندهی شود که در آن اقدام عملی به فریبکاری موردستجوش قرار گیرد. پیشنهاد دیگر این است که چون رابطه بین سه متغیر خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی، استرس‌های تحصیلی و غیره می‌باشد پس بهتر است که در پژوهش‌های آتی نقش متغیرهای بیشتری روی این سه متغیر بررسی شود. میان خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی نیز رابطه مستقیم وجود داشت که در توجیه دلیل وجود این رابطه می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی که با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، به‌کارگیری راهبردهای شناختی، فراشناختی، خودسازماندهی، پایداری در رویارویی با دشواری‌ها، گزینش رشته‌ها و ... تأثیر خود را در جنبه‌های گوناگون زندگی تحصیلی افراد بر جای می‌گذارد و بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی فرآگیران را به دنبال دارد (سلیمی، یوسفی و سعیدزاده، ۱۳۹۴) و سبب می‌شود که افراد به توانایی خود برای غلبه بر مشکلات و مسائل تحصیلی اعتقاد بیشتر داشته باشند و بازده‌های مفید برای تلاش‌های تحصیلی خود در نظر داشت باشند، لذا بیشتر خود را در امور و فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند. این یافته پژوهش همخوان با نتایج مطالعات مؤمنی و رادمهر (۱۳۹۷)؛ آتاگانا و ادوک (۲۰۱۴) و چانگ و چن چیان (۲۰۱۵) است.

همچنین دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بالایی دارند در فعالیت‌های درسی مشارکت می‌کنند، نسبت به دوستان و معلمان خود واکنش‌های مثبت دارند، تلاش‌های لازم برای درک ایده‌های پیچیده و دشوار را به کار می‌گیرند و به صورت فعال در فرایند آموزش و یادگیری مشارکت دارند؛ به عبارت دیگر، چنین محیطی با فراهم آوردن فرصت انتخاب و گزینش در فعالیت‌های آموزشی مانند چگونگی انجام و به پایان رساندن تکلیف و انتخاب موضوعات درسی، همچنین با توجه به نظرات و ایده‌های دانش‌آموزان و دریافت و پذیرش نقدهای آن‌ها و ایجاد فرصتی برای فکر کردن به امور مهم زندگی، بازخوردهای مؤثر، اولویت‌ها و اهداف، باعث مشارکت

هرچه بیشتر آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری می‌شود. درنتیجه این دانشآموزان تمایل کمتری به انجام رفتارهای فریبکارانه خواهند داشت؛ و آن‌ها را در اجرا و انجام تکالیف درسی خود مصمم خواهد کرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند فراگیرانی که درگیری تحصیلی خوبی دارند، خودمختارند، به‌طور منظم در کلاس حضور می‌یابند، روی یادگیری مطالب متمرکز می‌شوند، به مقررات موسسه آموزشی متعهد هستند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و در آزمون‌های استاندارد، عملکرد بهتری از خود بروز می‌دهند (مارتين و دوسون، ۲۰۰۹).

در نهایت از نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که اگر بخواهیم میزان رفتار فریبکارانه دانشآموزان را کاهش دهیم، بایستی اولاً منابع خودکارآمدی را به دانشآموزان بشناسانیم و با عملیاتی کردن راهکارهای افزایش و نیرومندی خودکارآمدی (فرام کردن، زمینه تجربیات آمیز، تشویق و تأییدهای کلامی، کمک به شناسایی توانایی‌های خود، تصویرسازی مثبت و ...) و غیره، احتمال وقوع تقلب و فریبکاری را کاهش داده و به صفر برسانیم و تعهد به اخلاق تحصیلی و صداقت علمی را در فراغیران پرورش دهیم. سپس زمینه درگیری تحصیلی دانشآموزان را با استفاده از تکنیک‌های موجود افزایش دهیم پس باید برنامه‌های آموزشی را تدارک دید که زمینه بهبود مهارت‌هایی که می‌تواند بستر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی را در دانشآموزان فراهم کند و همچنین زمینه کاهش فعالیت‌های فریبکاری تحصیلی شود تا بتوان از مشکلی که در بین دانشآموزان رواج زیادی داشته و در حال گسترش می‌باشد و هزینه‌های گراف که هر ساله آموزش و پرورش جهت مردودی دانشآموزان متحمل می‌شود جلوگیری کرد. مهم‌ترین محدودیت در پژوهش حاضر، زمان انجام پژوهش و همزمانی آن با انتشار ویروس کرونا در کشور که باعث گردید محقق در زمینه دسترسی به نمونه پژوهش با محدودیت روبه رو شود و جمع‌آوری داده‌ها را از طریق پرسشنامه آنلاین و با حجم نمونه محدودی انجام دهد. به مسئولان نظام آموزش و پرورش 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 روشنی کاملاً ساده و کاربردی به دانشآموزان آموزش داده شود. با توجه به نقش خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود به تقویت معقولانه باورهای خودکارآمدی دانشآموزان پرداخته شود به نحوی که باعث کاهش اهمال‌کاری و فریبکاری تحصیلی شود، به این طریق روحیه و انگیزه در دانشآموزان افزایش می‌یابد و در نهایت موفقیت تحصیل در پی داشته باشد.

منابع

- ایجی، جواد؛ شهابی، روح الله و علبازی، هوشنگ. (۱۳۹۰). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و شخصی گزارش شده دانشگاه با تقلب در دانشآموزان دیبرستان. مجله روانشناسی، ۱۵(۱۲)، ۴۲۴-۴۱۲.
- امیری، محمدعلی و خامسان، احمد. (۱۳۹۰). بررسی تقلب آکادمیک در بین پسران و دختران مجله اخلاق ایران در علوم و فناوری، ۶(۴)، ۶۱-۵۴.
- برزگربرویی، کاظم؛ حیدری، یاسر و دهقان منشادی، منصور. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خود دلسوzi شناختی بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی و کفایت اجتماعی دانشآموزان پسر. ماهنامه علوی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد، ۱۹(۳)، ۱۰-۱.

- زارع زاده، کمال و کدیور، پروین. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت در دانشآموزان کاربرایتنت و غیرکاربر. *فصلنامه تعلم و تربیت*, ۱(۸۹)، ۱۱۱-۱۲۳.
- جمشیدی، محمدحسین. (۱۳۸۰). نظریه عدالت از دیدگاه فارابی، امام خمینی و شهید صدر. چاپ اوّل، تهران: انتشارات پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی.
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر. (۱۳۸۹). بررسی تقلب تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر. *مجله اخلاق در علم و فناوری*, ۱(۶)، ۵۳-۶۱.
- خیامی آبیز، حمزه. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اهمال کاری تحصیلی دانشآموزان متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خرمایی، فهاد و زابلی، مصطفی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسئله و اهمال کاری تحصیلی دانشآموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*, ۶(۱۰)، ۱۷-۳۸.
- حسن نیا، سمیه و سبزی، ندا. (۱۳۹۹). تبیین علی درگیری تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانشآموزان. *مطالعات آموزش و یادگیری*, ۱۲(۱)، ۳۰-۵۲.
- حیات بخش، سحر؛ انتصارفونی، غلامحسین و حجازی، مسعود. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شیوه‌های حل مسئله گروهی بر اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشآموزان. *نشریه آموزش پرستاری*, ۴(۹)، ۴۰-۳۱.
- سبزیان، سعیده؛ قدم پور، عزت الله و میردیکوند، فضل الله. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. *روانشناسی مدرسه*, ۸(۴)، ۱۵۵-۱۳۱.
- سلیمانی، جمال، یوسفی، ناصر و سعیدزاده، حمزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه گرایی دانشآموزان: نقش میانجی خودکارآمدی. *روانشناسی مدرسه*, ۴، ۴۷-۶۶.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). تغییر رفتار و رفتار در مانی: نظریه‌ها و روش‌ها. نشر دوران، چاپ یازدهم.
- شکری، امید و عباس زاده، سمانه. (۱۳۹۸). تحلیل روانستنی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی در دانشجویان. *روانستنی*, ۸(۳۰)، ۷۶-۶۱.
- عسکری، محمدرضا؛ مکوندی، بهنام و نیسی، عبدالکاظم. (۱۳۹۸). مقایسه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در دانشآموزان تیزهوش دختر و پسر. *پژوهش در نظام های آموزشی*, ۱۳، ۴۸-۳۵.
- فاتحی، یونس. (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادت‌های مطالعه در دانشآموزان مقطع متوسطه شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه فردوسی مشهد.
- فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۵). نقش عوامل انگیزشی جهت گیری‌های هدفی شخصی، خودکارآمدی تحصیلی و فشار تحصیلی در تقلب تحصیلی دانشجویان داروسازی. *راهبردهای آموزش در پزشکی*, ۹، ۴۲۳-۴۱۴.
- فراهانی، زاهد؛ خوشبخت آجیلو، سیامک و فرهادی آجیلو، جلال. (۱۳۹۴). رابطه بین میزان اضطراب دانشآموزان و تقلب آن‌ها. سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی.

- قدم پور، عزت الله، میردیکوند، فضل الله، و بیرانوند، کبری. (۱۳۹۶). اثر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانشآموزان. *تازه های علوم شناختی*, ۱۹، ۵۲-۶۲.
- قدسی، احمد؛ طالع پسند، سیاوش؛ محمد رضایی، علی و محمدی فر، محمد علی. (۱۳۹۸). پیشاندهای درگیری تحصیلی: آزمون مدلی بر اساس نظریه انتظار- ارزش. *روانشناسی تربیتی*, ۱۵، ۲۵۷-۲۳۱.
- مؤمنی، خدامراد و رادمهر، فرناز. (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*, ۱۲(۴)، ۴۱-۵۰.
- Albayrak, E., & Reisoğlu, S. (2019). Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control and Academic Procrastination Among University Students.
 - 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*
 - 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 the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093
 - 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, RA. (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*, 10, 13-23.
 - 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*, 3, 15-30.
- Tas, Y., Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual Factors associated with student's cheating in science The journal of Experimental Education, 23, 60-78.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoreticalreview of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65 - 94