Summer (2023) 11(1): 25-38
DOI: 10.30473/etl.2023.64710.3841
Received: 07 Jul 2022 Accepted: 09 Sep 2023

Research School and Virtual Learning

Open Access

ORIGINAL ARTICLE

Structural Relationship Between Self-Control and Academic Dishonesty: Mediating Role of Academic Procrastination

Fatemeh Alipour[1], Abolfazl Farid[2*], Emad Aldin Ahrari[3], Seyed Qasem Mosleh[4]

1 Ph.D. Student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
2 Associate Professor, Department of Education, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
3 Ph.D Student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
4 Ph.D. Student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Correspondence
Abolfazl Farid
Email: af9275448@gmail.com

How to cite
Alipour, F., Farid, A., Aldin Ahrari, E., Mosleh, S.Q. (2023). Structural relationship between self-control and academic dishonesty: mediating role of academic procrastination. Research in School and Virtual Learning, 11(1), 25-38.

ABSTRACT
Academic dishonesty refers to any misconduct in academic affairs and assignments. It is a worrying phenomenon with many negative consequences. To prevent these consequences, experts have studied the effective relevant factors on academic dishonesty. In this study self-control and academic procrastination were studied as antecedents for academic dishonesty. It was a correlational study and Tangney, Baumeister and Boone (2004) self-control questionnaire, McCabe and Trevino (1997) academic dishonesty questionnaire and Solomon and Rothblum (1984) procrastination questionnaire were used. The relationships between the constructs of the proposed model were analyzed using structural equation modeling in AMOS software version 24. The statistical population included all high school students in the city of Osko, in the academic year 1401-1400. The sample size was 380 students. The fitness indices of the proposed model according to the criteria proposed by Meyers, Gamst and Guarino (2006) indicated an acceptable fitness with the data. The results showed that self-control has a direct and significant effect on academic procrastination and academic dishonesty. In addition, academic procrastination has a direct and significant effect on academic dishonesty. Also academic procrastination plays a mediating role in the relationship between students' self-control and academic dishonesty. Therefore, it is suggested that education authorities consider programs to improve students' self-control skills.

KEYWORDS
Self-Control, Academic Dishonesty, Academic Procrastination.

© 2023, by the author (s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.
This is an open access article under the CC BY 4.0 license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

سال یازدهم، شماره اول، پیاپی چهل‌ویکم، تابستان ۱۴۰۲ (۲۵-۳۸)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۰۹

DOI: 10.30473/etl.2023.64710.3841

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

رابطه ساختاری خودکنترلی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی

فاطمه علی پور[۱]، ابوالفضل فرید[۲*]، عمادالدین احراری[۳]، سید قاسم مصلح[۴]

۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۲ دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۳ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۴ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

نویسنده مسئول:
ابوالفضل فرید
رایانامه: af9275448@gmail.com

چکیده

بی‌صداقتی تحصیلی به هرگونه رفتار نادرست در امور و تکالیف تحصیلی اطلاق می‌شود که پدیده‌ای نگران کننده و با پیامدهای منفی بسیار است. کارشناسان به منظور جلوگیری از این پیامدها، به بررسی عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر بی‌صداقتی تحصیلی پرداخته‌اند. خودکنترلی و اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان پیشایندهای بی‌صداقتی تحصیلی در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. پژوهش از نوع همبستگی و ابزارهای مورد استفاده، پرسش‌نامه خودکنترلی تانجنی، بامیستر و بونه (۲۰۰۴)، پرسش‌نامه بی‌صداقتی تحصیلی مک‌کابی و تروینو (۱۹۹۷) و پرسش‌نامه اهمال‌کاری سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) بود. روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان اسکو در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با تعداد نمونه ۳۸۰ نفر بود. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی مطابق با ملاک‌های مطرح‌شده توسط میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) حاکی از برازش قابل قبولی با داده‌ها بود. نتایج نشان داد خودکنترلی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارد. ضمن اینکه اهمال‌کاری تحصیلی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر بی‌صداقتی تحصیلی است. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین خودکنترلی و بی‌صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید. بر این اساس پیشنهاد می‌شود متولیان عرصه تعلیم و تربیت، برنامه‌هایی در راستای ارتقاء مهارت‌های خودکنترلی دانش‌آموزان در نظر گیرند.

واژه‌های کلیدی

خودکنترلی، اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌صداقتی تحصیلی.

استناد به این مقاله:

فاطمه علی پور، ابوالفضل فرید، عمادالدین احراری، سید قاسم مصلح (۱۴۰۲). رابطه ساختاری خودکنترلی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۱(۱)، ۲۵-۳۸.

https://etl.journals.pnu.ac.ir/

مقدمه

از جمله رایج‌ترین مسائل و مشکلاتی که از دیرباز تاکنون در جوامع مختلف مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است، پدیدهٔ بی‌صداقتی است. بی‌صداقتی که به طور عام به معنای هر گونه عمل یا تلاش در جهت انجام ناصادقانهٔ امور می‌باشد و تقلب، دروغگویی، گمراه‌سازی عامدانه، فریب‌کاری و فقدان راستی یا درست‌کاری را توصیف می‌کند (آنیتا و ساندارام[1]، ۲۰۲۱)، علاوه بر افزایش هزینه‌های نظارت و اجرای قوانین، منابع مشترک و الگوهای همکاری و اعتماد را تحلیل برده و پژوهشگران را بر آن داشته تا سعی در شناسایی و مهار پیشایندهای روانی، اجتماعی و سایر عوامل تأثیرگذار بر آن نمایند (اولسن، هیورث، هارمون و بارفرت[2]، ۲۰۱۹). بی‌صداقتی که در جوامع و امور مختلف قابل مشاهده است، می‌تواند در جوامع آموزشی و تحصیلی نیز بروز یابد، که در این حالت معرف بی‌صداقتی تحصیلی خواهد بود (جاوید[3]، ۲۰۱۹).

بی‌صداقتی تحصیلی، که به هرگونه رفتار نادرست در امور و تکالیف تحصیلی اطلاق می‌شود، در سال‌های اخیر توجه محققان را بیش از پیش به خود جلب کرده است، چرا که پدیده‌ای گسترده در سرتاسر جهان است (هندی و مونتارگوت[4]، ۲۰۱۹). در واقع بی‌صداقتی تحصیلی، هر گونه عمل متقابل یا غیرمنصفانه‌ای را شامل می‌شود که به منظور دستیابی به نتایج مطلوب‌تری در امتحان، مقاله، تکالیف منزل یا سایر ارزیابی‌های یادگیری انجام می‌گیرد (میلر، مورداک و گروتویل[5]، ۲۰۱۷) و در حوزه تحقیقات نیز می‌تواند در رایج‌ترین اشکال خود در قالب سرقت ادبی، جعل و تقلب صورت پذیرد (بلاکنیو[6]، ۲۰۱۹؛ کورا، احمد، کنتاگورا[7]، ۲۰۱۸). این رفتار نادرست که با هدف دور زدن فرایند ارزیابی به روش‌های سنتی و تکنولوژیکی انجام می‌گیرد (بلاکنیو و همکاران[8]، ۲۰۲۱)، پدیده‌ای نگران‌کننده و شایع در بافت‌های آموزشی است (کرو، فانگ و هاف[9]، ۲۰۲۰) و گرچه اساساً فراگیران آن را مشکلی جدی تلقی می‌کنند؛ اما باز هم به این رفتار ادامه داده (چالا[10]، ۲۰۲۱) و به مدد آن به نتایج و مزایایی دلخواه اما ناعادلانه و غیرواقعی دست می‌یابند (کرینرت، والش و کنون[11]، ۲۰۲۱؛ توماس[12]، ۲۰۲۰).

بی‌صداقتی تحصیلی با پیامدهای منفی بسیاری که به همراه دارد نه تنها مانع از تحقق اهداف آموزشی در راستای پرورش رشد فکری، مدنی و روانی اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (کرو و همکاران، ۲۰۲۰)؛ بلکه برای سیستم آموزشی نیز پیامدهای نامطلوبی به بار می‌آورد (باران و جوناسون[13]، ۲۰۲۰؛ جاوید، ۲۰۱۹). از طرفی گرچه به منظور جلوگیری از این رفتار، رویکردهای مختلفی همچون سیستم یکپارچه در امتحانات، تدوین برنامه‌هایی جهت شناسایی کارهای کپی شده یا القای فرهنگ صداقت از طریق تعهد و اعطای نشان‌های افتخار استفاده شده است (فینچیلسکو و کوپر[14]، ۲۰۱۸)؛ اما باز هم چیزی عوض نشده و این رفتار همچنان سیستم‌های آموزشی را به چالش می‌کشد (اتگار، بلو و اشت-آلکالای[15]، ۲۰۱۹). از آنجا که شیوع بی‌صداقتی تحصیلی در محیط‌های آموزشی امروزی، غیرقابل اغماض است و پیامدهای ناگوار این پدیده دنیای علم را به طور جدی تهدید می‌کند (جاوید، ۲۰۱۹)، کارشناسان و سیاست‌گذاران برآنند تا به منظور کاهش این پیامدها، از بروز بی‌صداقتی تحصیلی جلوگیری نمایند (بشیر و بلا[16]، ۲۰۱۸)؛ لذا به منظور دستیابی به این هدف و نیز شناسایی عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر بی‌صداقتی تحصیلی، این پدیده همواره توسط پژوهشگران بررسی شده است (پلد، اشت، بارکزیک و گرینویتسکی[17]، ۲۰۱۹). از جمله این عوامل که به عنوان یکی از پیشایندهای بی‌صداقتی تحصیلی در پژوهش‌های مختلف بررسی شده است، خودکنترلی است.

خودکنترلی، از جمله موضوعات داغ پژوهشی در بین رشته‌های مختلف است که درک علل، پیامدها و ارائهٔ یک تعریف جامع از این مشخصه کلیدی انسان، نقش بسزایی در پیشرفت علم و همچنین تأثیرات اجتماعی یافته‌های پژوهشی دارد (گیلبارت[18]، ۲۰۱۸). در تعریف جامعی که داکورث، تاکسر، اسکرایس-وینکلر، گالا و گروس[19] (۲۰۱۹) از خودکنترلی ارائه داده‌اند، آن را همان همسویی افکار، احساسات و اعمال با اهداف ارزشمند دیرآیندی می‌دانند که در هنگام مواجهه با اهداف لحظه‌ای جذاب‌تر، از شخص دیده می‌شود. در واقع خودکنترلی به نوعی نشان دهندهٔ ظرفیت نادیده گرفتن خواسته‌های وسوسه‌انگیز به خاطر اهداف بلندمدت است (دی ریدر، کروزی و گیلبارت[20]، ۲۰۱۸). که با توجه به نقش و

1 Anitha & Sundaram
2 Olsen, Hjorth, Harmon & Barfort
3 Javed
4 Hendy & Montargot
5 Miller, Murdock & Grotewiel
6 Błachnio
7 Kura, Ahmad & Kontagora
8 Błachnio et al.
9 Krou, Fong & Hoff
10 Chala
11 Krienert, Walsh & Cannon
12 Thomas
13 Baran & Jonason
14 Finchilescu & Cooper
15 Etgar, Blau & Eshet-Alkalai
16 Bashir & Bala
17 Peled, Eshet, Barczyk & Grinautski
18 Gillebaart
19 Duckworth, Taxer, Eskreis-Winkler, Galla & Gross
20 De Ridder, Kroese & Gillebaart

اهمیتی که در طیف وسیعی از پیامدهای زندگی (لی، بی، ویلمز و فینکناور[1]، ۲۰۲۱) و بهزیستی فیزیولوژیکی و روانی انسان دارد (ویلمز، بویسن، لی، فینکناور و بارتلز[2]، ۲۰۱۹)، نبود یا ضعف در آن پیامدهایی جدی و زیان‌بار به همراه داشته، به طوری که عمدتاً بدون مناقشه یکی از شناخته شده‌ترین همبستگی‌های ارتکاب جرم و رفتارهای نادرست محسوب می‌شود (برت[3]، ۲۰۲۰). این بدین معناست که خودکنترلی خوب، با پیامدهای سازگارنه‌ای همچون سلامتی، روابط شخصی منسجم، موفقیت در محل کار و مدرسه و نیز احتمال کمتر ارتکاب جرم و اعتیاد همراه خواهد بود و در مقابل شکست خودکنترلی، پیامدهایی ناسازگار به همراه خواهد داشت (هاگر و همکاران[4]، ۲۰۱۶)؛ بنابراین از آنجا که خودکنترلی پایین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ای متقن جهت ارتکاب رفتارهای متخلفانه و نادرست باشد (وسونی، میکوسکا و کلی[5]، ۲۰۱۷) و از طرفی بی‌صداقتی تحصیلی نیز از جمله رفتارهای متخلفانه و ناقض درستی و قوانین اخلاقی است (کورا و همکاران، ۲۰۱۸)، پژوهش‌های بسیاری به بررسی رابطه خودکنترلی و بی‌صداقتی تحصیلی پرداخته‌اند.

نتایج شماری از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، نقش پیش‌بینی‌کننده خودکنترلی را در بروز بی‌صداقتی تحصیلی مورد حمایت قرار داده‌اند. به عنوان مثال اسمیث[6] (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داد که خودکنترلی پایین پیش‌بینی کننده‌ای معنادار برای رفتارهای متقلبانه است. سواری و ابراهیمی (۲۰۱۱) نیز ضمن تأیید رابطهٔ منفی و معنادار خودکنترلی و گرایش به تقلب در امتحان، نشان دادند که خودکنترلی به طور معناداری می‌تواند واریانس گرایش به تقلب را تبیین کند. بلاکنیو و همکاران (۲۰۲۱) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که در محیط‌های آمریکایی و رومانیایی، خودکنترلی پایین با میزان بالایی از تمامی ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی همراه بود. نتایج پژوهش کشکن[7] (۲۰۱۰) نیز حاکی از نقش برجستهٔ خودکنترلی پایین در پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی بود. یافته‌های پژوهش مسعود و مظاهر[8] (۲۰۱۵) نیز با تأیید رابطه منفی و معنادار خودکنترلی با بی‌صداقتی تحصیلی و سرقت علمی، از نقش معنادار خودکنترلی پایین در پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی حمایت نمود.

همچنین یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند در کنار سایر عوامل پیشایند، بی‌صداقتی تحصیلی را پیش‌بینی کند، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری که عموماً نشان دهندهٔ عدم تمایل و انگیزهٔ فرد برای انجام وظایف محول‌شده در بازهٔ زمانی مورد انتظار است (اوزبرک، کورتچا[9]، ۲۰۲۱)، چنانچه در امور تحصیلی اتفاق افتد، معرف اهمال‌کاری تحصیلی خواهد بود (سوهادیانتو، آریفیانا، رحماواتی، هانوراوان و اوا[10]، ۲۰۲۰) که نشان دهندهٔ نوعی تمایل یا عادت است که فرد به طور مکرر انجام یا تکمیل تکالیف تحصیلی‌اش از قبیل یادگیری و مطالعه برای امتحانات، تکالیف، انجام امور اجرایی و شرکت در جلسات را به تعویق می‌اندازد (بوخوری و دراموئین[11]، ۲۰۱۹). این پدیده که می‌تواند در همه محافل اعم مدارس، دانشگاه‌ها و حتی دنیای کار رخ دهد (لاتیپاه، کیستورو و اینسانی[12]، ۲۰۲۱) یک مشکل شخصی است که ضمن بحث مدیریت ناکارآمد زمان، جنبه‌های مختلف شناختی، رفتاری و هیجانی آن بر پیچیدگی آن افزوده و نقش مهمی در زندگی تحصیلی فراگیران ایفا می‌کند (آکینسی[13]، ۲۰۲۱). اهمال‌کاری تحصیلی علاوه بر تهدید دانش شخصی مرتبط با موضوعات درسی (گوندا، پاولوویچووا، تیرپاکووا و جوریش[14]، ۲۰۲۱) نه تنها منجر به افت تحصیلی، ناراحتی، استرس (ناز، حسن و لقمان[15]، ۲۰۲۱)، سردرگمی، احساس گناه و بی‌کفایتی، عزت نفس پایین، اضطراب و افسردگی می‌گردد (کاستر[16]، ۲۰۱۸)؛ بلکه می‌تواند بروز رفتارهای متقلبانه‌ای همچون بی‌صداقتی تحصیلی را نیز پیش‌بینی کند؛ به نحوی که هر چه اهمال‌کاری تحصیلی در فراگیران بیشتر باشد، بروز رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی نیز در آنان بیشتر خواهد بود (هردین و زمال[17]، ۲۰۲۱).

پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، نقش پیش‌بینی کنندهٔ اهمال‌کاری تحصیلی را در بروز رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی مورد حمایت قرار داده‌اند. به عنوان مثال یولیانتو، داریانتو، ویجایانتی، آدینینگار[18] (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافتند که هر چه اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بیشتر باشد، بی‌صداقتی تحصیلی در آنان بیشتر خواهد بود. پاترژک، ستلر، وین، گرانشل و فرایز[19] (۲۰۱۴) نیز که در پژوهش خود تأثیر

1 Li, Bi, Willems & Finkenauer
2 Willems, Boesen, Li, Finkenauer & Bartels
3 Burt
4 Hagger et al.
5 Vazsonyi, Mikuška & Kelley
6 Smith
7 Coşkan
8 Masood & Mazahir
9 Özberk & Kurtça
10 Suhadianto, Arifiana, Rahmawati, Hanurawan, & Eva
11 Bukhori & Darmu'in
12 Latipah, Kistoro & Insani
13 Akinci
14 Gonda, Pavlovičová, Tirpáková & Ďuriš
15 Naz, Hassan, & Luqman
16 Custer
17 Herdian & Zamal
18 Yulianto, Dahriyanto, Wijayanti & Adiningga
19 Patrzek, Sattler, Veen, Grunschel & Fries

اهمال‌کاری تحصیلی بر هفت نوع مختلف سوءرفتار تحصیلی اعم از سرقت ادبی، کپی کردن از شخص دیگری در امتحانات، استفاده از وسایل غیر مجاز در امتحانات و... را بررسی کرده‌اند، به این نتیجه رسیدند که اهمال‌کاری تحصیلی، فراوانی همهٔ اشکال و همچنین تنوع سوء رفتارهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین در پژوهش دیگری که توسط روگ و دیتوماسو[1] (۱۹۹۵) انجام شد نتایج حاکی از آن بود که دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی بالا نسبت به دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی پایین، به‌طور قابل توجهی نمرات بالاتری در سرقت ادبی داشتند.

از طرفی با مرور پیشینه پژوهشی در خصوص متغیرهای این پژوهش، چنین برداشت می‌شود که روابط میان متغیرهای پیش‌بین بی‌صداقتی تحصیلی شامل خودکنترلی و اهمال‌کاری تحصیلی به گونه‌ای است که خودکنترلی ضمن ارتباط و پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی (بلاکنیو و همکاران، ۲۰۲۱)، با اهمال‌کاری تحصیلی نیز رابطه داشته و آن را پیش‌بینی می‌کند (رادادلا و لطیفه[2]، ۲۰۲۰)؛ به نوعی که از دیرباز وجود اهمال‌کاری تحصیلی در فراگیران را بازتابی از فقدان یا خودکنترلی پایین آنان می‌دانسته‌اند (جکسون[3]، ۲۰۱۲). در واقع می‌توان چنین گفت که نحوه پرداختن به امور تحصیلی، از جمله شاخص‌های موفقیت تحصیلی به شمار می‌رود (ویجایا و توری[4]، ۲۰۱۸) و خودکنترلی بالا منجر می‌شود فراگیران در پرداختن به امور تحصیلی همچون انجام تکالیف، شیوه انجام آن‌ها و نیز کسب نمرات بهتر اهمیت و تمایل بیشتری از خود نشان دهند (گالا و داکورث[5]، ۲۰۱۵)؛ بنابراین هر چه میزان خودکنترلی در فراگیران بیشتر باشد میزان اهمال‌کاری تحصیلی در آنان کمتر خواهد بود و برعکس (مولدیا، کاریانینگسیه و سودیارتو[6]، ۲۰۲۱). پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، ارتباط و نقش خودکنترلی را در بروز اهمال‌کاری تحصیلی را مورد حمایت قرار داده‌اند. به عنوان مثال ویجایا و توری (۲۰۱۸) در پژوهش خود ضمن تأیید رابطه منفی و معنادار خودکنترلی با اهمال‌کاری عمومی و تحصیلی، به این نتیجه رسیدند که خودکنترلی، اهمال‌کاری را در ابعاد عمومی و تحصیلی آن پیش‌بینی می‌کند و همچنین تفاوت معناداری بین دو گروه اهمال‌کار بالا و پایین براساس خودکنترلی وجود داشت. در پژوهش اورسیا، سیاپوترا و سوتانتو[7] (۲۰۱۳) نیز نتایج حاکی از آن بود که خودکنترلی با اهمال‌کاری عمومی و نیز اهمال‌کاری در زمینهٔ تکمیل پایان‌نامه رابطه منفی و معناداری دارد. مولدیا و همکاران (۲۰۲۱) نیز در پژوهش خود رابطه منفی و معنادار خودکنترلی و اهمال‌کاری تحصیلی را حمایت کردند. همچنین نتایج پژوهش رادادلا و لطیفه (۲۰۲۰) ضمن تأیید رابطه منفی و معنادار خودکنترلی و اهمال‌کاری تحصیلی، حاکی از آن بود که خودکنترلی به طور منفی و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و افزایش خودکنترلی، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را به دنبال خواهد داشت.

بدین ترتیب براساس آنچه گفته شد و نیز با توجه به شیوع و روند رو به رشد بی‌صداقتی تحصیلی در محیط‌های آکادمیک که منجر به نگرانی‌هایی فزاینده و جدی در جامعهٔ علمی شده است (آمپونی، کوتساری، ماهارانی و کوسواردانی و بووانو، ۲۰۲۰)، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در راستای شناسایی متغیرهای پیشایند و مؤثر در بروز رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی، بیش از پیش احساس می‌شود. همچنین از آنجا که تاکنون در داخل کشور رابطه و نقش پیش‌بینی کنندهٔ متغیرهای خودکنترلی و اهمال‌کاری تحصیلی در بروز بی‌صداقتی تحصیلی مورد بررسی قرار نگرفته است و در خصوص بررسی همزمان کلیهٔ روابط بین متغیرهای پژوهش حاضر نیز، خلاء پژوهشی کاملاً محسوس و هویداست؛ بنابراین در این پژوهش قصد داریم با بررسی روابط موجود بین متغیرهای مذکور، به این سؤال پاسخ دهیم که آیا الگوی ساختاری رابطه خودکنترلی و بی‌صداقتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی دارای برازش مطلوب است یا خیر.

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان اسکو، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از آنجاکه صاحب‌نظران حداقل حجم نمونه را ۲۵۰ و ۵۰۰ نمونه را برای تحلیل مطلوب می‌دانند (هومن، ۱۳۸۵) بر این اساس و با توجه به شرایط و امکانات حدود ۳۸۰ نفر در این پژوهش آزمون شدند که بعد از خارج کردن داده‌های پرت، نمونه به ۳۷۲ نفر تقلیل یافت. با توجه به محدودیت‌های ستاد کرونا در کشور و در دسترس نبودن مدارس و دانش‌آموزان، محققان به اجبار روش نمونه‌گیری در دسترس را انتخاب نموده و پرسش‌نامه‌ها به صورت مجازی و الکترونیکی توزیع شدند. ملاک ورود افراد به

1 Roig & DeTommaso
2 Rahdadella & Latifah
3 Jackson
4 Wijaya & Tori,
5 Galla & Duckworth
6 Maulidia, Karyaningsih & Sudiyarto
7 Ursia, Siaputra & Sutanto

مطالعه شامل تحصیل در مقطع متوسطه دوم، تمایل و رضایت آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. همچنین داشتن هرگونه سابقه اختلال روانی نیز ملاک خروج از مطالعه در نظر گرفته شد. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های زیر بود:

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه خودکنترلی (فرم کوتاه شده): تانجنی، بامیستر و بونه[1] (۲۰۰۴) پرسش‌نامه خودکنترلی را برای ارزیابی میزان کنترل افراد بر خودشان به‌عنوان یک صفت ارائه کرده‌اند. نسخه اصلی مقیاس خودکنترلی شامل ۳۶ گویه است و نسخه کوتاه این مقیاس دارای ۱۳ سؤال با دو خرده مقیاس خودکنترلی اولیه و خودکنترلی منع‌کننده است که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است. این نسخه بر روی مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (هرگز=۱ تا بسیار زیاد=۵) نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود می‌شود. کمترین نمره کلی در این پرسش‌نامه ۱۳ و بالاترین نمره ۶۵ است که کسب نمره بالا بیانگر خودکنترلی بالاتر و کسب نمره پایین بیانگر خودکنترلی پایین در فرد خواهد بود. تانجی و همکاران (۲۰۰۴) به منظور هنجاریابی مقیاس خودکنترلی، فرم کوتاه شده آن را در روی دو نمونه آماری متفاوت اجرا کردند که ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در دو نمونه به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین در پژوهش تانجی و همکاران (۲۰۰۴) روایی این مقیاس با ارزیابی همبستگی آن با مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی، سازگاری، روابط مثبت و مهارت‌های بین فردی مورد تایید قرار گرفته است. همچنین در پژوهش غفاری، قنادزادگان و فخری (۱۴۰۰) پایایی این مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه بی‌صداقتی تحصیلی: مک کابی و تروینو[2] (۱۹۹۷) به منظور اندازه‌گیری بی‌صداقتی تحصیلی، مقیاس خود گزارشی بی‌صداقتی تحصیلی را ارائه کرده‌اند. مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی شامل ۱۰ گویهٔ رفتاری است که انواع مختلف رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی از جمله تقلب در امتحان و تقلب در تکلیف را در بردارد. در این مقیاس انواع مختلف رفتارهای بی‌صداقتی به شرکت‌کنندگان ارائه و از آنها خواسته می‌شود با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از هیچ وقت (۱) تا همیشه (۵) به گویه‌ها پاسخ دهند. مک‌کابی و تروینو (۱۹۹۷) پایایی مطلوبی را به میزان α۰/۸۳ = گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش خرمائی و محمود نژاد (۱۴۰۰) برای تعیین روایی مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد و نتایج آن وجود دو عامل را تایید کرده است. همچنین خرمائی و محمود نژاد (۱۴۰۰) برای تعیین پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب ۰/۸۸ برای کل مقیاس به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس است.

پرسش‌نامه تعلل‌ورزی تحصیلی: برای سنجش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان از مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی سولومون و راثبلوم[3] (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه و سه مؤلفهٔ آماده شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات و یا تکالیف پایان نیمسال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) است. لازم به ذکر است که در ادامه هر یک از موارد دو سؤال ارائه‌شده است که سه سؤال اول (۷، ۱۸، ۲۶) احساس و عاطفه دانش‌آموزان در مورد تعلل‌ورزی و سه سؤال دوم (۸، ۱۹، ۲۷) تمایل آن‌ها را برای تغییر عادت تعلل‌ورزی‌شان می‌سنجد. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه از نوع مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) است و در این مقیاس سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. روایی این پرسش‌نامه در پژوهش گاستاواسون و مایاکی[4] (۲۰۱۷) با استفاده از روش تحلیل عاملی مطلوب گزارش شده است. همچنین جعفرزاده، باشکوه و داردل (۱۴۰۰) به منظور بررسی پایایی این مقیاس در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه را ۰/۷۹۸، خرده مقیاس آماده شدن برای امتحانات ۰/۷۱۹، آماده شدن برای تکلیف ۰/۶۲۲ و آماده شدن برای پایان ترم را ۰/۶۲۷ گزارش کردند که نشان می‌دهد این مقیاس از پایایی مطلوبی برخوردار است.

یافته‌ها

توزیع جمعیت‌شناختی پژوهش حاضر نشان داد که ۱۷۸ آزمودنی پسر و ۱۹۴ آزمودنی دختر بودند که حداقل و حداکثر سن آنان به ترتیب ۱۵ و ۱۸ سال با میانگین سنی ۱۶/۴۴ و انحراف معیار (۰/۹۵) بود. ۱۴۹ نفر (۴۰/۱ درصد) در پایه دهم، ۱۳۴ نفر (۳۶ درصد) در پایه یازدهم و ۸۹ نفر (۲۳/۹ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. پراکنش رشته تحصیلی بیانگر تحصیل ۱۱۸ نفر (۳۱/۷ درصد) در رشته ادبیات و علوم

1 Tangney, Baumeister, Boone
2 McCabe, Trevino
3 Solomon & Rothbloom
4 Gustavson, Miyake

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱.خودکنترلی اولیه	۱۵/۹۷	۲/۶۶	–						
۲. منع‌کننده اولیه	۲۲/۶۹	۴/۲۰	۰/۶۰**	–					
۳. آماده شدن برای امتحان	۲۱/۹۵	۴/۹۳	-۰/۵۴**	-۰/۴۵**	–				
۴. آماده کردن تکالیف	۲۴/۹۸	۵/۷۷	-۰/۵۳**	-۰/۴۵**	۰/۶۳**	–			
۵. آماده کردن مقاله	۲۰/۴۰	۴/۶۴	-۰/۵۸**	-۰/۴۶**	۰/۶۹**	۰/۷۹**	–		
۶. تقلب در امتحان	۵/۸۰	۱/۲۰	-۰/۱۷**	-۰/۲۹**	۰/۱۶**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	–	
۷. تقلب در تکالیف	۶/۵۵	۱/۵۵	-۰/۳۸**	-۰/۳۷**	۰/۳۱**	۰/۴۲**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	–

**P< ۰/۰۱ *P<۰/۰۵

انسانی، ۱۰۵ نفر (۲۸/۲ درصد) در رشته علوم تجربی، ۴۶ نفر (۱۲/۴ درصد) در رشته ریاضی و ۱۰۳ نفر (۲۷/۷ درصد) در رشته‌های فنی و حرفه‌ای بود.

جدول ۱، شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

بعد از حذف چند داده پرت چند متغیری به‌عنوان داده‌ای که با در نظر گرفتن چند متغیر به‌صورت همزمان، فاصلهٔ زیادی با سایر داده‌ها دارد، از عدم وجود داده‌های پرت چند متغیری اطمینان حاصل شد، مفروضه‌های نرمال بودن، نبود هم خطی چندگانه و خطی بودن متغیرها بررسی شدند. مقادیر کجی و کشیدگی همه متغیرهای مشاهده شده از ۲± کمتر بود که نشان دهنده تحقق پیش فرض نرمال بودن متغیرهای مورد مشاهده است. علاوه بر این از ضریب ماردیا[1] برای بررسی نرمال بودن چند متغیره استفاده شد، شاخص کشیدگی این ضریب (۱/۹۹) با نسبت بحرانی (۱/۷۲) حاصل شد که از نسبت بحرانی ۱/۹۶ کمتر بود و بر این اساس مفروضه نرمال بودن چند متغیره نیز محقق شد. شاخص تحمل و عامل تورم واریانس برای بررسی مفروضه هم خطی چندگانه متغیرها مورد استفاده قرار گرفت. مقدار آماره تحمل برای هر دو متغیر پیش‌بین ۰/۶۳ بود که از مقدار ۰/۱۰ بیشتر بود، همچنین مقدار عامل تورم واریانس برای هر دو متغیر برابر ۱/۵۸ بود که از مقدار ۱۰ کمتر بوده و نشان دهنده رعایت پیش‌فرض نبود هم خطی چندگانه بین متغیرهاست. از طریق بررسی ماتریس‌های پراکندگی و نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها، پیش‌فرض خطی بودن رابطه متغیرها بررسی شد که نتایج موید خطی بودن و محقق شدن این پیش فرض بود.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی ساختاری پژوهش

شاخص‌ها	X^2/DF	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	TLI	RMSEA
مقدار آماره	۲/۸۶	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۰۷
بازه قابل قبول	کمتر از ۳	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	کمتر از ۰/۰۸
نتیجه برازش	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب

الگوی پیشنهادی به‌وسیله شاخص‌های برازش کلی مورد بررسی قرار گرفته و در جدول ۲ ارائه‌شده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی مطابق با ملاک‌های مطرح‌شده توسط میرز،

جدول ۳. ضرایب رگرسیونی مدل اندازه‌گیری در مدل معادلات ساختاری

متغیر مکنون	متغیر مشاهده‌شده	بار عاملی استاندارد نشده	بار عاملی استانداردβ	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	معناداری
خودکنترلی	منع‌کننده اولیه	۱/۳۵	۰/۸۴	۰/۱۱	۱۲/۰۵	۰/۰۰۱
	خودکنترلی اولیه	–	۰/۷۲	–	–	–
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده کردن مقاله	۱/۱۵	۰/۹۲	۰/۰۶	۱۷/۸۹	۰/۰۰۱
	آماده کردن تکالیف	۱/۳۴	۰/۸۶	۰/۰۷	۱۶/۹۴	۰/۰۰۱
	آماده شدن برای امتحان	–	۰/۷۵	–	–	–
بی‌صداقتی تحصیلی	تقلب در تکالیف	۲/۲۱	۰/۸۳	۰/۳۸	۵/۷۰	۰/۰۰۱
	تقلب در امتحان	–	۰/۴۸	–	–	–

1 Mardia, s Coefficient

جدول ۴. بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

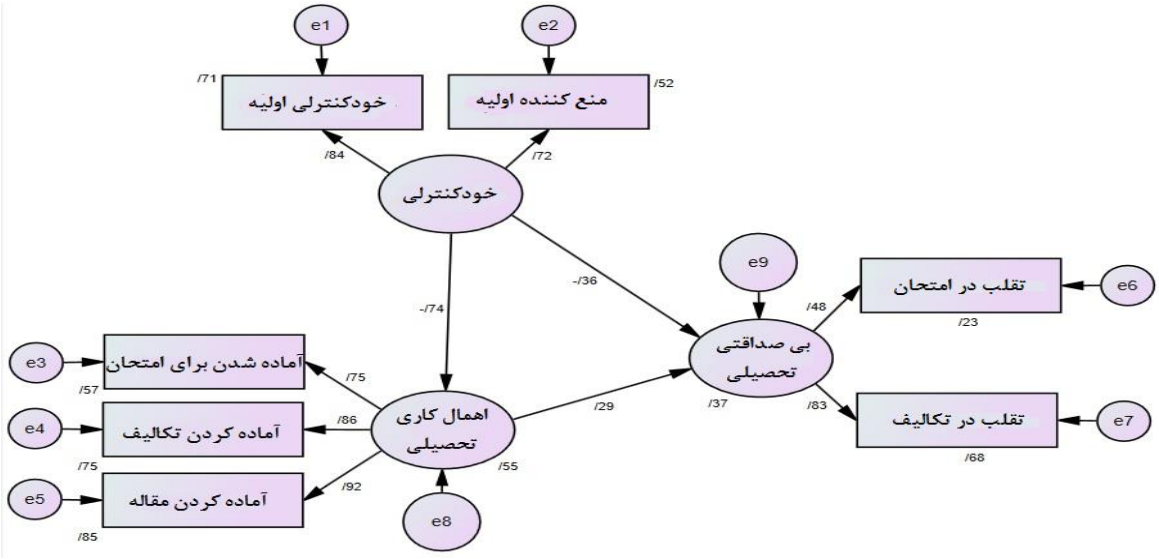
مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
از خودکنترلی به:				
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۷۴**	-	-	۰/۵۵
بی‌صداقتی تحصیلی	-۰/۳۶**	-۰/۲۲**	-۰/۵۷**	
از اهمال‌کاری تحصیلی به:				
بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۲۹*	-	-	۰/۳۷

**P<۰/۰۱*P< ۰/۰۵

گامست و گارینو (۲۰۰۶) حاکی از برازش قابل قبولی با داده‌هاست. در جدول ۳ نتایج وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون مدل ارائه شده است.

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد از دو متغیر خودکنترلی، مولفه منع‌کننده اولیه (β =۰/۸۴ ،P =۰/۰۰۱) وزن بیشتری را در تعریف متغیر مکنون به خود اختصاص داده است. بیشترین وزن متغیر مکنون اهمال‌کاری تحصیلی مربوط به مولفه آماده کردن مقاله (β=۰/۹۲ ،P=۰/۰۰۱) و در ارتباط با متغیر بی‌صداقتی تحصیلی مربوط به مولفه تقلب در تکالیف (β=۰/۸۳ ،P=۰/۰۰۱) بود. در ادامه نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مکنون در جدول ۴ ارائه‌شده است.

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، خودکنترلی بر اهمال‌کاری تحصیلی (β = -۰/۷۴ ،P =۰/۰۱) و بی‌صداقتی تحصیلی (β = -۰/۳۶ ،P =۰/۰۱) اثر مستقیم و معنادار دارد. ضمن اینکه اهمال‌کاری تحصیلی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر بی‌صداقتی تحصیلی است (β = ۰/۲۹ ،P =۰/۰۵). همچنین خودکنترلی به شکل غیرمستقیم و به‌واسطه اهمال‌کاری تحصیلی بر بی‌صداقتی تحصیلی اثر دارد. معناداری اثر غیرمستقیم از طریق روش بوت استرپ[1] برآورد شد. ازآنجاکه حد پایین (-۰/۳۷) و حد بالای (-۰/۰۶) فاصله اطمینان (۰/۹۵) برای متغیر میانجی اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک، بیرون از دامنه صفر قرار گرفت و این رابطه غیرمستقیم در سطح P≤۰/۰۱ معنی‌دار بود، نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین خودکنترلی دانش‌آموزان و بی‌صداقتی تحصیلی آنان نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید. در شکل ۱ الگوی ساختاری پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی ساختاری پژوهش حاضر

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه ساختاری خودکنترلی و بی‌صداقتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی بود. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که خودکنترلی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی اثر مستقیم و معنادار داشت و اهمال‌کاری تحصیلی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر بی‌صداقتی تحصیلی بود. همچنین خودکنترلی به صورت غیرمستقیم و به‌واسطهٔ اهمال‌کاری تحصیلی بر بی‌صداقتی تحصیلی اثر معنادار داشت. بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین خودکنترلی

1 Bootstrapping

دانش‌آموزان و بی‌صداقتی تحصیلی آنان نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید و این مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودکنترلی با بی‌صداقتی تحصیلی رابطهٔ منفی معناداری دارد که این یافته با یافته‌های اسمیث (۲۰۰۴)، سواری و ابراهیمی (۲۰۱۱)، بلاکنیو و همکاران (۲۰۲۱)، کشکن (۲۰۱۰)، مسعود و مظاهر (۲۰۱۵) همسو بود. این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه عمومی جرم گاتفردسون و هیرشی[1] (۱۹۹۰) تبیین نمود. آنان در این نظریه چنین اظهار می‌دارند که خودکنترلی پایین، در تعامل با فرصت‌های مجرمانه، علت اصلی جرم است و افرادی که خودکنترلی پایین دارند به صورت غیرمنصفانه و بدون توجه به عواقب رفتارشان، دست به رفتارهای مجرمانه و مخاطره‌آمیز می‌زنند تا راه آسان تری برای وظایف دشوار خود بیابند. از طرفی افراد با خودکنترلی بالا با درنظر گرفتن عواقب کامل اعمال، خود را از انجام امور متخلفانه باز میدارند؛ بنابراین از آنجا که بی‌صداقتی تحصیلی نیز از جمله رفتارهای متخلفانه و غیر اخلاقی است (کورا و همکاران، ۲۰۱۸)، و بروز رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی با سطوح پایین خودکنترلی در ارتباط و قابل تبیین است (بلاکنیو و همکاران، ۲۰۲۱)؛ در نتیجه می‌توان چنین گفت که خودکنترلی ضمن تأثیر بر طیف وسیعی از رفتارهای نظارتی و تنظیمی (ترماین و کورتیس، ۲۰۲۱) با ظرفیتی که در نادیده گرفتن خواسته‌های وسوسه‌انگیز و نیز سنجش عواقب در فرد ایجاد می‌کند، عامل مؤثری در بازداری از بروز رفتارهای مجرمانه همچون بی‌صداقتی تحصیلی خواهد بود؛ به نوعی که افراد با خودکنترلی بالا به احتمال کمتری در رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی شرکت خواهند کرد (کوکران، آلسکا، چاملین[2]، ۲۰۰۶).

از جمله یافته‌های دیگر این مطالعه این بود که خودکنترلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد که این یافته نیز با یافته‌های ویجایا و توری (۲۰۱۸)، اورسیا و همکاران (۲۰۱۳)، مولدیا و همکاران (۲۰۲۱) و رادادلا و لطیفه (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین این یافته چنین می‌توان گفت که اهمال‌کاری را ناشی از ضعف در خودکنترلی و مدیریت زمان می‌دانند (مولی، برگ و ترئور[3]، ۲۰۲۱)، و خودکنترلی که توانایی نادیده گرفتن خواسته‌های وسوسه‌انگیز به خاطر اهداف بلندمدت است (دی ریدر، کروزی و گیلبارت[4]، ۲۰۱۸)، با ظرفیت بالایی که در ایجاد تغییرات مثبت در زندگی فرد بر عهده دارد (تانگنی، باومیتسر و بون[5]، ۲۰۰۴)، باعث می‌شود توانایی فرد در تعیین اولویت جهت شروع و انجام تکالیف و توجه بیشتر به پیامدهای درازمدت افزایش یابد (مارلیا، نورا، هندایانی، عبداله و کسیدی[6]، ۲۰۲۰) و در نتیجه افراد با خودکنترلی بالا تمایل بیشتری به کنترل نتایج پیشرفت و یادگیری خود داشته (کینگ و گائرلان[7]، ۲۰۱۴) و بسیار نگران روش‌های صحیح رفتار در موقعیت‌های مختلف خواهند بود (گوفرون و ریسناویتا[8]، ۲۰۱۲). این افراد سعی می‌کنند با تعیین اولویت‌ها و جهت‌دهی مثبت به رفتار خود، ضمن توجه به پیامدهای بلندمدت مرتبط با امور تحصیلی، از رفتارهای انحرافی همچون اهمال‌کاری تحصیلی بپرهیزند و به جای صرف وقت در فعالیت‌های بی‌فایده، به تکمیل کار بپردازند (رادادلا و لطیفه، ۲۰۲۰). بنابراین خودکنترلی با تعیین اهداف، اولویت‌ها و توجه به پیامدهای بلندمدت مانع از اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد.

همچنین یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش حاکی از رابطه مثبت و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی بود که این یافته با یافته پژوهش‌های یولیانتو و همکاران (۲۰۱۹)، پاترژک و همکاران (۲۰۱۴) و روگ و دیتوماسو (۱۹۹۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که از آنجا که وجود یک مسئولیت الزامی با مهلت ثابت منجر به ادراک اثر ضرب‌الاجل (کالابویگ، کونیات و اولسینا[9]، ۲۰۰۴) می‌گردد و اهمال‌کاری تحصیلی نیز با تعویق تکلیف و مسئولیت‌های اصلی و درعوض انجام امور بی‌فایده منجر می‌شود که تکالیف به موقع انجام نشوند (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴)؛ درنتیجه کاهش فرصت باقی موجب ادراک اثر ضرب‌الاجل از سوی دانش‌آموز خواهد شد که محرکی برای بروز رفتارهای بی‌صداقتی خواهد بود؛ بنابراین از آنجا که اهمال‌کاری تحصیلی با عدم مدیریت مناسب زمان و تعویق امور، منجر به کاهش فرصت باقیمانده می‌گردد، می‌تواند رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی را تحریک کند؛ چرا که دانش‌آموزان اهمال‌کار با تعویق امور تحصیلی خود، در انجام تکالیف به موقع تکالیف به مشکل برمی‌خورند و هنگامی که زمان رو به اتمام است، ترجیح می‌دهند به رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی روی آورند تا روند تکمیل کار سریعتر انجام شود (یولیانتو و همکاران، ۲۰۱۹؛ هردین و زمال،

1 Gottfredson & Hirschi
2 Cochran, Aleksa & Chamlin
3 Moulie, Berg & Treur
4 De Ridder, Kroese & Gillebaart
5 Tangney, Baumeister & Boone
6 Marliyah, Novera, Handayani, Abdillah & Kasidi
7 King, & Gaerlan
8 Ghufron & Risnawita
9 Calabuig, Cunyat & Olcina,

۲۰۲۱). بنابراین دانش‌آموز اهمال‌کار که به تعویق امور تحصیلی خود می‌پردازد، با نزدیک شدن به زمان تحویل کار، جهت نیل به هدف خود و پرهیز از تجربهٔ پیامدهای ناشی از انجام ندادن تکلیف، روی به رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی می‌آورد.

همچنین یافته‌ها نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین خودکنترلی دانش‌آموزان و بی‌صداقتی تحصیلی آنان نقش واسطه‌ای دارد که در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که نتایج این پژوهش همچون پژوهش‌های ویجایا و توری (۲۰۱۸)، اورسیا و همکاران (۲۰۱۳)، مولدیا و همکاران (۲۰۲۱) و رادادلا و لطیفه (۲۰۲۰) حاکی از رابطه منفی و معنادار خودکنترلی و اهمال‌کاری تحصیلی است و با التفات اینکه خودکنترلی نیز مبیّن تصمیمات فرد از خلال ملاحظات شناختی است و شامل رفتارهایی می‌شود که منجر به ارتقاء نتایج و اهداف خاص می‌گردند (ویدیاستوتی و کاناکا[1]، ۲۰۲۱)؛ لذا ضعف در خودکنترلی نه تنها منجر به تعارض بین اهداف خواهد شد (مولی و همکاران، ۲۰۲۱) بلکه به اعتقاد گاتفردسون و هیرشی (۱۹۹۰) منجر به شکست در فعالیت‌ها، روابط و اموری می‌شود که نیاز به برنامه‌ریزی، توفیقات دیرآیند و غیره دارد؛ در نتیجه افراد با خودکنترلی پایین به دلیل ضعف در برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی و تعارض اهداف ترجیحاً اهداف زود آیند را برگزیده و با اهمال‌کاری تحصیلی، تکالیف تحصیلی خویش را به تعویق می‌اندازند. از طرفی همان طور که نتایج پژوهش حاضر نیز همانند پژوهش‌های یولیانتو و همکاران (۲۰۱۹)، پاترژک و همکاران (۲۰۱۴) و روگ و دیتوماسو (۱۹۹۵) مؤید رابطه مثبت و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صداقتی است؛ بنابراین دانش‌آموزان اهمال‌کار با به تعویق انداختن، زمان کمتری برای تکمیل تکالیف و مطالعات خود داشته و قطعاً نمی‌توانند به خوبی سایر دانش‌آموزان به موفقیت برسند (لیسرا، ویجایا، ناتالیا و هوتاپیا[2]، ۲۰۱۵) در چنین حالتی کاهش بازه زمانی تحویل کار، منجر به احساس اثر ضرب‌الاجل از سوی دانش‌آموز خواهد شد، به این معنا که هر چه موعد نزدیک‌تر شود، فشار بر دانش‌آموز بیشتر می‌شود (واینستین و دوبکین، ۲۰۰۲؛ به نقل از پاترژک و همکاران)؛ بنابراین در چنین شرایطی که زمان اندکی باقی مانده است، احتمال وقوع تخلفات تحصیلی بیشتر شده و دانش‌آموز به منظور غلبه بر اثرات منفی اهمال‌کاری تحصیلی همچون شکست یا افت تحصیل، به اشکال مختلف بی‌صداقتی تحصیلی متوسل می‌شود (پاترژک و همکاران، ۲۰۱۴). در نتیجه بر اساس مطالب و نتایج مطرح‌شده اهمال‌کاری در رابطه بین خودکنترلی و بی‌صداقتی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد به نحوی که خودکنترلی پایین منجر به بروز اهمال‌کاری تحصیلی گشته و اهمال‌کاری تحصیلی نیز احتمال بروز رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی را بیشتر می‌کند.

بنابراین دانش‌آموزان با خودکنترلی پایین با اهمال‌کاری تحصیلی و به تعویق انداختن امور، درنهایت جهت رسیدن به خواسته‌های خود، دست به رفتارهای بی‌صداقتی می‌زنند و برعکس دانش‌آموزان با خودکنترلی بالا به جهت موفقیت در تعیین اولویت‌ها و حل تعارضات بین اهداف زودآبند و دیرآیند، اهداف دیرآیند را بر می‌گزینند و در مقابل وسوسه‌ها مقاومت نموده از اهمال‌کاری در امور مختلف به‌خصوص امور تحصیلی می‌پرهیزند و در نهایت نیز کمتر در ورطهٔ رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی گرفتار می‌شوند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش کشف روابط بین متغیرها بر مبنای همبستگی بود که در این حالت نمی‌توان همچون شرایط کنترل شده آزمایشگاهی به اثرات بین متغیرها پی برد، همچنین با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر صرفاً دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بود که باید در تعمیم نتایج محتاط باشیم. لذا پیشنهاد می‌شود ضمن انجام پژوهش‌های مشابه در سایر مقاطع و جوامع، به منظور پی بردن به اثرات دقیق و کنترل شده بین متغیرها، پژوهش‌های آزمایشی و نیمه آمایشی نیز صورت پذیرد. از طرفی با توجه به پیامدهای منفی بی‌صداقتی تحصیلی و اینکه این متغیر می‌تواند از متغیرهای دیگری نیز تأثیر پذیرد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری نیز به منظور شناسایی عوامل دیگر تأثیرگذار بی‌صداقتی تحصیلی نیز انجام گیرد. در پایان با توجه به اینکه خودکنترلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی نقش دارد، می‌توان با استمداد از رسانه‌ها و نهاد آموزشی در آگاه نمودن هر چه بهتر والدین و مربیان کوشید و همچنین با برگزاری کارگاه‌های متنوع روش‌ها و راهکارهای مختلف تعیین اهداف، اولویت‌بندی، سنجش پیامدها، مدیریت زمان و مقابله با وسوسه‌ها را به افراد آموزش داد تا ضمن ارتقاء خودکنترلی در آنان، مانع از اهمال‌کاری و همچنین بروز رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی در آنان شد.

1 Widhiastuti & Kanaka
2 Liesera, Wijaya, Natalia & Hutapea

منابع

Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships between Problematic Smartphone Use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress through Modelling. *International Journal of Progressive Education, 17* (1), 35-53.

Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2020). Academic dishonesty in Indonesian college students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*, *18* (4), 395-417.

Anitha, P., & Sundaram, S. (2021). Prevalence, Types and Reasons for Academic Dishonesty among College Students. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, *7* (1), 1-14.

Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *Plos one*, *15* (8), 1-12.

Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and validation of academic dishonesty scale (ADS): Presenting a multidimensional scale. *International Journal of Instruction*, *11* (2), 57-74.

Błachnio, A. (2019). Don't cheat, be happy. Self-control, self-beliefs, and satisfaction with life in academic honesty: A cross-sectional study in Poland. *Scandinavian Journal of Psychology*, *60* (3), 261-266.

Błachnio, A., Cudo, A., Kot, P., Torój, M., Oppong Asante, K., Enea, V., Ben-Ezra, M., Caci, B., Dominguez-Lara, S. A., Kugbey, N., Malik, S., Servidio, R., Tipanjan, A., & Wright, M. F. (2021). Cultural and psychological variables predicting academic dishonesty: a cross-sectional study in nine countries. *Ethics & Behavior*, *32* (1), 44-89.

Bukhori, B., Darmu'in (2019). Plagiarism, Self-Efficacy, and Academic Procrastination on University Students. *Psympathic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, *6* (2), 201-212.

Burt, C. H. (2020). Self-control and crime: beyond Gottfredson & Hirschi's theory. *Annual Review of Criminology*, *3*, 43-73.

Calabuig, V., Cunyat, A., & Olcina, G. (2004). Revocable commitments in a negotiation with a deadline. *Research in Economics*, 58 (4), 371-380.

Chala, W. D. (2021). Perceived seriousness of academic cheating behaviors among undergraduate students: an Ethiopian experience. *International Journal for Educational Integrity*, 17 (1), 1-15.

Cochran, J. K., Aleksa, V., & Chamlin, M. B. (2006). Self-Restraint: A Study on the Capacity and Desire for Self-Control. *Western Criminology Review, 7* (3). 27-40.

Coşkan, C. (2010). *The effects of self-control and social influence on academic dishonesty: An experimental and correlational investigation*. Master's thesis, Middle East Technical University.

Custer, N. R. (2018). Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students. *Nursing Education Perspectives, 39* (3), 162 - 163.

De Ridder, D., Kroese, F., & Gillebaart, M. (2018). Whatever happened to self-control? A proposal for integrating notions from trait self-control studies into state self-control research. *Motivation Science*, *4* (1), 39-49.

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual review of psychology*, *70*, 373-399.

Etgar, S., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2019). White-collar crime in academia: Trends in digital academic dishonesty over time and their effect on penalty severity. *Computers & Education*, *141*, 103621.

Finchilescu, G., & Cooper, A. (2018). Perceptions of academic dishonesty in a South African university: A Q-methodology approach. *Ethics & Behavior*, *28* (4), 284-301.

Galla, B. M., & Duckworth, A. L. (2015). More than Resisting Temptation: Beneficial Habits Mediate the Relationship between Self-Control and Positive Life Outcomes. *J Pers Soc Psychol*, 109 (3), 508–525.

Ghafari Cherati, R., ghanadzadgan, H., & Fakhri, M. K. (2021). The effectiveness of reality therapy on self-control, difficulty in regulating emotion, resilience and psychological flexibility in patients with practical obsession. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 64 (3), -. https://doi.org/10.22038/mjms.2021.19460 [in persian]

Gillebaart, M. (2018). The 'operational' definition of self-control. *Frontiers in psychology*, *9*, 1-5.

Gonda, D., Pavlovičová, G., Tirpáková, A., & Ďuriš, V. (2021). Setting up a Flipped Classroom Design to Reduce Student Academic Procrastination. *Sustainability*, *13* (15), 1-14.

Gottfredson, M. G., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Alberts, H., Anggono, C. O., Batailler, C., Birt, A. R., ... & Zwienenberg, M. (2016). A multilab preregistered replication of the ego-depletion effect. *Perspectives on Psychological Science*, *11* (4), 546-573.

Hendy, N. T., & Montargot, N. (2019). Understanding Academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*, *17* (1), 85-93.

Herdian, H., & Zamal, S. N. (2021). Is Academic Dishonesty Related to Academic Procrastination in Student College. *Education, Sustainability & Society (ESS), 4* (2), 62- 65.

Jackson, D. M. H. (2012). *Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education.* Doctoral dissertation, University of Georgia.

Jafarzadeh, M. R., Bashokooh, A., & Dardel, S. (2021). Investigating the role of self-regulatory moderation in the relationship between perception of class structure and academic procrastination Case study: First high school students in Gachsaran. *Research in Teaching*, 9 (2), 247-217. [in persian]

Javed, A. (2019). Predicting the underlying factors of academic dishonesty by university students: A case study. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities, 1* (1), 86-100.

Khormaee, F., & Mahmoudnezhad, K. (2021). The Relationship between Moral Characters and Academic Dishonesty in Students: The Mediating Role of Moral Disengagement [Research]. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 14 (1), 60-73. http://ijme.tums.ac.ir/article-1-6360-fa.html [in persian]

King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. European Journal of Psychology of Education, 29 (1), 81-100.

Krienert, J. L., Walsh, J. A., & Cannon, K. D. (2021). Changes in the Tradecraft of Cheating: Technological Advances in Academic Dishonesty. *College Teaching*, 1-10.

Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, *33* (2), 427-458.

Kura, K. M., Ahmad, T. S., & Kontagora, H. L. (2018). Predicting dishonest academic behaviours: The roles of attitude, subjective norms, perceived behavioural control and moral obligation. *International Journal of Education and Training*, 4 (1), 1–11.

Latipah, E., Kistoro, H. C. A., & Insani, F. D. (2021). Academic Procrastination of High School Students during the Covid-19 Pandemic: Review from Self-Regulated Learning and the Intensity of Social Media. *Dinamika Ilmu: Jurnal Pendidikan*, 293-308.

Li, J. B., Bi, S. S., Willems, Y. E., & Finkenauer, C. (2021). The association between school discipline and self-control from preschoolers to high school students: A three-level meta-analysis. *Review of Educational Research, 91* (1), 73-111.

Liesera, N., Wijaya, A., Natalia, J., & Hutapea, B. (2015). Role of procrastination for academic dishonesty among undergraduate students. *International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI)*, 28-32.

Marliyah, L., Novera, D. A., Handayani, D. A. K., Abdillah, F. & Kasidi. K. (2020). The Relationship between Academic Procrastination and Self-control in Entrepreneurship Education. *Universal Journal of Educational Research, 8* (12), 8471-8477.

Masood, A., & Mazahir, S. (2015). Personality traits and self-control as predictors of motivational correlates of academic dishonesty. *Danish Journal of Psychology Sciences*, *2*, 70-78.

Maulidia, J. Karyaningsih, P. D., & Sudiyarto, D (2021). The Relationship between Self-Control and Conformity with Academic Procrastination of Student University in Jakarta. *Jurnal Pendidikan Ekonomi, Perkantoran, dan Akuntansi-JPEPA, 2* (3).1-7.

McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in higher education*, 38 (3), 379-396.

Meyers, L.S., Gamst, G. and Guarino, A J. (2006). Applied multivariate research: design and interpretation.Translated by Hamid Reza Hassanabadi et al, Tehran: Roshd (Text in Persian).

Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing academic dishonesty among the highest achievers. *Theory into Practice*, *56* (2), 121-128.

Moulie, H., Berg, R. V. D., & Treur, J. (2021). An Adaptive Network Model for Procrastination Behaviour Including Self-regulation and Emotion Regulation. *In International Conference on Computational Science*, 540-554.

Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences & Research, 8* (1), 13-20.

Olsen, A. L., Hjorth, F., Harmon, N., & Barfort, S. (2019). Behavioral dishonesty in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *29* (4), 572-590.

Özberk, E. H., & Kurtça, T. T. (2021). Profiles of Academic Procrastination in Higher Education: A Cross-Cultural Study Using Latent Profile Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8* (3), 150-160.

Patrzek, J., Sattler, S., Veen, F. V., Grunschel, C., & Fries, S. (2014). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: a panel study. *Studies in Higher Education*, 40 (6), 1014-1029.

Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., & Grinautski, K. (2019). Predictors of Academic Dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, *131*, 49-59.

Rahdadella, D., & Latifah, M. (2020). Academic Procrastination during the COVID-19 Pandemic: The Role of Student's Self-Control, Parenting Style, and Family Factors. *The 3rd International Seminar on Family and Consumer Issues in Asia Pacific, IPB University*, 92-100.

Roig, M., & DeTommaso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination?. *Psychological reports*, *77* (2), 691-698.

Sevari, K., & Ebrahimi, G. (2011). The relationship between self-control, self-effectiveness, academic performance and tendency towards academic cheating: A case report of a university survey in Iran. *Malaysian Journal of Distance Education*, *13* (2), 1-8.

Smith, T. R. (2004). Low self-control, staged opportunity, and subsequent fraudulent behavior. *Criminal Justice and Behavior*, *31* (5), 542-563.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination : Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31* (4), 503–509.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31 (4), 503.

Suhadianto, Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F., & Eva, N. (2020). Stop academic procrastination during Covid 19: academic procrastination reduces subjective well-being. *International Conference of Psychology, KnE Social Sciences*, 312-325.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, *72* (2), 271-322.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72 (2), 271-324.

Thomas, D. (2020). Academic dishonesty, religious fundamentalism, among students at a religious university. In *International Forum Journal*, 23 (1), 126-138.

Tremayne, K., & Curtis, G. J. (2021). Attitudes and understanding are only part of the story: self-control, age and self-imposed pressure predict plagiarism over and above perceptions of seriousness and understanding. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46 (2), 208-219.

Ursia, N. R., Siaputra, I. B., & Sutanto, N. (2013). Academic procrastination and self-control in thesis writing students of faculty of psychology, Universitas Surabaya. *Makara Seri Sosial Humaniora, 17* (1), 1-18.

Vazsonyi, A. T., Mikuška, J., & Kelley, E. L. (2017). It's time: A meta-analysis on the self-

control-deviance link. *Journal of Criminal Justice*, *48*, 48-63.

Wijaya, H. E., & Tori, A. R. (2018). Exploring the role of self-control on student procrastination. *International Journal of Research in Counseling and Education*, *2* (1), 13-18.

Willems, Y. E., Boesen, N., Li, J., Finkenauer, C., & Bartels, M. (2019). The heritability of self-control: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *100*, 324-334.

Yulianto, A., Dahriyanto, L. F., Wijayanti, R., & Adininggar, P. (2019). The Effect of Fraud Pentagon and Academic Procrastination Dimensions Towards Academic Dishonesty of Students of Social Science in Senior High School of Semarang. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 464, 1158-1169.