Research in School and Virtual Learning (2026) 14 (2): 21-40
DOI: 10.30473/etl.2026.75199.4438
Received: 19 Jul 2025 Accepted: 22 Sep 2026

Open Access

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Predicting Academic Dishonesty Based on Academic Procrastination, Personality Traits, and Cognitive Flexibility: The Mediating Role of Parental Bonding

Fatemeh Bayanfar[1*], Mahshid Razazan[2]

1 Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
2 M.A Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence
Name: Fatemeh Bayanfar
Email: f.bayanfar@pnu.ac.ir

How to cite:
Bayanfar, F. Razazan, M. (2026). Predicting Academic Dishonesty Based on Academic Procrastination, Personality Traits, and Cognitive Flexibility: The Mediating Role of Parental Bonding. Research in School and Virtual Learning, 14 (2), 21-40.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Academic dishonesty encompasses any act that violates ethical principles such as honesty, trust, and fairness in educational contexts (Davey et al., 2025). It includes behaviors such as plagiarism, fabrication of information, copying, fabrication of statistical data, and misuse of artificial intelligence (Xuehua et al., 2024). These behaviors undermine the credibility of educational and research work, reduce public trust in educational institutions, devalue academic credentials, and have become a serious global educational threat (Kahsai & Velisivoh, 2025). Therefore, studies that identify factors influencing academic dishonesty and propose strategies to reduce it are of considerable importance. Accordingly, the present study was conducted to develop a structural model for predicting academic dishonesty based on academic procrastination, personality traits, and cognitive flexibility, with parental bonding as a mediating variable among students.

Materials and Methods: The present study employed a correlational design based on structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised all lower secondary school students in Semnan (N = 8,904) during the 1403-1404 SH (2024-2025) academic year. Of these, 535 students were selected using multistage cluster sampling. Specifically, 12 lower secondary schools in Semnan were randomly selected, followed by the random selection of four classes from each school; all students in the selected classes participated in the study. Data were collected online via the Shad educational and communication platform. The research instruments were: (1) the Academic Dishonesty Scale (ADS; McCabe & Trevino, 1996), a 10-item measure of two dimensions, examination cheating and assignment cheating; (2) the Academic Procrastination Questionnaire (APQ; Solomon & Rothblum, 1984), a 27-item instrument assessing preparation for examinations, assignments, and term papers; (3) the 60-item short form of the NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI; Robert R. McCrae & Paul Costa Jr., 1985), assessing Neuroticism (N), Extraversion (E), Openness to Experience (O), Agreeableness (A), and Conscientiousness (C), with 12 items per trait; (4) the Cognitive Flexibility Inventory (CFI; Dennis & Vander Wal, 2010), a 20-item instrument assessing the extent to which individuals successfully challenge and replace maladaptive thoughts with more adaptive ones; and (5) the Parental Bonding Instrument (PBI; Gordon Parker, Hilary Tupling, & L. B. Brown, 1979), a 25-item measure of children's perceptions of their parents' parenting patterns, comprising four subscales: Emotional Reactivity, I-Position, Emotional Cutoff, and Fusion with Others.

Findings: Before testing the model, the assumptions of structural equation modeling were examined. Because all assumptions were satisfied, the research model was tested. Evaluation of the standardized model indicated that the variance in academic dishonesty explained through the model's three principal endogenous variables was 0.246; thus, approximately 24.6% of the variance in the dependent variable was explained by the independent variables, whereas 75.4% was attributable to variables outside the model. In addition, 0.353 of the variance in parental bonding, equivalent to 35.3%, was explained by the model's three principal exogenous variables: academic procrastination, personality traits, and cognitive flexibility.

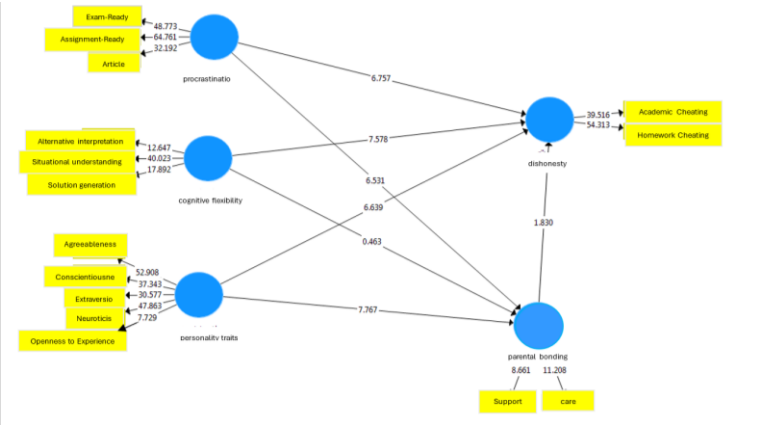


Figure 1. Testing the Research Model Using Bootstrapping

Figure 1 presents the research model test using bootstrapping. The figure was used to examine factor loadings between observed and latent variables. The numerical values on the paths in Figure 1 represent t-values. Because these values were greater than 1.96, the research model was supported at the 95% confidence level. To assess the direct and indirect effects of the variables, structural equation modeling was performed using PLS software. Convergent validity of the research constructs was evaluated using the Average Variance Extracted (AVE), while discriminant validity was assessed using the Fornell-Larcker criterion. The HTMT criterion was subsequently examined and was below 0.90. After verification of the assumptions of the statistical tests, path analysis was conducted; the results are presented in Table 1.

Table 1. Direct and Indirect Path Coefficients of the Fitted Research Model

Hypothesized Path		Path Coefficient	t Statistic	Significance Level	Result
Academic procrastination	Academic dishonesty	0.375	6.757	0.000	Significant
Academic procrastination	Parental bonding	-0.343	6.531	0.000	Significant
Cognitive flexibility	Academic dishonesty	-0.329	7.578	0.000	Significant
Cognitive flexibility	Parental bonding	-0.021	0.463	0.644	Not significant
Personality traits	Academic dishonesty	-0.382	6.639	0.000	Significant
Personality traits	Parental bonding	0.508	7.767	0.000	Significant
Parental bonding	Academic dishonesty	-0.085	1.83	0.000	Not significant
Cognitive flexibility -> Parental bonding	Academic dishonesty	0.002	0.39	0.697	Not significant
Academic procrastination -> Parental bonding	Academic dishonesty	0.212	2.349	0.008	Significant
Personality traits -> Parental bonding	Academic dishonesty	-0.243	2.809	0.001	Significant

According to Table 1, the direct path from academic procrastination to academic dishonesty was positive and significant (0.375), whereas the direct path from academic procrastination to parental bonding was negative and significant (-0.343). The direct path from cognitive flexibility to academic dishonesty was negative and significant (-0.329), whereas the path from cognitive flexibility to parental bonding was negative but not significant (-0.021). The direct path from personality traits to academic dishonesty was negative and significant (-0.382), whereas the path from personality traits to parental bonding was positive and significant (0.508). The direct path from parental bonding to academic dishonesty was negative but not significant (-0.085). The indirect path from cognitive flexibility to academic dishonesty through parental bonding (0.002) was positive but not significant. The indirect path from academic procrastination to academic dishonesty through parental bonding (0.212) was positive and significant. The indirect path from personality traits to academic dishonesty through parental bonding (-0.243) was negative and significant. Accordingly, the mediating role of parental bonding in these relationships was examined. The Sobel test was used to assess indirect effects. Based on the Sobel test, the indirect path from

cognitive flexibility to academic dishonesty through parental bonding was not significant, whereas the other two indirect paths were significant.

Conclusion: The evaluation of model-fit indices indicated that the final model showed an acceptable fit to the collected data. The findings can be interpreted within classical psychoanalytic approaches with reference to Adler's theory of individual psychology. According to Adler, feelings of inferiority, as a motivational force underlying behavior, constitute a source of human striving. Failure to overcome feelings of inferiority may lead individuals to engage in excessive striving for superiority, giving rise to a "superiority complex" (Walborn, 2014). When individuals are unable to attain higher academic levels because of academic procrastination, negative personality characteristics, lack of cognitive flexibility, and weak parental bonding, they may experience feelings of inferiority and, in intensified efforts to achieve superiority, resort to deception and engage in academic dishonesty (Kokkinos et al., 2023).
Overall, the findings have practical implications for educational and developmental interventions focused on strengthening parental bonding to reduce academic dishonesty and academic procrastination, while fostering and enhancing positive personality traits and cognitive flexibility among students.
Key Words: academic dishonesty, academic procrastination, personality traits, cognitive flexibility, parental bonding

Ethical Considerations:
Ethics Code: This research has ethical approval from the Payame Noor University of Semnan.
Financial support: This research was conducted without any financial support.

Conflict of Interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: This article is taken from the master's thesis of the second author in the major of educational psychology in the psychology department of the Payame Noor University of Semnan, and the authors hereby sincerely thank all the participants who helped us in conducting this research.

References
Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy and Research, 34(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

Dewi,D.K, Nurwidawati, D., Amjodti, L.& Irena,Y. (2025). Investigating Academic Dishonesty among Undergraduate. International Journal of Recent Educational Research .6(1). 1-8.DOI: https://doi.org/10.46245/ijorer.v6i1.442

Kahsay, H.N.&Velisiweg.G.G.(2025). Academic dishonesty among higher education students in Somaliland. Social Sciences & Humanities Open.11,1-8. http://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/).

Kokkinos,.M. Antoniadou,N. Voulgaridou,I.(2023) Personality profile differences in academic dishonesty and procrastination among Greek university students: A five-factor facet-level latent profile. Personality and Individual Differences.214. 112337-112348. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112337

McCabe, DL.,Trevino,LK.(1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. The Journal of Higher Education.64(5):522-538. https://doi.org/10.2307/2959991

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. American Psychologist, 52(5), 509–516. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509

Solomon, L. J., & Rothblum, E. (1984). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t09250-000

Walborn, F. (2014). Religion in Personality Theory. Chapter 4 - Alfred Adler.65-81. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407864-2.00004-7Get rights and content

Xuhua He, F., Fanaian,M. , Ming Zhang,N.& et al. (2024). Academic dishonesty in university nursing students: A scoping review. International Journal of Nursing Studies.154. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2024.104752

A B S T R A C T
Academic dishonesty has undermined the credibility of teaching and research, reduced public trust in educational institutions, devalued academic qualifications, and has become a serious global educational threat. The aim of this study was to predict academic dishonesty based on academic procrastination, personality traits, and cognitive flexibility, with the mediating role of parental bonding. The statistical population included all junior high school students in Semnan in 2024-2025. The sample size was 535 people selected through multistage cluster sampling. Research

tools included the academic dishonesty scale by McCabe & Trevino (1996), the academic procrastination questionnaire by Solomon & Rothblum (1984), the NEO Five - Factor Inventory by Costa & McCrae (1985), the Cognitive Flexibility Inventory by Dennis & Vander Wal (2010), and the Parental Bonding Instrument by Parker et al. (1979). Data analyzed using structural model tests and path analysis. The degree of variance explained by the main endogenous variable of the model, (academic dishonesty), through three variables was 0.246. Also, 0.353 of the variances of parental bonding explained by the three main exogenous variables. Academic procrastination (0.375) had a positive and significant relationship with academic dishonesty ($P < 0.001$). Cognitive flexibility (-0.390), personality traits (-0.508) and parental bonding (-0.085) had a negative and significant relationship with academic dishonesty ($P < 0.001$). The results of evaluating fitness indexes indicate that the final model fit the the collected data in an acceptable manner and the conceptual model of the research confirmed. The findings of this research have practical implications for educational interventions focusing on increasing parental bonding to reduce academic dishonesty and academic procrastination and to promote positive personality traits and cognitive flexibility in students.

K E Y W O R D S
Academic Dishonesty, Academic Procrastination, Personality Traits, Cognitive Flexibility, Parental Bonding.

© 2026, 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 چهاردهم، شماره اول، پیاپی پنجاه و دوم، بهار ۱۴۰۵ (۲۱-۴۰)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

DOI: 10.30473/etl.2026.75199.4438

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی براساس اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی، انعطاف‌پذیری شناختی با نقش میانجی‌گری پیوند والدینی

فاطمه بیان فر[1*]، مهشید رزازان[2]

۱ دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:
فاطمه بیان فر
رایانامه: f.bayanfar@pnu.ac.ir

چکیده

بی‌صداقتی تحصیلی، اعتبار کارهای آموزشی و پژوهشی را تضعیف کرده، اعتماد عمومی به مؤسسات آموزشی را کاهش داده، مدارک تحصیلی را بی‌ارزش کرده و به یک تهدید جدی آموزشی جهانی تبدیل شده است. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی و انعطاف‌پذیری شناختی با نقش میانجی‌گری پیوند والدینی انجام شد. جامعهٔ آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ اول شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. حجم نمونه با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۵۳۵ نفر انتخاب شد. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی مک‌کیب و تروینو (۱۹۹۶)، پرسش‌نامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴)، پرسش‌نامهٔ شخصیت پنج‌عاملی نئو کاستا و مک‌کری (۱۹۸۵)، پرسش‌نامهٔ انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰) و مقیاس پیوند والدینی پارکر و همکاران (۱۹۷۹). تحلیل داده‌ها با استفاده از معادلات ساختاری و رویکرد تحلیل مسیر انجام شد. میزان واریانس تبیین‌شدهٔ متغیر درون‌زای اصلی مدل (بی‌صداقتی تحصیلی) از طریق سه متغیر برابر با ۰/۲۴۶ بود. همچنین ۰/۳۵۳ از واریانس پیوند والدینی از طریق سه متغیر برون‌زای اصلی مدل تبیین شد. اهمال‌کاری تحصیلی (۰/۳۷۵) با بی‌صداقتی تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار داشت ($P<0.001$). انعطاف‌پذیری شناختی (۰/۳۹۰-)، صفات شخصیتی (۰/۵۰۸-) و پیوند والدینی (۰/۰۸۵-) با بی‌صداقتی تحصیلی رابطه‌ای منفی و معنادار داشتند ($P<0.001$). نتایج ارزیابی شاخص‌های برازش نشان داد که مدل نهایی به‌طور قابل قبولی با داده‌های گردآوری‌شده برازش دارد و مدل مفهومی پژوهش تأیید شد. یافته‌های پژوهش دارای تلویحات کاربردی برای مداخله‌های آموزشی و تربیتی با محوریت افزایش پیوند والدینی به‌منظور کاهش بی‌صداقتی و اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین تقویت و ارتقای صفات مثبت شخصیتی و انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی

بی‌صداقتی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی، انعطاف‌پذیری شناختی، پیوند والدینی.

استناد به این مقاله:
فاطمه بیان فر، مهشید رزازان (۱۴۰۵). پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی براساس اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی، انعطاف‌پذیری شناختی با نقش میانجی‌گری پیوند والدینی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۴ (۱)، ۹۵-۱۰۸.

© 2026, 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/).

مقدمه

با در اختیار قرار گرفتن تلفن‌های هوشمند، استفاده سریع و آسان از اینترنت و هوش مصنوعی، راه‌های بیشتری برای تقلب آنلاین[1] و بی‌صداقتی تحصیلی[2] در اختیار یادگیرندگان قرار گرفته است (بیلن و ماتروس، ۲۰۲۱؛ بالاله و پانیلاژ، ۲۰۲۵). بی‌صداقتی و تقلب در فضاهای آموزشی یک رفتار غیراخلاقی و هرگونه عملکرد غیرصادقانه‌ای است که توسط یادگیرندگان برای کسب درجهٔ علمی یا پژوهشی انجام می‌شود (سوزون و همکاران، ۲۰۲۴). تخلفات آموزشی به‌دلیل فناوری‌های جدید، استفاده از هوش مصنوعی، فشارهای اجتماعی و میل شدید به موفقیت تحصیلی دائماً در حال تغییر و گسترش است (بالاله و پانیلاژ، ۲۰۲۵). تحلیل و بررسی این تخلفات و اثرات آن‌ها برای محافظت از صداقت تحصیلی بسیار مهم است. سوءرفتار و بی‌صداقتی تحصیلی شامل هرگونه عملی است که اصول اخلاقی صداقت، اعتماد، انصاف، مسئولیت‌پذیری و احترام را در زمینه‌های آموزشی نقض کرده (دیوی و همکاران، ۲۰۲۵)، شامل رفتارهایی مانند سرقت ادبی، تقلب، جعل اطلاعات، کپی‌برداری از کار دیگران، خرید سؤالات آزمون، تقلب در آزمون، تغییر یافته‌های پژوهش، پیروی نکردن عامدانه از قوانین آموزشی و پژوهشی، داده‌سازی آماری، استفاده نادرست از هوش مصنوعی جهت انجام پروژه‌های تحقیقاتی، ارائهٔ دلایل و مدارک جعلی جهت شرکت نکردن در امتحان یا کوتاهی در انجام دادن تکالیف درسی است. تغییر یا تحلیل و بررسی این تخلفات و اثرات آن‌ها برای محافظت از صداقت تحصیلی بسیار مهم است. سوءرفتار و بی‌صداقتی تحصیلی شامل هرگونه عملی است که اصول اخلاقی صداقت[3]، اعتماد[4]، انصاف[5]، مسئولیت‌پذیری[6] و احترام[7] را در زمینه‌های آموزشی[8] نقض کرده (دیوی و همکاران، ۲۰۲۵) و رفتارهایی مانند سرقت ادبی[9]، تقلب، جعل اطلاعات[10]، کپی‌برداری از کار دیگران، خرید سؤالات آزمون، تقلب در آزمون، تغییر یافته‌های پژوهش، پیروی نکردن عامدانه از قوانین آموزشی و پژوهشی، داده‌سازی آماری، استفاده نادرست از هوش مصنوعی جهت انجام پروژه‌های تحقیقاتی، ارائهٔ دلایل و مدارک جعلی برای شرکت نکردن در امتحان یا کوتاهی در انجام تکالیف درسی، تغییر یا جعل نمرات و مدارک تحصیلی، عدم صداقت در محیط‌های بالینی (خوهوا و همکاران، ۲۰۲۴) و موارد دیگر را در برمی‌گیرد که همگی می‌توانند به کیفیت یادگیری، پژوهش و ارزشیابی آسیب برسانند. این رفتارها اعتبار کارهای آموزشی و پژوهشی را تضعیف کرده، اعتماد عمومی به مؤسسات آموزشی را کاهش داده، مدارک تحصیلی را بی‌ارزش کرده و به یک تهدید جدی آموزشی جهانی تبدیل شده است (کاهسای و ولیسیوه، ۲۰۲۵).

بنابراین انجام مطالعاتی که بتواند عوامل مؤثر بر بی‌صداقتی را شناسایی کرده و راهکارهایی در جهت کاهش آن ارائه دهد، اهمیت زیادی دارد. عوامل مختلفی می‌توانند تقلب و بی‌صداقتی در انجام تکالیف درسی، پروژه‌های تحقیقاتی و امتحانات را پیش‌بینی کنند که یکی از این عوامل اهمال‌کاری تحصیلی[11] است (آروگسالان، ۲۰۲۴). کوکینوس و همکاران (۲۰۲۳)، آروگسلان (۲۰۲۴) و سینار و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهش‌های خود نشان دادند که رابطهٔ مستقیمی بین بی‌صداقتی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. اهمال‌کاری تحصیلی، نبود انگیزه و تمایل فرد برای انجام وظایف محول‌شده در مدت‌زمان تعیین شده است (اوزبرک و کورتچا، ۲۰۲۱) و نشان‌دهندهٔ نوعی رفتار است که طی آن فرد به‌طور مکرر انجام یا تکمیل تکالیف تحصیلی از قبیل مطالعهٔ کتاب‌های درسی، آماده شدن برای امتحانات، انجام تکالیف درسی، پروژه‌های تحقیقاتی و شرکت در جلسات آموزشی را به تعویق می‌اندازد (بایدی بخاری، ۲۰۱۹؛ جونکیانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ نویتاساری، ۲۰۲۵). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که اهمال‌کاری تحصیلی (هیدالگو - فوئنتس، ۲۰۲۴؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۵) و بی‌صداقتی تحصیلی (گیلوک و پوستلت‌ویت، ۲۰۱۵؛ کوکینوس و همکاران، ۲۰۲۳؛ یاربرو و هارت، ۲۰۲۵) با صفات شخصیتی[12] ارتباط دارند. دربارهٔ صفات شخصیتی افراد، نظریه‌های گوناگونی ارائه و تقسیم‌بندی‌های مختلفی انجام شده است. از جمله این نظریات می‌توان به نظریهٔ صفات پنج‌عاملی کاستا[13] و مک‌کری اشاره کرد که در آن شخصیت به پنج عامل روان‌رنجورخویی[14]، برون‌گرایی[15]، بازبودن نسبت به تجربه[16]، توافق‌جویی[17] و وظیفه‌شناسی[18] تقسیم‌بندی شده است. پژوهش‌های پیشین که به بررسی ارتباط بین عدم صداقت و ویژگی‌های تاریک شخصیتی[19]

1 Online Cheating
2 Academic Dishonesty
3 Honesty
4 Trust
5 Fairness
6 Responsibility
7 Respect
8 Educational Contexts
9 Plagiarism
10 Fabricating Information
11 Academic Procrastination
12 Personality Traits
13 Five-Factor Model
14 Neuroticism
15 Extroversion
16 Openness
17 Agreeableness
18 Conscientiousness
19 Dark Triad

ماکیاولیسم[۱]، روان‌پریشی[۲] و خودشیفتگی[۳] پرداخته بودند، بر نقش سه‌گانهٔ صفات تاریک شخصیت در عدم صداقت و رفتارهای فریب‌کارانه تمرکز داشتند (جانسون و همکاران، ۲۰۱۳). تحقیقات اخیر مدل گسترده‌تری از هستهٔ تاریک شخصیت ارائه داده‌اند (لینگان‌هووامان و همکاران، ۲۰۲۴؛ هامپیس و همکاران، ۲۰۲۵؛ هدویگ اشمیت و همکاران، ۲۰۲۵). یافته‌های پژوهش لینگان‌هووامان و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که تنها ماکیاولیسم تأثیر معنادار و پایداری بر تمام ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی در مردان و زنان داشت؛ در حالی‌که روان‌پریشی بر بُعد سرقت ادبی در مردان و زنان و بر بُعد جعل داده‌ها فقط در مردان تأثیرگذار بود. کورتیس (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان داد که تأثیر ویژگی‌های تاریک شخصیت بر سوء رفتار تحصیلی تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی قابل کنترل‌تری مانند باورهای استحقاقی قرار دارد. ویژگی‌های سه‌گانهٔ روشن شخصیت[۴]، ایمان به انسانیت[۵]، انسان‌گرایی[۶] و کانتیسم[۷] مشارکت کمتر در بی‌صداقتی تحصیلی را در مردان و زنان پیش‌بینی کرد. نتایج پژوهش یاربرو و هارت (۲۰۲۵) نشان داد که افرادی که ویژگی‌های شخصیتی تاریک دارند، بیشتر دروغ می‌گویند و دروغ گفتن را در بیشتر موقعیت‌های روزمره به‌کار می‌گیرند. علاوه بر این، ویژگی‌های تاریک شخصیت با افزایش فراوانی دروغ‌های خودخواهانه[۸] و کینه‌توزانه[۹] همبستگی داشتند؛ ولی با دروغ‌های نوع‌دوستانه[۱۰] همبستگی معناداری نداشتند.

برخی پژوهش‌ها به نقش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی[۱۱] به‌عنوان عامل محافظت‌کننده در برابر ویژگی‌های تاریک شخصیت و بهزیستی روانی[۱۲] اشاره کرده‌اند (چاتای‌اولوس و همکاران، ۲۰۲۵). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی شامل درک موقعیت‌های دشوار به‌گونه‌ای کنترل‌پذیر[۱۳]، درک تبیین‌های جایگزین چندگانه برای رخدادها و رفتار انسانی و تولید راه‌حل‌های جایگزین چندگانه برای موقعیت‌های دشوار است؛ به‌عبارت دیگر درک کنترل‌پذیری و جایگزین‌های شناختی، مؤلفه‌های مهم انعطاف‌پذیری شناختی هستند (دنیس و واندروال، ۲۰۱۰). انعطاف‌پذیری شناختی که در اوایل کودکی به‌سرعت در حال رشد است، به‌ویژه برای حل مسئله و یادگیری ضروری است و ظرفیت درک دیدگاه‌های دیگران و سازگاری با شرایط جدید را تقویت می‌کند (بایزید و همکاران، ۲۰۲۵). انعطاف‌پذیری شناختی نوعی گشودگی به تجربه و سازگاری با شرایط جدید است که در نظریهٔ کاستا و مک‌کری از ویژگی‌های شخصیتی به‌شمار می‌آید (لو و همکاران، ۲۰۲۵). گرچه پژوهشی به بررسی رابطهٔ انعطاف‌پذیری شناختی و بی‌صداقتی تحصیلی نپرداخته؛ ولی به‌نظر می‌رسد که هر چه سطح انعطاف‌پذیری شناختی افراد بالاتر باشد، توانایی حل مسئله و یادگیری افزایش یافته و رفتارهای تقلب، فریب و بی‌صداقتی کمتر بروز کند. در مقابل، افرادی که انعطاف‌پذیری شناختی کمتری دارند؛ ممکن است در مواجهه با چالش‌های تحصیلی به‌جای تلاش و استفاده از راه‌حل‌های خلاقانه و سازنده، به رفتارهای بی‌صداقتی روی آورند.

انعطاف‌پذیری شناختی (فاسیق و همکاران، ۲۰۲۱)، اهمال‌کاری تحصیلی (هانگ و همکاران، ۲۰۱۵)، صفات شخصیتی (ایرکوریکا و همکاران، ۲۰۲۵) و بی‌صداقتی تحصیلی (یو و همکاران، ۲۰۲۳) می‌توانند تحت تأثیر شیوه‌های تربیتی والدین شکل بگیرند. نوع ارتباط فرد با والدین و ادراک او از این ارتباط در دوران رشد که از آن به‌عنوان پیوند والدینی[۱۴] یاد می‌شود، یکی از مؤثرترین عوامل محیطی در رشد و تحول شناختی فرد است. پیوند والدینی به درک فرد از کیفیت و کمیت مراقبت و نظارت ارائه‌شده از سوی والدین اشاره دارد. در ایجاد و تعیین کیفیت این پیوند عاطفی، دو مؤلفهٔ دسترسی‌پذیری و پاسخ‌گویی والدین نقشی یگانه و منحصربه‌فرد ایفا می‌کنند. ایلنیا و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند که پیوند والدینی همراه با غفلت و مراقبت کم، سوءاستفادهٔ فیزیکی و عاطفی و تجربیات آسیب‌زای دوران کودکی می‌تواند به پریشانی روانی، اضطراب، افسردگی، علائم جسمانی‌سازی و احساس تنهایی در بزرگسالی منجر شود. ارکورکا و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهش خود نشان دادند که پیوند والدینی با کنترل شدید و مراقبت و حمایت عاطفی کم منجر به سبک دلبستگی اضطرابی شده و می‌تواند اختلالات شخصیتی را پیش‌بینی کند؛ گرچه نمی‌توان از سهم ژنتیک و وراثت در این میان غافل شد. جمینیانی و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهش خود نشان دادند که پیوند والدینی سهم متفاوتی بر علائم روانی افراد دارد؛ به‌گونه‌ای‌که مراقبت مادرانه با علائم وسواس فکری – عملی رابطهٔ منفی نشان داد و مراقبت پدرانه با علائم افسردگی و

1 Machiavellianism
2 Psychopathy
3 Narcissisms
4 Light Triad of Personality
5 Faith In Humanity
6 Humanism
7 Kantianism
8 Self-Serving Lies
9 Vindictive Lies
10 Altruistic Lies.
11 Cognitive Flexibility
12 Mental Well-Being
13 Perceive Difficult Situations as Controllable
14 Parental Bonding

اضطراب رابطهٔ منفی داشت. پیوند والدینی از نوع حمایت و کنترل شدید با سبک دلبستگی ناایمن، خیال‌پردازی‌های ناسازگارانه[1] و علائم آسیب‌شناسی روانی ارتباط داشت. بر اساس نتایج پژوهش‌های انجام‌شده، پیوند والدینی می‌تواند به‌عنوان متغیر میانجی، بی‌صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند.

دوران نوجوانی به‌واسطهٔ حضور عوامل متعدد، از جمله تغییرات جسمی و روانی، نوسانات خلقی، بحران هویت و تعارض با اطرافیان، دوره‌ای فشارزا است؛ زیرا رشد در خلال این دوره از زندگی، تجارب متنوعی از تغییرات جدید را فراهم می‌کند که بسیاری از آن‌ها مستلزم تنظیم و اصلاح هستند تا برای رعایت اصول اخلاقی و عملکرد صادقانه، کارکرد مناسب‌تری داشته باشند. بنابراین شناسایی پیشایندها و عوامل تأثیرگذار بر ظرفیت نوجوانان در برخورد با چالش‌ها و موانعی که موجب تقلب و بی‌صداقتی تحصیلی می‌شود، امری ضروری است. از طرفی، بی‌صداقتی تحصیلی می‌تواند منجر به پیامدهای جدی نظیر کاهش کیفیت یادگیری، پژوهش و ارزشیابی شود. همچنین اعتبار مؤسسات آموزشی و پژوهشی را تضعیف کرده، مدارک تحصیلی را بی‌ارزش ساخته و در حال حاضر به یک تهدید جدی آموزشی جهانی تبدیل شده است (کاهسای و ولیسیوه، ۲۰۲۵؛ دیوی و همکاران، ۲۰۲۵؛ خوهوا و همکاران، ۲۰۲۴). درمجموع، پژوهش دربارهٔ شرایطی که بتواند عملکرد دانش‌آموزان مقطع متوسطه را که در دوران بحران نوجوانی به‌سر می‌برند در مدرسه و خارج از مدرسه به‌واسطهٔ ارتقای اصول جهانی اخلاقی و انجام عملکرد صادقانه بهبود بخشد، هم از لحاظ نظری و هم از لحاظ عملی حائز اهمیت است؛ زیرا نه‌تنها به دانش نو در زمینهٔ رفتار انسانی منجر می‌شود؛ بلکه زمینهٔ رشد اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم کرده و این فرآیند را تسهیل می‌کند.

در اهمیت پژوهش حاضر می‌توان گفت که نتایج این پژوهش برای شناخت عوامل مؤثر بر بی‌صداقتی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند در جهت برنامه‌ریزی و طراحی مداخلات تربیتی به‌منظور کاهش بی‌صداقتی و تقلب در فضاهای آموزشی به‌کار گرفته شود. از طرفی، مرور پیشینهٔ پژوهش نشان داد که تاکنون، نه در داخل کشور و نه در سایر کشورها، پژوهشی به نقش میانجی‌گری پیوند والدینی در پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی نپرداخته است. همچنین، هیچ پژوهشی نقش انعطاف‌پذیری شناختی را در پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی بررسی نکرده است و خلأ پژوهشی در این زمینه احساس می‌شود. بنابراین مطالعهٔ حاضر با هدف ارائهٔ مدل ساختاری پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی و انعطاف‌پذیری شناختی با نقش میانجی‌گری پیوند والدینی در دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر سمنان انجام می‌شود و به دنبال پاسخگوئی به این سؤال است که آیا مدل بی‌صداقتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی، انعطاف‌پذیری شناختی با میانجی‌گری پیوند والدینی از برازش مطلوب برخوردار است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. هدف آن بررسی رابطهٔ سازه‌های نهان برون‌زاد و درون‌زاد موجود در مدل و تدوین مدلی علّی برای پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی بود. جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ اول شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. تعداد افراد جامعه ۸۹۰۴ نفر شامل ۶۰۴۲ دختر و ۲۸۶۲ پسر بودند. نمونهٔ پژوهش نیز بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد؛ بدین صورت که از میان مدارس متوسطهٔ اول شهر سمنان، به‌صورت تصادفی ۱۲ مدرسه و از هر مدرسه ۴ کلاس انتخاب شدند و تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. حجم نمونه در پژوهش‌های مبتنی بر الگوی معادلات ساختاری به پیچیدگی مدل، تعداد متغیرها و میزان اثر مورد انتظار بستگی دارد. توصیه می‌شود به‌ازای هر متغیر پنهان در مدل، حداقل ۵ تا ۱۰ مشاهده وجود داشته باشد. همچنین برای مدل‌هایی با تعداد زیاد متغیرها و روابط پیچیده، حجم نمونهٔ بزرگ‌تری لازم است (ولف و همکاران، ۲۰۱۳؛ کلاین، ۲۰۲۳). بر همین اساس، با بیش‌برآورد، ۵۳۵ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از دانش‌آموز مقطع متوسطهٔ اول بودن، سکونت در شهر سمنان، نداشتن مشکلات روان‌شناختی حاد و نداشتن بیماری جسمی حاد یا مزمن (طبق خودگزارشی). ملاک‌های خروج شامل عدم رضایت برای شرکت در پژوهش و پرسش‌نامه‌های ناقص بود. برای تجزیه‌وتحلیل اطلاعات گردآوری‌شده، ابتدا ماتریس همبستگی پیرسون محاسبه شد. سپس مفروضه‌ها و پیش‌فرض‌های آزمون‌های آماری بررسی شدند و در نهایت یافته‌ها با روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار PLS گزارش شدند.

1 Maladaptive Daydreaming

روند اجرای پژوهش: بعد از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش و حراست، مدارس انتخاب شدند. پس از گذاشتن جلسه توجیهی با مدیران مدارس منتخب، لینک آنلاین پرسش‌نامه‌ها به همراه توضیحات تکمیلی در اختیار مدیران قرار داده شد. در گام بعد مدیران، لینک پرسش‌نامه‌ها را درگروه‌های شاد کلاس‌های منتخب قرار دادند. سپس از دانش‌آموزان درخواست کردند بعد از خواندن فرم رضایت‌نامه که در ابتدای فرم آنلاین گذاشته شده بود، به سؤالات با دقت پاسخ دهند.

ابزار

مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی (ADS): مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی[1] برای نخستین‌بار توسط مک‌کیب و تروینو (۱۹۹۶) ساخته شد. این مقیاس شامل ۱۰ ماده است که دو بعد تقلب در امتحان (گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹ و ۱۰)، تقلب در تکلیف (گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۷ و ۸) را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از هیچ‌وقت (۱) تا همیشه (۵) صورت می‌گیرد. تمامی گویه‌ها به‌صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. در این مقیاس انواع مختلف رفتار بی‌صداقتی تحصیلی ارائه و از افراد خواسته می‌شود که تعیین کنند تا چه حد هر کدام از این رفتارها را انجام داده‌اند. اعتبار مقیاس با روش آلفای کرانباخ برای نمره کل ۰/۸۳ محاسبه گردید. این پرسش‌نامه در ایران توسط عظیمی و همکاران (۱۳۹۸) هنجاریابی شد. برای سنجش روایی از تحلیل عامل تاییدی، همبستگی مولفه‌ها با نمره کل و روایی همگرا و برای سنجش پایائی از ضریب آلفای کرونباخ و روش تصنیف استفاده کردند. میزان پایائی کل ۰/۸۹ محاسبه شد. در این پژوهش ضریب پایایی۰/۷۶۲به دست آمد.

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ)[2]: پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) طراحی شد. این ابزار شامل ۲۷ گویه است که سه مؤلفه اصلی آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه) سوالات ۱تا ۸، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) سوالات ۹ تا ۱۹، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم (۸ گویه) سوالات ۲۰ تا ۲۷ را می‌سنجد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای هرگز (۱)، به‌ندرت (۲)، گهگاهی (۳)، اکثر اوقات (۴)، همیشه (۵) است. در این مقیاس گویه‌های ۴، ۲، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. روایی سازه پرسش‌نامه ۰/۸۴ و پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برآورد شده است. این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه افسردگی بک r=۰/۴۴، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس r=۰/۳۳ و مقیاس اضطراب بک r=۰/۱۳= ارتباط مثبت و با مقیاس عزت نفس روزنبرگ r =-۰/۲۳ ارتباط منفی و معناداری دارد. این ابزار در ایران توسط حسین دهقانی و چاری (۱۳۸۷) هنجاریابی شد. ضمن تأیید روایی سازه، پایایی به روش همسانی درونی در بعد اهمال‌کاری در امتحان ۰/۸۵، اهمال‌کاری در تکلیف ۸۶ /۰ و آماده‌سازی پژوهش‌های کلاسی را ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۷۳۴ به دست آمد.

پرسش‌نامه پنج عاملی نئو[3] NEO-FFI: پرسش‌نامه شخصیت پنج عاملی نئو نخستین‌بار توسط رابرت آر مک کری و پال کاستا جونیور در سال ۱۹۸۵ طراحی و در سال ۱۹۹۱ بازنگری شد و دارای یک فرم کوتاه ۶۰ سؤالی است که NEO-FFI نامیده می‌شود. این ابزار ۵ رگه بزرگ شخصیت روان‌رنجوری[4] (N)، برون‌گرایی[5] (E)، گشودگی به تجربه[6] (O)، توافق‌جویی[7] (A) و ظیفه‌شناسی[8] (C) را ارزیابی می‌کند. هر یک از این ۵ رگه دارای ۱۲ سؤال با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از ۰-۴ است (کاملا موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملا مخالفم). سؤالات ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۳۸، ۳۹، ۴۲، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۸، ۵۴، ۵۵ و ۵۷ نیز معکوس نمره‌گذاری می‌شود (کاستا و مک کری، ۱۹۹۷). در ایران توسط گروسی‌فرشی و همکاران (۱۳۸۰) روی گروهی از دانشجویان هنجاریابی شد. بعد از انجام اصلاحات فرم نهایی روی دانشجویان دانشگاه‌های شیراز و تبریز (۱۷۱۷ دانشجو) ۹۳۰ پسر و ۷۸۳ دختر ۱۸-۲۴ ساله اجرا گردید. ضرایب آلفای کرونباخ در نمونه ایرانی برای پنج عامل توافق‌پذیری ۰/۸۲، گشودگی به تجربه ۰/۹۳، برون‌گرایی ۰/۵۲، روان‌رنجورخویی ۰/۲۸ و وظیفه‌شناسی ۰/۸۹ به دست آمد. در ارزیابی اعتبار ملاکی با استفاده از همبستگی بین فرم‌های S و R، بیشترین همبستگی (۰/۶۶) مربوط به عامل برون‌گرایی و کمترین آن (۰/۴۵) مربوط به توافق‌پذیری گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی این آزمون، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۵۳ و برای پنج عامل روان‌رنجوری ۰/۶۳، برون‌گرایی ۰/۶۵، گشودگی به تجربه ۰/۷۰ و توافق‌جویی ۰/۶۴ و وظیفه‌شناسی ۰/۵۹ به دست آمد.

1 Academic Dishonesty Scale (ADS)
2 Academic Procrastination Questionnaire

3 Neo Five Factor Inventory
4 Neuroticism
5 Extraversion
6 Openness
7 Agreeableness
8 Conscientiousness

پرسش‌نامه انعطاف‌پذیری شناختی[1] (CFI): پرسش‌نامه انعطاف‌پذیری شناختی توسط دنیس و وندروال (۲۰۱۰) ساخته شده است. این ابزار برای ارزیابی میزان انعطاف‌پذیری شناختی که در موفقیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است، به کار می‌رود و شامل ۲۰ گویه است. روش نمره‌گذاری با مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) است، این پرسش‌نامه دارای سه بعد تمایل به درک موقعیت‌های دشوار به صورت کنترل پذیر (گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۷)، توانایی درک تبیین‌های جایگزین چندگانه برای رخدادها و رفتارهای انسانی (گویه‌های۳، ۵، ۶، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، توانایی ایجاد راه حل‌های جایگزین چندگانه برای شرایط دشوار (گویه‌های ۸، ۱۰) است. این شیوه برای سوالات ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱ و ۱۷ معکوس است. نمره بالاتر نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری شناختی بیشتر است. روایی همزمان این ابزار را با پرسش‌نامه افسردگی بک ۰/۳۹- و روایی همگرایی آن را با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین ۰/۷۵ به‌دست آوردند. در ایران شاره فرمانی و سلطانی، ۱۳۹۲ (به نقل زارع و همکاران، ۱۳۹۸) ضریب اعتبار بازآزمائی خرده مقیاس‌های ادراک کنترل‌پذیری (۰/۵۵)، ادراک گزینه‌های مختلف (۰/۷۲)، ادراک توجیه رفتار (۰/۵۷) و کل مقیاس را ۰/۷۱ به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۷ و ۰/۶۳ و کل مقیاس را ۰/۸۴ گزارش کردند (زارع و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲۵ به دست آمد.

مقیاس پیوند والدینی (PBI)[2]: مقیاس پیوند والدینی توسط گوردون پارکر، هیلاری توبلینگ، و ال. بی. براوندر (۱۹۷۹) طراحی شد. هدف از آن سنجش ادراک فرزندان از الگوهای تربیتی والدین (مادر و پدر) بود. این ابزار دارای ۲۵ گویه و۴ خرده مقیاس واکنش‌پذیری عاطفی[3]، جایگاه من[4]، گریز عاطفی[5] و هم‌آمیختگی با دیگران[6] است. برای سنجش دو بعد مراقبت[7] (یا دلسوزی) و حمایت افراطی[8] (کنترل) والدین از دید فرزندان ساخته شده است. عوامل مراقبت و حمایت دوقطبی[9] هستند. در مورد «مراقبت»، در یک سو مراقبت، عطوفت[10]، گرمی عاطفی، همدلی و نزدیکی[11] و در سوی دیگر سردی عاطفی، بی‌تفاوتی[12] و غفلت قرار دارد. در بعد «حمایت افراطی»، در یک سو کنترل (حمایت افراطی)، دخالت[13]، تماس بیش از حد[14]، جلوگیری از استقلال و در سوی دیگر، اجازه استقلال و خودمختاری به فرزند قرار دارد. نمره‌گذاری با مقیاس لیکرت در یک طیف ۴ گزینه‌ای است. از ۲۵ سوال، ۱۲ سوال مربوط به مراقبت (دامنه ۳۶-۰) و ۱۳ سوال مربوط به حمایت افراطی (دامنه ۰-۳۹) است. ۱۳سوال به‌صورت مستقیم و ۱۲ سوال به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سوالات ۲، ۴، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۴، مربوط به «مراقبت» و سوالات ۳، ۷، ۱۵، ۲۱، ۲۲ و ۲۵ مربوط به«حمایت افراطی» به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. از این دو بعد می‌توان برای تشخیص چهار الگوی تربیتی متفاوت استفاده کرد که عبارتند از «مراقبت» زیاد و «کنترل» زیاد (اجبار توأم با مهربانی)، «مراقبت» زیاد و «کنترل کم» (فرزندپروری بهینه)، «مراقبت» کم و «کنترل» کم (فرزندپروری توأم با غفلت)، «مراقبت» کم و «کنترل» زیاد (کنترل بدون محبت). بررسی پایایی این پرسش‌نامه ثبات درونی[15]، پایایی دو نیمه کردن ۰/۸۸ و پایایی بازآزمایی را برای مراقبت ۰/۷۶ و برای حمایت افراطی ۰/۶۳ گزارش کردند. در ایران این پرسش‌نامه توسط انوشه‌ئی (۱۳۸۵؛ به نقل ثنایی، ۱۳۹۶) روی دانشجویان هنجاریابی شد. نمرات پایایی بازآزمایی مراقبت مادرانه ۰/۸۳ و مراقبت پدرانه ۰/۷۹، حمایت افراطی مادرانه ۰/۸۹ و حمایت افراطی پدرانه ۰/۹۳ به دست آمد. آلفای کرونباخ برای مراقبت مادرانه ۰/۹۰، برای مراقبت پدرانه ۰/۹۰، برای حمایت افراطی مادرانه ۰/۸۵ و برای حمایت افراطی پدرانه نیز ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر از فرم «پدر» استفاده شد و پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۲۹ محاسبه گردید.

یافته‌ها

میانگین سنی مشارکت‌کنندگان (۱۳/۵۴ سال)، حداقل ۱۲ و حداکثر ۱۵ سال بودند. ۳۶/۱ درصد (۱۹۳ نفر) از مشارکت‌کنندگان پسر و ۶۳/۹ (۳۴۲ نفر) دختر بودند. ۳۷/۲ درصد (۲۰۳ نفر) هفتم، ۳۶/۴ (۱۹۵ نفر) هشتم و ۲۵/۶ (۱۹۷ نفر) در پایه نهم تحصیل می‌کردند.

1 Cognitive Flexibility Inventory
2 Parental Bonding Instrument
3 Emotional Reactivity
4 Position
5 Emotional Cutoff
6 Fusion With Others
7 Care
8 Overprotection
9 Two Polar
10 Affection
11 Closeness
12 Indifference
13 Intrusion
14 Excessive Contact
15 Internal Consistency

جدول ۱. تعداد، میانگین، انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

	متغیرهای پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
بی‌صداقتی	تقلب در امتحانات	۵۳۵	۵/۹۵	۱/۹۲	۱/۲۳۴	۱/۰۵۵
	تقلب در تکالیف	۵۳۵	۷	۱/۰۹	۱/۵۱۲	۱/۸۷۵
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده شدن برای امتحانات	۵۳۵	۲۰/۹۲	۳/۸۹	۰/۴۰۷	−۰/۱۲۵
	آماده شدن برای تکالیف	۵۳۵	۴۱/۶۱	۹/۲۵	۰/۸۲۱	۰/۳۰۵
	آماده شدن برای مقالات	۵۳۵	۱/۸۵۲	۱/۰۳	۱/۰۰۳	−۰/۲۰۹
صفات شخصیتی	روان‌رنجوری	۵۳۵	۳۶/۹۷	۸/۰۹	−۰/۰۷۵	−۰/۴۹۵
	برون‌گرائی	۵۳۵	۴۱/۸۹	۷/۳۲	−۰/۴۵۱	۰/۱۵۸
	گشودگی به تجربه	۵۳۵	۳۷/۴۱	۴/۳۴	۰/۲۷۶	۰/۴۷۷
	توافق‌جوئی	۵۳۵	۴۰/۴۵	۶/۰۶	−۰/۰۹۹	۰/۰۲۳
	وظیفه‌شناسی	۵۳۵	۴۶/۷۶	۷/۹۷	−۰/۳۸۵	−۰/۲۱۰
انعطاف‌پذیری شناختی	درک موقعیت‌های دشوار	۵۳۵	۲۶/۶۲	۸/۰۵	۰/۱۲۸	−۰/۶۸۹
	درک تبیین‌های جایگزین	۵۳۵	۱۵	۲/۷۷	−۰/۳۳۰	۰/۶۳۳
	ایجاد راه‌حل‌های چندگانه	۵۳۵	۸/۷۱	۲/۴۵	۰/۰۳۶	−۰/۰۰۶
پیوند والدین	مراقبت	۵۳۵	۲۲/۰۵	۳/۹۵	−۱/۳۳	۱/۶۴
	حمایت افراطی	۵۳۵	۱۸/۵۳	۴/۸۵	−۰/۰۰۸	−۰/۲۰۷

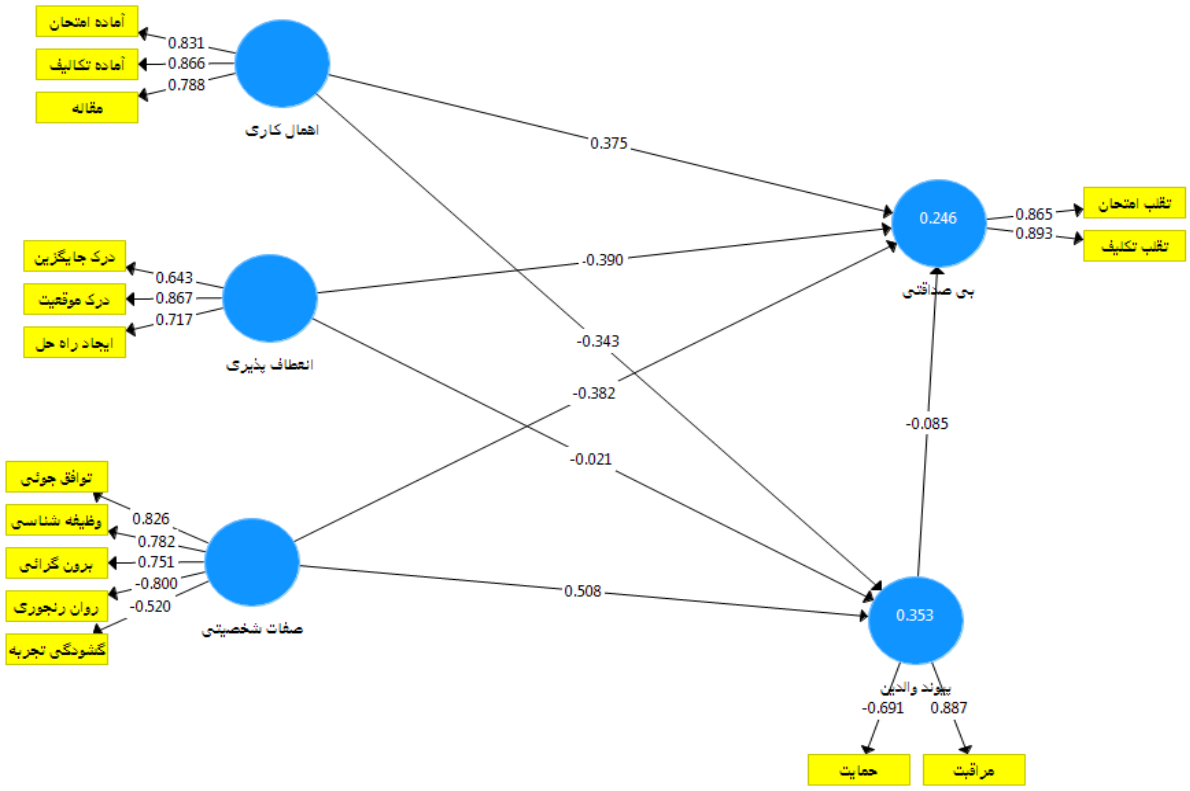
جدول ۱ تعداد، میانگین، انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد که تعداد افراد شرکت‌کننده ۵۳۵ نفر بودند. قبل از انجام تحلیل، پیش‌فرض‌های آزمون‌های آماری بررسی شدند. مقادیر چولگی و کشیدگی، در دامنه ۲− و ۲+ بود.

در جدول ۲ ماتریس همبستگی خرده‌مولفه‌های متغیرهای پژوهش ارائه شده است. با توجه به نتایج جدول ۲ رابطه بین بی‌صداقتی تحصیلی (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف) با اهمال‌کاری تحصیلی، ابعاد آماده شدن برای امتحانات (۰/۲۸۰− ، ۰/۳۷۱−) و آماده شدن برای تکالیف (۰/۲۹۴−، ۰/۴۱۴−) منفی و معنادار است؛ ولی با بعد آماده شدن برای مقاله‌ها (۰/۱۰۳−، ۰/۰۹۴−) منفی و غیر معنادار (۰/۱۵۵ و ۰/۱۴۳ که بیشتر از ۰/۰۵) است. رابطه بین بی‌صداقتی تحصیلی (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف) با صفات شخصیتی، بعد روان‌رنجوری (۰/۲۲۵ و ۰/۲۹۷) مثبت و معنادار، بعد گشودگی به تجربه (۰/۰۵۱ و ۰/۰۲۸) مثبت است؛ ولی با توجه به سطح معناداری (۰/۲۳۷ و ۰/۵۱۸ بیشتر از ۰/۰۵) غیر معنادار، ابعاد برون‌گرایی (۰/۱۸۳−، ۰/۲۱۰−)، توافق‌جویی (۰/۲۴۲−، ۰/۲۷۹−) و وظیفه‌شناسی (۰/۳−، ۰/۳۵۳−) منفی و معنادار است. رابطه بین بی‌صداقتی‌تحصیلی (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف) با انعطاف‌پذیری شناختی، ابعاد تمایل به درک موقعیت‌های دشوار به صورت کنترل‌پذیر (۰/۱۹۶−، ۰/۳۱۶−) و

جدول ۲. ضریب همبستگی بین خرده مولفه‌های متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش / خرده‌مولفه‌ها		ضریب	تقلب در امتحان	تقلب در تکالیف
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده‌شدن امتحانات	ضریب همبستگی	−۰/۲۸۰	−۰/۳۷۱
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	آماده‌شدن تکالیف	ضریب همبستگی	−۰/۲۹۴	−۰/۴۱۴
		سطح معناداری	۰/۰۰۰۰	۰/۰۰۰
	آماده‌شدن مقاله‌ها	ضریب همبستگی	۰/۱۰۳	۰/۰۹۴
		سطح معناداری	۰/۱۵۵	۰/۱۴۳
صفات شخصیتی	روان‌رنجوری	ضریب همبستگی	۰/۲۲۵	۰/۲۹۷
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	برون‌گرائی	ضریب همبستگی	−۰/۱۸۳	−۰/۲۱۰
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	گشودگی به‌تجربه	ضریب همبستگی	۰/۰۵۱	۰/۰۲۸
		سطح معناداری	۰/۲۳۷	۰/۵۱۸
	توافق‌جوئی	ضریب همبستگی	−۰/۲۴۲	−۰/۲۷۹
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	وظیفه‌شناسی	ضریب همبستگی	−۰/۳۰۰	−۰/۳۵۳
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
انعطاف‌پذیری شناختی	درک موقعیت‌های دشوار	ضریب همبستگی	−۰/۱۹۶	−۰/۳۱۶
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	درک تبیین‌های جایگزین	ضریب همبستگی	−۰/۱۵۰	−۰/۲۴۰
		سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰
	ایجاد راه‌حل‌های چندگانه	ضریب همبستگی	−۰/۰۶۷	−۰/۱۸۸
		سطح معناداری	۰/۱۲۴	۰/۰۰۰
پیوند والدینی	مراقبت	ضریب همبستگی	−۰/۲۸۳	−۰/۲۶۶
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	حمایت افراطی	ضریب همبستگی	۰/۱۱۱	۰/۱۶۳
		سطح معناداری	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

توانایی درک تبیین‌های جایگزین چندگانه برای رخدادها (۰/۱۵۰، ۰/۲۴۰-) منفی و معناداری است. رابطه بین بی‌صداقتی تحصیلی (تقلب در تکالیف) با توانایی ایجاد راه‌حل‌های جایگزین چندگانه برای شرایط دشوار (۰/۱۸۸-) منفی و معنادار است. رابطه بین بی‌صداقتی تحصیلی (تقلب در



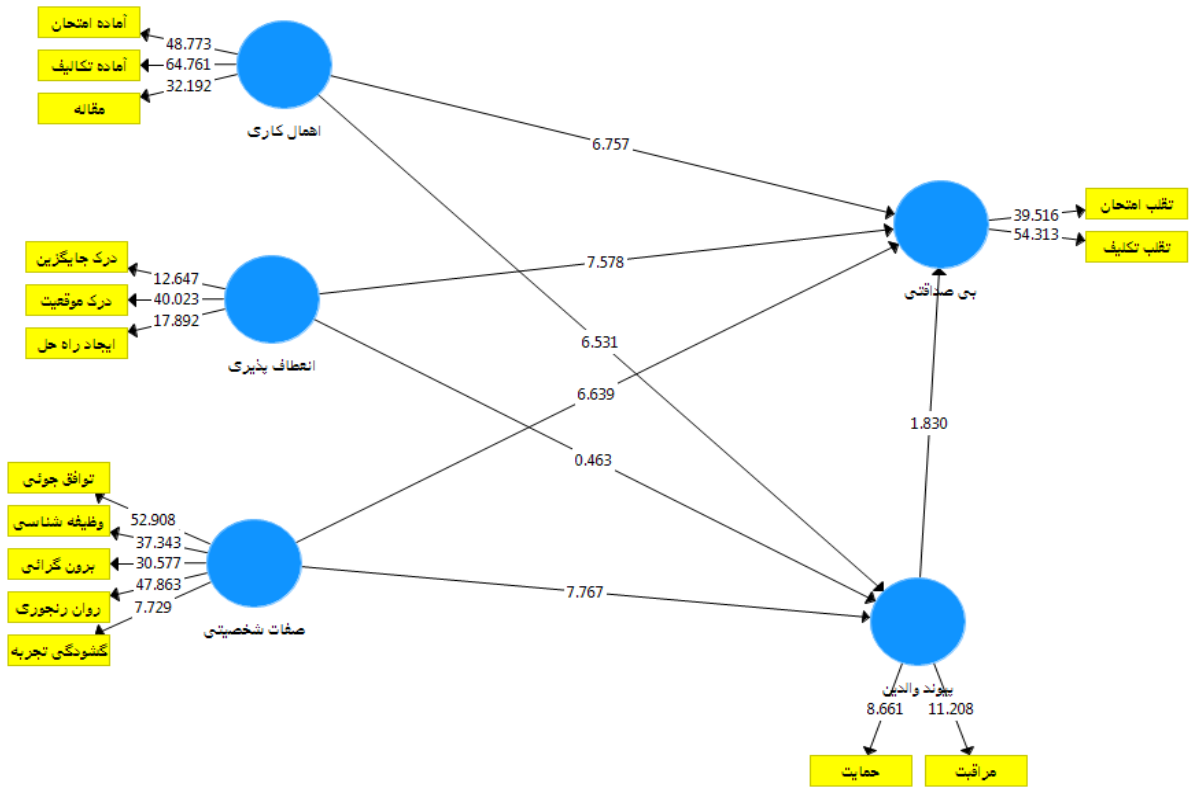
شکل ۱. آزمون مدل پژوهش (در حالت استاندارد)

امتحان) با توانایی ایجاد راه‌حل‌های جایگزین چندگانه برای شرایط دشوار منفی است؛ ولی (۰/۱۲۴) که بیشتر از ۰/۰۵ غیرمعنادار است. رابطه بین بی‌صداقتی تحصیلی (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف) با پیوند والدینی بعد مراقبت (۰/۲۸۳، ۰/۲۶۶-) منفی و معنادار و با بعد حمایت افراطی (۰/۱۱۱، ۰/۱۶۳) مثبت و معنادار است.

پیش از ارائه مدل به بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل معادلات ساختاری پرداخته می‌شود. ابتدا شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای تعیین روایی همگرا سازه‌های پژوهش بررسی شد. حداقل میزان قابل قبول برای این ضریب بیشتر از ۰/۵ است (کلاین، ۲۰۲۳). این شاخص در انعطاف‌پذیری شناختی ۰/۷۵۹، در اهمال‌کاری ۰/۸۸۷، در بی‌صداقتی ۰/۷۷۲، در ویژگی‌های شخصیتی ۰/۸ و در پیوند والدینی ۰/۶۷۹ بود که بیشتر از حد آستانهٔ (۰/۵) است؛ بنابراین سازه‌ها از نظر روایی همگرا در حد بسیار قابل بودند. روایی واگرا با استفاده از معیار فورنل ـ لاکر بررسی شد. نتایج نشان داد که مقادیر موجود روی قطر اصلی ماتریس (ریشه دوم مقادیر واریانس شرح‌داده‌شده AVE)، از کلیه مقادیر موجود در سطر و ستون مربوط به آن بزرگ‌تر است که نشان‌دهنده همبستگی شاخص‌ها با سازه وابسته به آن‌هاست. در گام بعدی، معیار HTMT[1] نسبت میانگین هندسی همبستگی‌های شاخص‌ها بررسی شد که کمتر از ۰/۹۰ بود؛ بنابراین اعتبار افتراقی بین دو ساختار انعکاسی تأیید شد. با توجه به اینکه تمامی پیش‌فرض‌های تحلیل معادلات ساختاری تایید شدند به آزمون مدل پژوهش پرداخته می‌شود.

در شکل ۱ آزمون مدل پژوهش در حالت استاندارد نشان داده شده است. با توجه به شکل ۱، میزان واریانس تبیین‌شده متغیر بی‌صداقتی، از طریق سه متغیر درون‌زای اصلی مدل ۰/۲۴۶ است. یعنی حدود ۲۴/۶ درصد از متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل تبیین می‌شوند و ۷۵/۴ درصد از واریانس آن مربوط به متغیرهای خارج از مدل است. همچنین ۰/۳۵۳ از واریانس پیوند والدینی یعنی ۳۵/۳ درصد از طریق سه متغیر برون‌زای اصلی مدل، اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی و انعطاف‌پذیری شناختی تبیین می‌شود.

1 Heterotrait-Monotrait Ratio



شکل ۲. آزمون مدل پژوهش در حالت (Bootstrapping)

جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم مدل برازش شده پژوهش

مسیر فرضیه		ضریب مسیر	اماره تی	سطح معناداری	نتیجه
اهمال‌کاری تحصیلی	بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۳۷۵	۶/۷۵۷	۰/۰۰۰	معنادار
اهمال‌کاری تحصیلی	پیوندوالدینی	-۰/۳۴۳	۶/۵۳۱	۰/۰۰۰	معنادار
انعطاف‌پذیری شناختی	بی‌صداقتی تحصیلی	-۰/۳۲۹	۷/۵۷۸	۰/۰۰۰	معنادار
انعطاف‌پذیری شناختی	پیوند والدینی	-۰/۰۲۱	۰/۴۶۳	۰/۶۴۴	بی‌معنی
صفات شخصیتی	بی‌صداقتی تحصیلی	-۰/۳۸۲	۶/۶۳۹	۰/۰۰۰	معنادار
صفات شخصیتی	پیوند والدینی	۰/۵۰۸	۷/۷۶۷	۰/۰۰۰	معنادار
پیوند والدینی	بی‌صداقتی تحصیلی	-۰/۰۸۵	۱/۸۳	۰/۰۰۰	بی‌معنی
انعطاف‌پذیری – پیوند والدینی	بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۰۰۲	۰/۳۹	۰/۶۹۷	بی‌معنی
اهمال‌کاری – پیوند والدینی	بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۲۱۲	۲/۳۴۹	۰/۰۰۸	معنادار
صفات شخصیتی – پیوند والدینی	بی‌صداقتی تحصیلی	-۰/۲۴۳	۲/۸۰۹	۰/۰۰۱	معنادار

در شکل ۲ آزمون مدل پژوهش در حالت بوت استراپینگ نشان داده شده است. با کمک شکل ۱ و ۲ به بررسی بار عاملی بین متغیرهای آشکار با متغیرهای مکنون پرداخته می‌شود. مقدار عددی در رابطه‌های شکل (۲) نشان‌دهنده آماره تی (t-value) است که بالای ۱/۹۶است؛ بنابراین در سطح اطمینان ۰/۹۵ مدل پژوهش تایید می‌شود. به منظور بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها از مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS استفاده شد. با هدف بررسی روایی همگرای سازه‌های پژوهش، شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) به کار گرفته شد. این شاخص در متغیرها از حداقل (۰/۵۱) در صفات شخصیتی تا حداکثر (۰/۷۷۲) در بی‌صداقتی تحصیلی بود که بیشتر از حد آستانهٔ (۰/۵) است؛ بنابراین سازه‌ها از نظر روایی همگرا در حد بسیار قابل قابل بودند. روایی واگرا با استفاده از معیار فورنل ـ لاکر[1] بررسی شد. نتایج نشان داد که مقادیر موجود روی قطر اصلی ماتریس (ریشه دوم مقادیر واریانس شرح‌داده‌شده AVE)، از کلیه مقادیر موجود در سطر و ستون مربوط به آن بزرگ‌تر است که نشان‌دهنده همبستگی شاخص‌ها با سازه وابسته به آن‌هاست. در گام بعد معیار HTMT نسبت میانگین هندسی همبستگی‌های شاخص‌ها بررسی شد که کمتر از ۰/۹۰ بود؛ بنابراین اعتبار افتراقی بین دو ساختار انعکاسی تأیید شد.

1 Fornell-Larcker

پس از بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های آماری، تحلیل مسیر انجام شد که نتایج در جدول ۳ ارائه شد. بر اساس شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش، شاخص برازش هنجارشده (NFI) برابر ۰/۸۳۱، شاخص کای اسکوئر برابر ۱۲۸۰/۹۵، نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی ۲/۳۹، شاخص ریشه میانگین مربعات خطا (RMSEA) برابر ۰/۰۸۴ است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت که مدل تحقیق از نظر شاخص‌های معناداری و برازش مورد تأیید است.

براساس جدول ۳ مسیر مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی به بی‌صداقتی تحصیلی ۰/۳۷۵ مثبت و معنادار، به پیوند والدینی (۰/۳۴۳-) منفی و معنادار است. مسیر مستقیم انعطاف‌پذیری شناختی به بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۳۲۹-) منفی و معنادار، به پیوند والدینی (۰/۰۲۱-) منفی ولی معنادار نیست. مسیر مستقیم صفات شخصیتی به بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۳۸۲-) منفی و معنادار به پیوند والدینی (۰/۵۰۸) مثبت و معنادار است. مسیر مستقیم پیوند والدینی به بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۰۸۵-) منفی ولی معنادار نیست. مسیر غیرمستقیم انعطاف‌پذیری شناختی به بی‌صداقتی تحصیلی از طریق پیوند والدینی (۰/۰۰۲) نیز مثبت ولی معنادار نیست. مسیر غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی به بی‌صداقتی تحصیلی از طریق پیوند والدینی (۰/۲۱۲) مثبت و معنادار است. مسیر غیر مستقیم صفات شخصیتی به بی‌صداقتی تحصیلی از طریق پیوند والدینی (۰/۲۴۳-) منفی و معنادار است. لذا می‌توان نقش میانجی این متغیرها را بررسی کرد. جهت بررسی اثر غیرمستقیم از آزمون سوبل استفاده شد. با توجه به آزمون سوبل مقدار قابل پذیرش اثر غیرمستقیم بالای ۰/۲ است؛ بنابراین مسیر غیر مستقیم انعطاف‌پذیری شناختی به بی‌صداقتی تحصیلی از طریق پیوند والدینی معنادار نبوده و پیوند والدینی در این مسیر نقش میانجی ندارد؛ ولی در دو مسیر دیگر معنادار بود. جهت بررسی نقش جنسیت در بی‌صداقتی‌تحصیلی از آزمون تی دو استفاده شد.

با توجه به جدول ۴ سطح معناداری ۰/۴۴۵، به دست آمد که بیشتر از ۰/۰۵ است و نشان می‌دهد که بی‌صداقتی‌تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری ندارد؛ بنابراین جنسیت نقشی در بی‌صداقتی‌تحصیلی ندارد. برای بررسی نقش پایه‌های مختلف تحصیلی در بی‌صداقتی تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) استفاده شد. نتایج در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ٤. آزمون تفاوت میانگین «بی‌صداقتی تحصیلی بر حسب جنسیت»

مولفه	جنسیت	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
بی‌صداقتی تحصیلی	پسر	۱۹۳	۱۳/۱۰	۳/۸۴	۰/۷۶۴	۵۳۳	۰/۴۴۵
	دختر	۳۴۲	۱۲/۸۷	۳/۰۶			

با توجه به جدول ۵ سطح معناداری (۰/۰۰۱) به دست آمد که کمتر از ۰/۰۵ است. لذا تفاوت معناداری بین بی‌صداقتی تحصیلی در بین پایه‌های مختلف تحصیلی وجود دارد. جهت بررسی تفاوت از آزمون توکی استفاده شد که نشان داد وجود تفاوت معنادار مربوط به تفاوت بین بی‌صداقتی در پایه هفتم و نهم و پایه هشتم و نهم است. با توجه به جدول ۵ اختلاف میانگین بین پایه هفتم و نهم ۱/۶۹۵۳۰- و بین پایه هشتم و نهم ۰/۹۲۶ به‌دست آمد؛ بنابراین اختلاف بین بی‌صداقتی در پایه هفتم و نهم بیشتر از پایه هشتم و نهم است. همچنین میانگین بی‌صداقتی تحصیلی در پایه هفتم ۱۲/۲۴۶، هشتم ۱۳/۰۱۵ و نهم ۱۳/۹۴۱ است. بنابراین هر چقدر پایه تحصیلی بالاتر می‌رود، بی‌صداقتی تحصیلی بیشتر می‌شود.

جدول ۵. تحلیل واریانس یک‌راهه «بی‌صداقتی تحصیلی» بر حسب پایه‌های تحصیلی

مولفه	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری
بی‌صداقتی تحصیلی	بین گروهی	۲۳۶/۰۰۴	۲	۱۱۸/۰۰۲	۱۰/۸۰۱	۰/۰۰۰
	درون‌گروهی	۵۸۱۲/۱۷۱	۵۳۲	۱۰/۹۲۵		
	جمع	۶۰۴۸/۱۷۶	۵۳۴			
آزمون توکی	رنک۱	رنک۲	حد پایین	حد بالا	اختلاف	سطح معناداری
	۷	۸	۱/۵۴۸۰-	۰/۰۰۹۹	۰/۷۶۹۰۸-	/۰۵۴
		۹	۲/۵۴۴۲-	۰/۸۳۶۴-	۱/۶۹۵۳۰-	۰/۰۰۰
	۸	۷	۰/۰۰۹۹-	۱/۵۴۸۰	۰/۷۶۹۰۸	۰/۰۵۴
		۹	۱/۷۹۲۲-	۰/۰۶۰۲-	۰/۹۲۶۲۲	۰/۰۳۳
بی‌صداقتی تحصیلی	پایه‌های تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف	حداقل	حداکثر
	۷	۲۰۳	۱۲/۲۴۶۳	۲/۹۲۹۶۱	۱۰/۰۰	۳۳/۰۰
	۸	۱۹۵	۱۳/۰۱۵۴	۳/۲۳۳۹۶	۱۰/۰۰	۳۲/۰۰
	۹	۱۳۷	۱۳/۹۴۱۶	۳/۸۸۲۰۲	۱۰/۰۰	۳۰/۰۰

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی و انعطاف‌پذیری شناختی با میانجی‌گری پیوند والدینی انجام شد. درمجموع، نتایج ارزیابی شاخص‌های برازش نشان داد که مدل نهایی به‌صورت قابل قبولی با داده‌های گردآوری‌شده برازش دارد و مدل مفهومی پژوهش تأیید می‌شود. نتایج فوق با پژوهش‌های کوکینوس و همکاران (۲۰۲۳)، آروگاسلان (۲۰۲۴)، یو و همکاران (۲۰۲۳)، خوهوا و همکاران (۲۰۲۴)، لینگان‌هوامان و همکاران (۲۰۲۴)، سوزون و همکاران (۲۰۲۴)، یاربرو و هارت (۲۰۲۵)، کاهسای و ولیسیوه (۲۰۲۵) و دیوی و همکاران (۲۰۲۵) همسو است.

در تبیین یافته‌های پژوهش بر مبنای رویکردهای روان‌تحلیل‌گری کلاسیک می‌توان به نظریهٔ روان‌شناسی فردی آلفرد آدلر اشاره کرد. به‌نظر آدلر، احساس‌های حقارت به‌عنوان نیروی برانگیزاننده در رفتار، منبع تمام تلاش‌های افراد هستند. افراد در طول زندگی با نیاز به جبران احساس حقارت[1] و تلاش برای رسیدن به سطوح بالاتر تحریک می‌شوند. ناتوانی در غلبه بر احساس حقارت موجب عقدهٔ حقارت می‌شود و فرد ممکن است برای جبران این عقده دست به تلاش افراطی بزند که آدلر آن را «عقدهٔ برتری[2]» نامید. هدف فطری تلاش برای برتری، کامل‌بودن و گرایش به سمت آینده است (والبورن، ۲۰۱۴). زمانی‌که فرد به‌دلیل اهمال‌کاری تحصیلی نتواند به سطوح بالاتر تحصیلی دست یابد، دچار احساس حقارت می‌شود و چنانچه نتواند بر این احساس غلبه کند، با تلاش مضاعف برای رسیدن به برتری از فریب‌کاری استفاده کرده و دست به تقلب و بی‌صداقتی تحصیلی می‌زند (کوکینوس و همکاران، ۲۰۲۳).

در تبیینی دیگر و بر اساس روان‌شناسی من[3] می‌توان به نظریهٔ مراحل هشت‌گانهٔ تحولی اریک اریکسون اشاره کرد. در مرحلهٔ چهارم رشد روانی – اجتماعی، یعنی سخت‌کوشی در مقابل حقارت، کودک خود را با همسالان مقایسه می‌کند. در صورت داشتن تجربهٔ موفقیت، حس پیشرفت و کفایت در او ایجاد می‌شود و توانایی‌هایش را باور می‌کند. اما در صورت تجربهٔ مکرر شکست، احساس حقارت در وی شکل می‌گیرد (فیست و همکاران، ۲۰۲۱). فرد نیز در پی اهمال‌کاری تحصیلی و برای جبران احساس حقارت، ممکن است به رفتارهای غیراخلاقی و هرگونه عملکرد غیرصادقانه در جهت افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی روی آورد (هیدالگو–فوئنتس و همکاران، ۲۰۲۴).

در تبیینی دیگر و بر مبنای دیدگاه کارن هورنای، یکی از نیازهای روان‌رنجور که راه‌حلی غیرمنطقی برای رفع مشکلات افراد است، نیاز به مقام، تحسین، پیشرفت و جاه‌طلبی است. بر طبق نظریهٔ هورنای، افراد روان‌رنجور به‌دلیل آنکه میان شیوه‌های ناسازگارانهٔ رفتار خود دچار تعارض می‌شوند، دارای شخصیتی ناهماهنگ و منفصل هستند. خودانگاره آن‌ها بر پایهٔ ارزیابی واقع‌بینانه از قوت‌ها و صفات شخصیتی استوار نیست؛ بلکه بر اساس چیزی بنا شده است که هورنای آن را «بایدها» می‌نامد. چنین افرادی به خود می‌گویند: «باید بهترین و عالی‌ترین باشم» (آیدین و همکاران، ۲۰۱۴). این نیازهای روان‌رنجور موجب می‌شود زمانی‌که فرد حداکثر تلاش خود را نکرده و دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود، برای رسیدن به خودانگارهٔ آرمانی[4] خویش به عملکردهای غیرصادقانه و بی‌صداقتی تحصیلی روی آورد (کورتیس، ۲۰۲۳).

در تبیین یافته‌ها بر مبنای رویکرد نظریه‌پردازان صفات، افرادی که در وظیفه‌شناسی و وجدانی‌بودن نمرات پایینی دارند، سوابقی از تخلفات و فریب‌کاری نشان می‌دهند. همچنین افرادی که روان‌رنجورخو هستند معمولاً از نظر خلقی نگران، ناایمن، عصبی و مشوش هستند و به‌دلیل غرق‌شدن در استرس‌های زندگی یا به‌سبب خودمعلول‌سازی[5]، در موقعیت‌های تحصیلی و شغلی، افراد موفقی نیستند و برای جبران کم‌کاری خود به رفتارهای فریب‌کارانه روی می‌آورند (دوان و همکاران، ۲۰۱۷).

در تبیین یافته‌ها بر مبنای رویکرد حساسیت به تقویت‌گری[6]، سیستم فعال‌ساز رفتاری[7] نسبت به نشانه‌های شرطیِ کسب پاداش و حذف تنبیه حساس است و دو مؤلفهٔ رفتاری دارد: ۱. روی‌آوری (جست‌وجوی فعالانهٔ پاداش)؛ ۲. اجتناب فعال (ارائهٔ رفتاری خاص برای اجتناب از تنبیه) (چن و همکاران، ۲۰۲۵). بر اساس این نظریه، زمانی‌که فرد به‌دلیل ویژگی‌های شخصیتی مانند وظیفه‌شناس‌نبودن یا روان‌رنجورخویی و یا به‌سبب اهمال‌کاری در معرض دریافت تنبیه قرار گیرد، برای اجتناب از تنبیه دست به تقلب و فریب‌کاری می‌زند تا نه‌تنها از تنبیه در امان بماند؛ بلکه به پاداشی بدون تلاش نیز دست یابد (یاربرو و هارت، ۲۰۲۵).

1 Inferiority Complex
2 Complex Superiority
3 Psychology Ego

4 Idealize Self-Image
5 Self-Handicapping
6 Garry
7 Behavioral Activation System

در تبیین اثر معکوس انعطاف‌پذیری شناختی بر بی‌صداقتی تحصیلی می‌توان به دیدگاه زیستی و عدم تعادل‌های سیستم‌های انتقال‌دهندهٔ عصبی[1] اشاره کرد. معلوم شده است که نوراپی‌نفرین[2] در واکنش‌های اضطراری بدن، به‌ویژه هنگام مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا مانند جلسهٔ آزمون یا انجام تکالیفی که فراتر از توانایی‌های فرد است و همچنین در تشخیص موقعیت‌ها و انگیزه‌های اساسی، نقش مهمی ایفا می‌کند. افزون بر این، سروتونین[3] بر شیوهٔ پردازش اطلاعات محیطی، شیوهٔ تفکر، رفتار و خلق‌وخو تأثیر قابل‌توجهی دارد (هولی و همکاران، ۱۴۰۴). زمانی‌که تعادل سیستم‌های عصبی به هم می‌ریزد، فرد انعطاف‌پذیری شناختی خود را از دست داده و تمایلی به درک موقعیت‌های دشوار به‌صورت کنترل‌پذیر ندارد. در نتیجه، توانایی ایجاد راه‌حل‌های منطقی جایگزین برای شرایط دشوار مانند قرارگرفتن در جلسهٔ آزمون یا انجام تکالیف درسی سنگین، کاهش یافته و فرد به انتخاب راه‌حل‌های ناکارآمد و غیرمنطقی مانند تقلب، جعل داده‌ها و فریب‌کاری در امور تحصیلی روی می‌آورد (چاتای‌اولوس، ۲۰۲۵).

در تبیین اثر معکوس انعطاف‌پذیری شناختی بر بی‌صداقتی تحصیلی می‌توان به نظریهٔ کنترل ارزش پیشرفت نیز اشاره کرد. بر اساس این نظریه، دو نوع هیجان از یکدیگر قابل تفکیک‌اند: هیجانات فعالیتی[4] که به فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانهٔ در حال انجام مربوط می‌شوند و هیجانات پیامدی[5] که به نتایج این فعالیت‌ها مربوط هستند. در این نظریه، ناکامی ناشی از مواجهه با تکالیف دشوار از مصادیق هیجانات پیشرفت فعالیتی محسوب می‌شود. هیجانات پیامدی آینده‌نگر مانند اضطراب از شکست در آینده و هیجانات گذشته‌نگر مانند شرم و خجالت متعاقب بازخورد پیشرفت نیز در این دسته جای می‌گیرند. زمانی‌که هیجانات پیشرفت به سمت منفی سوق پیدا می‌کنند، نقش عناصر واسطه‌مندی مانند انعطاف‌پذیری شناختی آشکار می‌شود (به‌نقل از خدایی و زارع، ۱۳۹۷).

در تبیین دیگری از اثر معکوس انعطاف‌پذیری شناختی بر بی‌صداقتی تحصیلی می‌توان به نظریه‌های شناختی-رفتاری[6] اشاره کرد. در این دیدگاه، رفتار نابهنجار بی‌صداقتی تحصیلی به‌دلیل ناتوانی فرد در چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد (مانند «من می‌دانم از پس این تکلیف برنمی‌آیم»، «این آزمون سخت است و از عهدهٔ من خارج است» و غیره) با افکار کارآمدتر و تمایل به درک موقعیت‌های دشوار تحصیلی به‌صورت غیرقابل‌کنترل رخ می‌دهد. زمانی‌که افکار و پردازش اطلاعات تحریف می‌شوند و سطح انعطاف‌پذیری شناختی فرد کاهش می‌یابد، این امر به هیجانات و رفتارهای ناسازگارانه مانند فریب‌کاری و تقلب منجر می‌شود (ونزل و همکاران، ۱۳۹۹).

در تبیین یافته‌ها بر مبنای نظریه پردازش اطلاعات، انتظار این که چه چیزی به چه چیز دیگری می‌انجامد، به وسیله ارگانیسم آموخته می‌شود. این انتظارات آموخته‌شده نهایتاً در نقشه شناختی ارگانیسم منعکس می‌شود (زارع، ۱۴۰۱). زمانی که فرد در چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد (مانند من می‌دانم قادر به یادگیری مطالب درسی نیستم، نمی‌توانم از عهده آزمون برآیم) با افکار کارآمدتر برنیاید و چالش‌های تحصیلی را به صورت کنترل‌پذیر ادارک نکند و توانایی درک تبیین‌های جایگزین را نداشته باشد، از راه حل‌های جایگزین غیراخلاقی و فریب‌کارانه استفاده کرده تا به موفقیت تحصیلی دست یابد (سوزون و همکاران،۲۰۲۴). یافته‌های پژوهش نشان داد که پیوند والدینی می‌تواند به عنوان متغیر میانجی در پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی نقش بازی کند. این یافته همسو با یافته‌های یو و همکاران، ۲۰۲۳ است. در تبیین نقش پیوند والدینی به عنوان متغیر میانجی می‌توان به نظریه نظام رفتاری دلبستگی ماری اینزورث و جان بالبی اشاره کرد. بر طبق این نظریه، کودک به تحول و پرورش الگوهای مقدماتی درونی با بازنمایی‌های ذهنی (تصورات) از خود و مراقبین خود می‌پردازد. الگوهای مقدماتی با هیجانات مرتبط هستند. این الگوها با توجه به تعاملات دوران کودکی شرایط را برای رشد انتظارات از روابط آینده فراهم می‌کند. تجربیات آسیب‌زای اولیه، فقدان مراقبت کافی و حمایت لازم و غفلت از کودک موجب می‌شود که کودک در دسته‌بندی دلبستگی ناایمن (مضطرب، اجتنابی، مردد) قرار بگیرد. این کودکان در آینده تمایل به تجربه هیجانات منفی و نامطلوب و شخصیت روان‌رنجور دارند (اشنایدر و اشنایدر، ۲۰۲۴)، از انعطاف‌پذیری شناختی پایینی برخوردارند و به دلیل تمایل به خلق غمگین و افسرده، انگیزه کافی برای تلاش و دنبال کردن کارها ندارند، دچار اهمال‌کاری می‌شوند در نتیجه برای اجتناب از تنبیه دست به تقلب، فریب‌کاری و بی‌صداقتی می‌زنند. حتی در صورت نبود محرومیت، غفلت یا آسیب شدید، انواع انحراف‌ها در فرزندپروری می‌توانند بر توانایی بعدی کودکان در مقابله‌گری با چالش‌های تحصیلی و زندگی تاثیرات عمیقی داشته باشند و از

1 Neurotransmitters
2 Norepinephrine
3 Serotonin
4 Activity Emotion
5 Outcome Emotion
6 Cognitive-Behavioral Theories

این رو می‌توانند آسیب‌پذیری کودک را در برابر انواع مشکلات رفتاری مانند تقلب، فریب‌کاری و بی‌صداقتی ایجاد کنند (چای تای اولوس و همکاران، ۲۰۲۵). بر اساس نظریه بامریند سبک‌های فرزندپروری بر رفتارهای بعدی کودکان در جریان رشد اثر می‌گذارند. بر اساس این نظریه ۴ سبک فرزندپروری بر اساس میزان صمیمیت و میزان کنترل والدین مشخص شده است. ۱. سبک مقتدرانه[1] والدین هم خیلی صمیمی و هم در تعیین معیارها و محدودیت‌ها بسیار دقیق هستند؛ ۲. سبک مستبدانه[2] که از نظر کنترل بالا اما از نظر صمیمیت پایین هستند؛ ۳. سبک آسان‌گیر/ اغماض[3]، از نظر صمیمیت بالا ولی از نظر انضباط و کنترل پایین هستند؛ ۴. سبک مسامحه‌کار/ بی‌اعتنا[4]، از نظر صمیمیت و کنترل پایین هستند (لیائو و لین، ۲۰۲۵).

در سبک مقتدرانه، کودکان معمولاً روابط دلبستهٔ ایمن دارند، از سلامت کلی خوب و عملکرد تحصیلی مناسب در اواخر نوجوانی برخوردارند و کمتر احتمال دارد که اختلالات هیجانی یا مشکلات رفتاری مانند فریب‌کاری و تقلب نشان دهند. کودکانی که والدین‌شان سبک مستبدانه دارند، از لحاظ شایستگی اجتماعی و تحصیلی پایین‌تر از فرزندان والدین مقتدر هستند و از نظر مهارت‌های اجتماعی و شناختی ضعیف عمل می‌کنند. این کودکان برای اجتناب از تنبیه بیشتر احتمال دارد به رفتارهای فریب‌کارانه روی آورند. کودکانی که والدین‌شان سبک آسان‌گیر دارند، در نوجوانی عملکرد تحصیلی خوبی ندارند و رفتارهای ضد اجتماعی مانند تقلب و جعل داده‌ها نشان می‌دهند و دچار سردرگمی و مشکلات سازگاری می‌شوند. در نهایت، کودکانی که والدین‌شان سبک مسامحه‌کار/ بی‌اعتنا دارند، در روابط با همسالان و عملکرد تحصیلی مشکلات بیشتری دارند و میزان مسامحه‌کاری و اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها بالاست (معصومی، ۱۳۹۵).

در تبیین یافته‌ها بر مبنای نظریات روان‌شناسان مثبت‌گرا، والدینی که فضائل اخلاقی (مانند احساس مسئولیت، اخلاق‌کاری و صداقت) و ویژگی‌های شخصی مثبت (مانند تعهد، پشتکار، اصالت و خردورزی) را در فرزندان خود پرورش می‌دهند و زمینه‌های تجارب مثبت (مانند کوشش، تلاش، شور و اشتیاق) و درک کارآمد از آینده (خوش‌بینی و امید) را برای فرزندان خود فراهم می‌کنند، زمینه‌های رشد شخصیتی سالم و پذیرش مسئولیت را ایجاد کرده و میزان اهمال‌کاری در فرزندان‌شان کاهش می‌یابد. در نتیجه، کمتر شاهد تقلب و بی‌صداقتی تحصیلی در فرزندان خود خواهند بود (ونگ و زانگ، ۲۰۲۵).

یافته‌ها همچنین نشان داد که مسیر مستقیم پیوند والدینی به انعطاف‌پذیری شناختی و مسیر غیرمستقیم پیوند والدینی به انعطاف‌پذیری شناختی معنادار نبود؛ بنابراین پیوند والدینی در این مسیر نقش میانجی نداشت. این یافته با نتایج پژوهش فاسیق (۲۰۲۱) همسو نیست. در تبیین احتمالی معنادارنشدن مسیر مستقیم و غیرمستقیم پیوند والدینی به انعطاف‌پذیری شناختی می‌توان به جامعهٔ آماری و گروه نمونهٔ پژوهش اشاره کرد. در پژوهش فاسیق، گروه نمونه، دانشجویان دانشگاه بودند. شاید این تفاوت ناشی از ابزارهای اندازه‌گیری، خطاهای موجود در روش‌های آماری به‌کارگرفته‌شده و همچنین فرم‌های خودگزارش‌دهی باشد. از آنجا که در فرم‌های خودگزارش‌دهی، یافته‌ها بر اساس گزارش ذهنی افراد تنظیم می‌شوند، ممکن است مبتنی بر واقعیت نباشند.

البته در تبیین معنادارنشدن ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم پیوند والدینی می‌توان این فرض احتمالی را نیز در نظر گرفت که این معنادارنشدن ممکن است به شیوهٔ سنجش و مفهوم‌سازی ساختاری عامل پیوند والدینی و یا حتی عامل انعطاف‌پذیری شناختی بازگردد. بنابراین بررسی‌های بیشتری در زمینهٔ مفهوم‌سازی ساختاری و گسترهٔ مؤلفه‌های این عامل باید انجام گیرد. با این حال، باید توجه داشت که عامل پیوند والدینی همراه با سطوح مختلف عوامل دیگرِ سنجیده‌شده در این پژوهش، می‌تواند منجر به کاهش بی‌صداقتی تحصیلی در دانش‌آموزان شود. این تبیین‌ها احتمالی هستند و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های جداگانهٔ دیگری بررسی شوند.

گزارش هر پژوهشی به امید ادامه‌یافتن مسیر پژوهش دربارهٔ آن موضوع، نگارش شده و به جامعهٔ پژوهشگران ارائه می‌شود؛ ازاین‌رو پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد.

با توجه به معنادارنشدن مسیر مستقیم و غیرمستقیم پیوند والدینی و انعطاف‌پذیری شناختی، پیشنهاد می‌شود از ابزارهای اندازه‌گیری دیگری برای سنجش این دو سازه استفاده شود تا بر صحت و سقم نتایج و یافته‌های به‌دست‌آمده، افزوده گردد. با توجه به نقش میانجی‌گری پیوند والدینی در پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی، ضروری است این سازه در خانواده‌ها تقویت شود. میزان حمایت، مراقبت، عطوفت، گرمی عاطفی، همدلی و روابط صمیمانه باید افزایش یافته و میزان کنترل افراطی، دخالت، تماس بیش از حد و جلوگیری از استقلال و خودمختاری کاهش یابد تا موجب افزایش پایبندی فرزندان به

1 Authoritative Style
2 Authoritarian Style
3 Permissive/Indulgent Style
4 Neglectful/Involved

اصول اخلاقی، عملکرد صادقانه و مسئولیت‌پذیری شود و در نهایت، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش یافته، ویژگی‌های مثبت شخصیتی تقویت گردد و تقلب، فریب‌کاری و بی‌صداقتی تحصیلی کاهش یابد.

مطالعهٔ حاضر با محدودیت روش نمونه‌گیری و انتخاب دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر سمنان مواجه بود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با احتیاط همراه می‌سازد. افزون بر این، روابط ساختاری متغیرها از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری آزمون شد. روش‌های غیرآزمایشی دارای محدودیت‌هایی مانند عدم کنترل برخی متغیرهای مداخله‌گر، نظیر سایر عوامل اثرگذار در بی‌صداقتی تحصیلی در نمونهٔ بررسی‌شده هستند که باید در نظر گرفته شوند.

ملاحظات اخلاقی

اخذ مجوزهای لازم، کسب رضایت آگاهانهٔ افراد، توضیح اهداف پژوهش در ابتدای پرسش‌نامه‌ها و اطمینان‌دادن به شرکت‌کنندگان دربارهٔ محرمانه‌ماندن اطلاعات.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع از سوی نویسندگان بیان نشده است.

سپاس‌گزاری

از همهٔ مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مدیران مدارس منتخب که برای به ثمر رسیدن این پژوهش همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

Chen,P., Yanzhang, L., Mei, X, & Yuping, Z. (2025). Psychometric evaluation of the behavioral inhibition/activation system scales in older adults in Mainland China: A classical test theory and item response theory approach. *Acta Psychologica*.258. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105280.

Cınar, M., Doğan, D.& Demir, O. (2025). Predicting academic procrastination in online courses: The role of external locus of control and other mediator variables. *Education and Information Technologies;* New York. 30(9) 11751-11774. DOI:10.1007/s10639-024-13251-4

Curtis, G. (2023). It Kant be all bad: Contributions of Light and Dark Triad traits to academic misconduct. *Personality and Individual Differences*.212. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112262.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, *34*(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

Dewi, D.K, Nurwidawati, D., Amjodti, L. & Irena, Y. (2025). Investigating Academic Dishonesty among Undergraduate. *International Journal of Recent Educational Research* .6(1). 1-8.DOI*:* https://doi.org/10.46245/ijorer.v6i1.442

Dwan, T., Ownsworth, T., Donovan, C., & Yan Lo, A.H. (2017). Reliability of the NEO Five Factor Inventory short form for assessing personality after stroke. *International Psychogeriatrics*, 29:7, 1157–1168. doi:10.1017/S1041610217000382.

Erkoreka, L., Iker Z., Pedro, M.& et al. (2025). Influence of *5-HTT, COMT*, and *BDNF* functional polymorphisms and their interaction with parental bonding in attachment anxiety, among adults with personality disorders. *The European Journal of*

References

Arugaslan, E. (2024). Examining the relationship of academic dishonesty with academic procrastination, and time management in distance education. *Distance Education Vocational School*.10(19)1-24. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38827

Azemi, K, Shehni Yailagh, M, & Omidian, M. (2019). Psychometric properties of academic dishonesty scale and its relationship with time perspective in high school students. *Bioethics Journal.* 9 (32), 19–32. [In Persian]

Baidi Bukhori, D. (2019). Plagiarism, Self-Efficacy, and Academic Procrastination on University Students. *Psympathic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, *6* (2), 201-212. DOI:10.15575/psy.v6i2.6211

Balalle, H.& Pannilage, S. (2025). Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open.*11,1-12. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299

Beyazıt, U., Karatas. & Bütün, A.A. (2025). Cognitive flexibility and mindfulness in middle childhood: The serial multiple mediation of theory of mind. *Journal of Experimental Child Psychology*.253. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106192

Bilen, E., & Matros, A. (2021). Online cheating amid COVID-19. *Journal of economic behavior & organization*, *182*, 196–211. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.004

Çagatay Ulus, I., Avcı, M. & Akçıl, S. (2025). The dark triad and mental well-being: The mediating role of cognitive flexibility and emotion regulation. *Personality and Individual Differences.* 246, 113325 https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113325

Chari, Hossein, M, & Dehghani, Y. (2008). Predicting academic procrastination on the basis of learning self-regulation strategies. Research in Educational Systems, 2 (4), 63–74. DOI: 20.1001.1.23831324.1387.2.4.5.0.[In Persian]

Psychiatry.39(1). https://doi.org/10.1016/-j.ejpsy.2024.100270

Fasig. Z. (2021). *The Relationships Between Overprotective Parenting, Cognitive Flexibility and Aggression in College Students:* Master Thesis. Emporia State University. https://www.research-gate.net/publication/351299249

Feist, G. J., Feist, Roberts, T-A, Feist, J. (2021). Theories of Personality. McGraw-Hill Edition: 10

Garousi, F, Mir Taghi, Mehrvar, A. H, & Ghazi Tabatabaei, M. (2001). Application of the NEO PI-R test and analytic evaluation of its characteristics and factorial structure among Iranian university students. *Journal of Humanities*, Alzahra University, 11 (39), 173–198. [In Persian]

Gemignani, M., Mancinelli, E., Manari, T & et al. (2025). Understanding maladaptive daydreaming from the attachment framework: The intertwining roles of parental care, unresolved attachment, depression/anxiety and obsessive-compulsive symptoms. *Journal of Psychiatric Research*. 182, 290-296. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2025.01.015.

Giluk, T.L. & Postlethwaite,B .T .(2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*.72,59-67. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.027

Hampejs, V., Annika, A, Z. Tran, U. & Voracek, M. (2025). The Dark Triad of personality and criminal and delinquent behavior: Preregistered systematic review and three-level meta-analysis. *Personality and Individual Differences*.246. 113308 https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113308

Hedwig Schmidt, C.V., Rössig, S-A., Ruth, M.& Flatten, T.Ch.(2025). The bright side of a dark personality – How dark triad traits influence entrepreneurial passion. *Journal of Business Research* .186,115044. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.115044

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F. & et al. (2024). The role of big five traits and self-esteem on academic procrastination in Honduran and Spanish university students: A cross-cultural study. *Applied Psychology.*10(16). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36172

Hong, J.C, Hwang, N.Y, Kuo, Y. C.&, Hsu, W.Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences.*42. 139-146. *https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.003*

Hooley, J.M, Nock, M.K, & Butcher, J.N. (2025). *Abnormal psychology*. V2 (Translated by Yahya Seyyed Mohammadi)18th ed. Tehran, Iran: Arassbaran. (Original work published 2020). [In Persian]

Ilenia,R, Chiara C, Roberta, L& et al. (2025). The echoes of childhood: How parental bonding and emotional trauma shape loneliness in young adults. *Journal of Affective Disorders Reports.*21. https://doi.org/10.1016/j.jadr.2025.100938

Jonason, P. K., Lyons, M., Baughman, H.M&Vernon, P.A. (2014). What a tangled web we weave: The Dark Triad traits and deception. *Personality and Individual Differences*.70.117-127. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.038

Junqiang, F,. Cheng, Y., Tang, M., Huang, Y & Yu, J. (2024). The mediating role of ego depletion in the relationship between state anxiety and academic procrastination among university students. *Scientific Reports (Nature Publisher Group).14(1) https://doi.org/10.1038/s41598-024-66293-6*

Kahsay, H.N. & Velisiweg. G.G. (2025). Academic dishonesty among higher education students in Somaliland. *Social Sciences & Humanities Open*.11,1-8. http://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/).

Khodaei, A, & Zare, H. (2018). The mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between perceived academic stress and achievement emotions. *Research in School and Virtual Learning*, 6 (2), 49–64.DOI: 20.1001.1.23831324.1387.2.4.5.0. [In Persian]

Kline, R.B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* The Guilford Press. (Edition: 5).https://doi.org/10.1080/10705511.2012.687667

Kokkinos,. M. Antoniadou, N. Voulgaridou, I. (2023) Personality profile differences in academic dishonesty and procrastination among Greek university students: A five-factor facet-level latent profile. *Personality and Individual Differences.*214. 112337-112348. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112337

Liao, Y & Lin, X. (2025). Parenting styles and problem behaviors in Chinese preschoolers: The role of child gender and self-regulation. *Personality and Individual Differences*.241. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113194.

Lingán-Huamán, S.K., Dominguez-Lara, S., Felipe, R. & Esteban, C. (2024). Gender-based differences in the impact of Dark Triad traits on academic dishonesty: The mediating role of moral disengagement in college students. *Applied Psychology.*10(1) https://doi.org/10.1016/j.heliyon.-2023.e23322

Lo, O.T., Ng, S.P., Lai, V., & Keung, S. (2025). Unraveling the nature of design thinking disposition: Contributions of trait cognitive flexibility and trait empathy on design thinking potential. *Design Studies.*99. https://doi.org/10.1016/j.destud.2025.101325

Masoumi, S. (2016). *Investigating the relationship between parenting styles and academic dishonesty with the mediation of moral identity and narcissistic personality*. master's thesis, Shiraz University - Faculty of Education and Psychology. [In Persian]

McCabe, DL., Trevino, LK. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*.64(5):522-538. https://doi.org/10.2307/-2959991

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist, 52*(5), 509–516. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509

Novitasari, N. (2025). *The Relationship Between Self-Control and Conformity with Academic Procrastination in Private University Students in Sidoarjo.* Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. Doctoral Disseration. https://archive.umsida.ac.id/-index.php/archive/preprint/view/7791

Ozberk, E. H., & Kurtca, 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. https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.3.465

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, *52*(1), 1–10. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x

Sabili,F., Farzadi, F, & Fathi, K. (2025). Developing a model of academic incivility among college students: Self-determination theory and locus of control with the mediation of schoolwork engagement and academic entitlement. *Research in School and Virtual Learning*, 13 (2), 65–76. DOI: 10.30473/etl.2025.72442.4281 [In Persian]

Sanai Zaker, B. (2017). *Family and marriage scales.* Tehran, Iran: Besat. [In Persian]

Schneider, D.E. & Schneider, N.M. (2024). Attachment theory, organizational identification, and communication engagement strategies of successful college students: A retention study. *Personality and Individual Differences.* 226, 112682. https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112682

Serdar, A., Hasan Huseyin C, & Erhan, A. (2014). A Research on reference behavior trend according to Horney's personality types. *Social and Behavioral Sciences.* 148.680 – 685. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.014

Solomon, L. J., & Rothblum, E. (1984). *Procrastination Assessment Scale-Students (PASS)* APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t09250-000

Sozon, M.d., Hamdan, O., Alkharabsheh, M., Pok, W, Fong, S. (2024). *Cheating and plagiarism in higher education institutions (HEIs): A literature review.* https://doi.org/10.12688/f1000research.147140.2

Walborn, F. (2014). *Religion in Personality Theory.* Chapter 4 - Alfred Adler.*65-81.* https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407864-2.00004-7 Get rights and content

Wang, R. & Zhang, H. (2025). Integrating positive psychology principles in vocational education: A new approach to boosting student well-being and academic motivation. *Acta Psychologica*. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104834

Wenzel, A., Dobson, K. S., & Hays, P. (2020). *Cognitive behavioral therapy*: *Techniques and strategies* (Maedeh Vahidpour & Mostafa Nokeni, Translated.). Tehran, Iran: Arjmand. [In Persian]

Wolf, E.J, Harrington, K.M, Shaunna, L. C., & Miller, M.W. (2013). Sample Size Requirements for Structural Equation Models: An Evaluation of Power, Bias, and Solution Propriety. *Educ Psychol Meas.* .76(6):913–934. doi: 10.1177/0013164413495237

Xuhua He, F., Fanaian, M., Ming Zhang, N. & et al. (2024). Academic dishonesty in university nursing students: A scoping review. *International Journal of Nursing Studies.154.* https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2024.104752

Yarbrough, P.G. & Hart, C.L. (2025). Lies in the dark: An analysis of dark personality traits and dishonesty. *Personality and Individual Differences*.240.113161 https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113161

Yu, Sh., Assor, A., Yu, H.& Wang, Q. (2023). Autonomy as a potential moral resource: Parenting practices supporting youth need for autonomy negatively predict youth acceptance of academic dishonesty. *Learning and Individual Differences.* 101. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102245

Zare, H, Abdollahzadeh, H, & Baradaran, M. (2019). Measurement scales in cognitive psychology. Tehran, Iran: Aeeizh. [In Persian]

Zare, H. (2022). Learning Psychology. Tehran, Iran: Payame Noor University Press. Http://press.pnu.ac.ir. [In Persian]

Zhou, Y, Sackett, P.R. & Thomas Brothen, T. (2025). The relationship between personality and within-person within-semester performance variability. *Personality and Individual Differences.*239. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113115