

تدوین مدل علی تقلب تحصیلی بر اساس عوامل فردی و بافتی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

سعیده سبزیان^۱، عزت‌اله قدم‌پور^{*۲}، فضل‌اله میردیریک‌وند^۳

۱. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، خرم‌آباد، کمالوند، دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی

۳. استادیار روان‌شناسی عمومی، خرم‌آباد، کمالوند، دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۱

The Causal Model of Academic Cheating based on Individual and Contextual Factors with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy

S. Sabzian¹, E. Ghadampour^{*2}, F. Mirderikvand³

1. PhD Student, Educational Psychology, Khorramabad, Kamalvand, Lorestan University, Faculty of Humanities

2. Associate Professor, Psychology, Khorramabad, Kamalvand, Lorestan University, Faculty of Humanities

3. Assistant Professor, Psychology, Khorramabad, Kamalvand, Lorestan University, Faculty of Humanities

Received: 2017/05/29 Accepted: 2018/03/12

Abstract

This study aimed to provide the causal model of academic cheating based on individual and contextual factors with the mediating role of academic self-efficacy. Methods: This study was descriptive and correlational. Statistical population includes all upper secondary female students in Khorramabad that amounted to 9981 and through the rules of thumb kline the sample size of 240 person was determined and through stratified random sampling method were selected. For collecting the required data, the questionnaires of academic engagement of Zerang (1391), academic ethics of Hosseini Nejad & et al (1394), educational citizenship behaviours of Golparvar (1387), religious beliefs performance of Golzareh (1380), religious attitude of Golreiz & Berahani (1383), perceptions of classroom quality of Gentry, Gable and Rizza (2002), educational justice of Golparvar (1387), family emotional climate questionnaire of Hill Berne (1964), family adaptability of Shakeri (1382), family adaptability cohesion of Samani (1381), Morgan and Jinks' academic self-efficacy (1999) and academic cheating of Aliverdinia, Janalizade & Omrani (1394) was used. For data analysis, the correlation matrix, structural equation modeling and goodness of fit index with use of software lisrel 8.5 was used. Results: The results of path analysis showed that individual factors have direct effect. With self-efficacy mediation, it has an indirect effect; but contextual factors on academic self-efficacy and academic cheating have no direct effect but mediated by self-efficacy, it had indirect effect. Also academic self-efficacy has no direct effect on academic cheating. Conclusion: The results support the direct effect of individual factors on academic self-efficacy and academic cheating and the mediating role of self-efficacy in structural relationship between individual factors and contextual factors and students' academic cheating.

Key words

Individual Factors, Contextual Factors, Academic Self-Efficacy, Academic Cheating, Students.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل علی تقلب تحصیلی بر اساس عوامل فردی و بافتی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد به تعداد ۹۹۸۱ نفر بود که از طریق قاعده سرانگشتی کلان حجم نمونه ۲۴۰ نفر تعیین گردید و افراد به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسش‌نامه‌های درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱)، اخلاق تحصیلی حسینی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، رفتار مدنی - تحصیلی گل‌پرور (۱۳۸۷)، عمل به باورهای دینی گلزاری (۱۳۸۰)، نگرش مذهبی گلریز و براهنی (۱۳۸۳)، ادراکات کیفیت کلاسی جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲)، عدالت آموزشی گل‌پرور (۱۳۸۷)، جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴)، انعطاف‌پذیری خانواده شاکری (۱۳۸۲)، انسجام خانواده سامانی (۱۳۸۱)، خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹) و تقلب تحصیلی عبوردی‌نیا، جانعلی‌زاده و عمرانی (۱۳۹۴) استفاده شد. ماتریس همبستگی، مدل معادلات ساختاری و شاخص‌های نکویی برازش با نرم‌افزار Lisrel 8.5 برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان داد که عوامل فردی بر خودکارآمدی، بر تقلب تحصیلی، اثر مستقیم دارد. عوامل بافتی بر خودکارآمدی و تقلب تحصیلی اثر مستقیم ندارد؛ ولی با میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی، بر تقلب تحصیلی، اثر مستقیم ندارد. نتایج پژوهش از اثر مستقیم عوامل فردی بر خودکارآمدی و تقلب تحصیلی و نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه ساختاری بین عوامل فردی و بافتی با تقلب تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند.

واژگان کلیدی

عوامل فردی، عوامل بافتی، خودکارآمدی تحصیلی، تقلب تحصیلی، دانش‌آموزان.

مقدمه

نظام آموزشی هر کشوری فعالیت‌ها و اهداف خاص خود را دنبال می‌کند که مسلماً دستیابی به این اهداف در سایه صداقت علمی و تحصیلی فراگیران آن نظام حاصل می‌شود. به طور آرمانی، آموزش رسمی بر آن است که با استفاده از امکانات معقول و فراهم کردن بستر مناسب برای تعلیم دادن فراگیران، آن‌ها را به اهداف مطلوب برساند. یکی از معضلاتی که مؤسسات آموزشی و مدارس همواره با آن مواجه بوده‌اند و در دهه‌های اخیر به طور جدی‌تر درصدد مقابله با آن برآمده‌اند و تاکنون قادر به ریشه‌کن کردن کامل آن نشده‌اند، «تقلب» است. این پدیده به فراوانی در تمامی محیط‌های آموزشی دیده می‌شود و در صورت مداومت این امر در نظام آموزشی، پایه‌های علمی آن نظام متزلزل شده و در دستیابی به اهداف آموزشی اختلال ایجاد می‌شود (ملنار و کلتکه^۱، ۲۰۱۲؛ مرداک، بیچامپ و هینتون^۲، ۲۰۰۸). در واقع با توجه به کارکرد، اهداف و ضرورت وجود مدارس، یکی از مسائلی که می‌تواند در کارکرد این نهادهای آموزشی اختلال ایجاد کند و مانع رسیدن آن‌ها به اهدافشان باشد، تقلب تحصیلی^۳ و یا نبود صداقت علمی است. تقلب تحصیلی به لحاظ ماهیت، مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به پیامدها و نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد (چوچیدسکا، لوپینا، بورت، هاپون^۴، ۲۰۱۳). اگر چه اغلب تفاوت‌های روش‌شناختی و مفهومی موجب اختلاف نظر پژوهشگران راجع به توافق بر سر نرخ‌های مربوط به رفتارهای متقلبانه می‌شود (مک کاب و بوورس^۵، ۱۹۹۴) با این حال، بخش وسیعی از پژوهشگران بر این باورند که تقلب در آموزش و پرورش و آموزش عالی مسئله‌ای جدی و پراهمیت است (خامسان، امیری، ۱۳۹۰؛ میلر، شوپتاوگ و ولدردج^۶، ۲۰۱۱). در واقع تقلب کردن بین دانش‌آموزان، متداول و رو به گسترش است. مطالعات نشان داده است، ۶۰ درصد نوجوانان حداقل یک بار در آزمون‌ها تقلب کرده و ۳۸ درصد آن‌ها بیش از دو بار به این امر مبادرت ورزیده‌اند؛ تحقیقات دیگری که در این زمینه انجام

شده، حاکی از آن است که آمار تقلب دانش‌آموزان، از ۵۰ سال گذشته تا به امروز سیر صعودی داشته است (خیرآبادی، ۱۳۹۰). خدایی، مقدم‌زاده و صالحی (۲۰۱۱) با توجه به نتایج تحقیق خود بیان می‌کنند که ۹۵ درصد از دانش‌آموزان به تقلب در طول سال تحصیلی اعتراف کرده‌اند و موفقیت ۷۵ درصد آنان در تقلب گزارش شده است.

تقلب، سنجش دقیق توانایی‌های افراد را مشکل می‌سازد و حتی می‌تواند به شکل یک «عادت» در بیاید. مطالعات نشان می‌دهد افرادی که مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند، احتمال بیشتری دارد که در مقاطع تحصیلی بالاتر و یا دوره‌های شغلی نیز تقلب کنند (بالدوین، دوفرتی، روولی و شوارتز^۷، ۱۹۹۶؛ هاردینگ، مایهو، فینلی و کارپنتر^۸، ۲۰۰۷)؛ از این رو شناسایی متغیرهای مرتبط با «تقلب تحصیلی» ضروری به نظر می‌رسد. اگرچه وجود تقلب تحصیلی به عنوان یک مشکل به خوبی مستند شده است؛ اما به نظر می‌رسد دلایل انجام آن نیازمند مطالعه بیشتر است.

در حالی که اکثر پژوهش‌های مربوط به تقلب، رابطه آن را با ویژگی‌های فردی بررسی کرده‌اند و برخی از این پژوهش‌ها به بررسی عوامل موقعیتی مربوط به تقلب پرداخته‌اند، پژوهش حاضر به دو دسته عوامل توجه دارد. در این پژوهش نقش عوامل فردی (درگیری تحصیلی^۹، اخلاق تحصیلی^{۱۰}، رفتارهای مدنی - تحصیلی^{۱۱}، عمل به باورهای دینی، نگرش مذهبی) و عوامل موقعیتی یا بافتی (ادراکات کیفیت کلاسی^{۱۲}، عدالت آموزشی^{۱۳}، جو عاطفی خانواده^{۱۴}، انطباق‌پذیری و پیوستگی خانواده^{۱۵}) در رابطه با تقلب تحصیلی در بین دانش‌آموزان سنجیده خواهد شد.

اخلاق تحصیلی، درگیری تحصیلی، رفتارهای مدنی - تحصیلی، عمل به باورهای دینی و نگرش مذهبی از عوامل فردی هستند که انتظار می‌رود با تقلب ارتباط داشته باشند که در ادامه به توضیح آن‌ها پرداخته می‌شود. یکی از عرصه‌های خاصی که در آن اخلاق و ارزش‌های اخلاقی از

7. Baldwin, Daugherty, Rowley & Schwartz
8. Harding, Mayhew, Finelli & Carpenter
9. Academic engagement
10. Educational ethic
11. Educational citizenship behaviours
12. Perceptions of classroom quality
13. Educational Justice
14. Family emotional climate
15. Family adaptability and cohesion

1. Molnar & Kletke
2. Murdok, Beachamp & Hinton
3. Cheating
4. Chudzicka, Lupina, Borter & Hapon
5. McCabe & Bowers
6. Miller, Shoptaugh & Wooldridge

از رفتارهای قابل مشاهده یادگیرندگان در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آن‌ها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است. جزء «شناختی» که شامل متغیرهایی مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی، اهداف یادگیری و سرمایه‌گذاری در یادگیری است و در نهایت جزء «عاطفی» یا هیجانی که شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است (فردریکس، بلومینیلد و پاریس^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ جیمرسون، کمپوس و گریف^{۱۱}، ۲۰۰۳).

رفتار مدنی - تحصیلی از زمره رفتارهای الزامی دانش‌آموزان نیست؛ اما بر مبنای شواهد پژوهشی، این رفتارها در محیط‌های گروهی و جمعی می‌تواند بر تقلب تحصیلی، تأثیر داشته باشد (گل‌پرور، ۱۳۸۷). قراین به نسبت غنی ارائه شده توسط دالال^{۱۲} (۲۰۰۵) حاکی از آن است که رفتارهای مدنی با رفتارهای مخرب و فریب‌کارانه رابطه منفی دارد. رفتارهای مدنی - تحصیلی شامل رفتارهایی نظیر پایبندی و احساس الزام درونی به قواعد حاکم بر محیط تحصیل در مدرسه، یاری‌رسانی، مشارکت اجتماعی و تلاش برای برقراری روابط صمیمانه است که به صورت‌های مختلفی می‌تواند بر عملکرد فردی و جمعی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود (گل‌پرور، ۱۳۸۷).

همچنین مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که گرایش به مذهب در کاهش تقلب مؤثر است. در همین رابطه رتینگر و جوردن^{۱۳} (۲۰۰۵) طی مطالعه‌ای نشان دادند که گرایش مذهبی با گرایش به تقلب همبستگی منفی دارد. براگمن و هارت^{۱۴} (۱۹۹۶)، سوتون و حبا^{۱۵} (۱۹۹۵) و گاتمن^{۱۶} (۱۹۸۴) نیز در مطالعات جداگانه‌ای نشان دادند که دانش‌آموزان مذهبی کمتر گرفتار تقلب می‌شوند. در پژوهش حاضر عمل به باورهای دینی و نگرش مذهبی به عنوان عوامل اعتقادی مؤثر بر تقلب بررسی خواهند شد. عمل به باورهای دینی اشاره به اعمال و مناسک و رفتارهایی دارد که خاص یک دین یا مذهب هستند؛ به‌طور مثال در مذهب شیعه و دین اسلام خواندن نماز، گرفتن روزه، پرداخت زکات

اهمیت ویژه و به سزایی برخوردار است، عرصه تحصیل علم و دانش است. بر اساس نظریات و پژوهش‌های صورت گرفته، اخلاق تحصیلی، به شکلی کاملاً اختصاصی، پای‌بندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر تقلب نکردن، تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دست‌آوردهای تحصیلی، رعایت صداقت، درست‌کاری و پیروی از آموزه‌های انسانی و اخلاقی برای کسب دانش و علم را شامل می‌شود (اسمیت، کودلاک و فرا^۱، ۲۰۱۳؛ بلادگود، ترنلی و مودراک^۲، ۲۰۱۰، لوثی، پاکت و تونر^۳، ۲۰۰۹). جدی‌ترین تبعات باواسطه یا بلاواسطه پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی برشمرده شده، بازدارنده بی‌صداقتی و تقلب علمی و تحصیلی است (آلین و فیلیپس^۴، ۲۰۱۱؛ گل‌پرور، ۱۳۸۹). بر اساس مرور یک دهه پژوهش و نظریه‌پردازی در عرصه فریب‌کاری و تقلب، در محیط‌های دانشگاهی، توسط مک کابی، تروینو و بوترفیلد^۵ (۲۰۰۱)، گرایش به ارزش‌های اخلاقی ماهیتاً از پیش‌بینی‌کننده‌های اجتناب از تقلب در محیط‌های آموزشی و رفتارهای مثبت هستند.

از سوی دیگر پژوهش‌ها نشان داده‌اند فراگیرانی که درگیری تحصیلی خوبی دارند، خودمختارند، به‌طور منظم در کلاس درس حضور می‌یابند، روی یادگیری مطالب متمرکز می‌شوند، به مقررات مؤسسه آموزشی متعهد هستند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و در آزمون‌های استاندارد عملکرد بهتری از خود بروز می‌دهند (مارتین و دوسون^۶، ۲۰۰۹). با توجه به اظهارات مارتین و دوسون (۲۰۰۹) می‌توان چنین فرض کرد که از جمله عوامل مؤثر بر تقلب، درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است (ریو؛ جان؛ کارل؛ جیان و بارچ^۷، ۲۰۰۴). نیومن (۱۹۹۲)؛ به نقل از اپلتون، چستنسون، کیم و اسچلی^۸، ۲۰۰۶) و مارکس^۹ (۲۰۰۰) در پژوهش‌های خود معتقدند که درگیری از سه جزء تشکیل می‌شود. جزء «رفتاری» که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. به‌عبارتی دیگر درگیری رفتاری عبارت است

10. Ferredricks, Blumenfeld & Paris
11. Jimerson, Campos & Greif
12. Dalal
13. Rettinger & Jordan
14. Bruggeman & Hart
15. Sutton, M. & Huba
16. Guttman

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

بر عملکردهای تحصیلی و فرآیندهای شناختی دارد (آندرمین و میدگلی^۶، ۱۹۹۷). یکی از پیامدهای مهم محیط مدرسه، ادراکات دانش‌آموزان است که نقش مهمی در انگیزش، شناخت و عملکرد دانش‌آموزان دارد. اکلز و ویگفلد^۷ (۲۰۰۲) دریافتند که دانش‌آموزان دبیرستانی که معلم‌شان را کنترل‌کننده‌تر ادراک می‌کردند و معلمان به آن‌ها فرصت تصمیم‌سازی کمتری می‌دادند، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و انگیزش داشتند. ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی، دامنه گسترده‌ای از فرآیندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت است (جنتری، گابل و ریزا^۸، ۲۰۰۲).

از دیگر عوامل بافتی مؤثر بر تقلب تحصیلی، جو عاطفی خانواده، انطباق‌پذیری در خانواده و انسجام خانواده است. به عقیده هیرشی^۹ (۱۹۸۰)، بزهکاری و رفتار انحرافی مسئله‌ای اجتماعی است و باید به همان‌گونه که در اجتماع رخ می‌دهد بررسی شود؛ یعنی در عرصه خانواده، محله، مدرسه، همسالان و سایر نهادها یا مؤسسات اجتماعی که نوجوانان به نوعی در آن‌ها عضویت دارند (علی‌پوردی‌نیا و همکاران، ۱۳۸۷). به طور کلی هیرشی (۱۹۸۰)، استدلال می‌کند که اگر پیوند جوانان با والدین، همسالان و معلمان خود مستحکم باشد، در فعالیت‌های عرفی درگیر و مشغول و به اعتبار ارزش‌های اخلاقی معتقد باشد، احتمال ارتکاب رفتار بزهکارانه کاهش می‌یابد. به عبارت دیگر، انتظار می‌رود که مؤلفه‌های پیوند اجتماعی با بزهکاری رابطه معکوس و معنادار داشته باشد (میلر، شوپتاق و ولدربخ، ۲۰۱۱). به اعتقاد اکثر جامعه‌شناسان و روان‌شناسان، پدیده شوم بزهکاری معلول تعاملات ناسازگارانه و کنش‌های معیوب اعضای خانواده با یکدیگر است (سامانی و بهمنش، ۱۳۸۹). در این پژوهش بنا به یافته‌های نظری و پژوهشی، به جو عاطفی خانواده و انطباق‌پذیری و انسجام آن به عنوان دیگر عوامل بافتی مؤثر بر میزان تقلب تحصیلی توجه خواهد شد. منظور از جو عاطفی خانواده، نحوه ارتباط و طرز برخورد افراد خانواده با هم است. نظر افراد خانواده نسبت به هم، احساسات و علاقه آن‌ها به یکدیگر و چگونگی دخالت یا دخالت نکردن آن‌ها در کارهای یکدیگر و همکاری یا رقابت

و خمس و غیره از جمله اعمال دینی هستند. البته عمل به باورهای دینی از اعتقادات مذهبی جداست؛ به این معنی که فرد می‌تواند به اصولی معتقد باشد؛ ولی به هر دلیلی اعمال مربوط به آن اعتقاد را انجام ندهند، چنین فردی عمل به باورهای دینی ندارد (گلزاری، ۱۳۷۷). منظور از نگرش مذهبی، اعتقادات منسجم و یکپارچه توحیدی است که خداوند را محور امور دانسته و ارزش‌ها، اخلاقیات، آداب و رسوم و رفتارهای انسان را با یکدیگر، طبیعت و خویش تنظیم می‌کند (براون^۱، ۱۹۸۷؛ به نقل از خدایاری فرد، ۱۳۸۵).

علاوه بر عوامل فردی، ارتباط عوامل موقعیتی یا بافتی بر تقلب نیز مورد توجه پژوهشگران بوده است. عوامل بافتی به فشارهای بیرونی گفته می‌شود که بر فرد تحمیل و موجب ترغیب یا منع تقلب می‌شود (بریمبل و استیونسون^۲، ۲۰۰۵). از مهم‌ترین این عوامل می‌توان به عدالت آموزشی، ادراک کیفیت کلاسی، جو عاطفی خانواده، انطباق‌پذیری در خانواده و انسجام خانواده اشاره کرد.

یکی از مفاهیمی که با تحصیل علم و دانش ارتباط تنگاتنگ و نزدیکی دارد، عدالت است. به باور بسیاری از صاحب‌نظران حوزه عدالت، این پدیده در اکثر جوامع امروز دنیا، یک ارزش اخلاقی محسوب می‌شود (بلادر^۳، ۲۰۰۷؛ تورنر^۴، ۲۰۰۷). در این پژوهش، ادراک دانش‌آموزان از وجود یا نبود اصول معطوف به عدالت در معلمان و مدرسه محل تحصیل، به عنوان عدالت آموزشی مورد سنجش و توجه قرار خواهد گرفت. عدالت آموزشی به اشکال مختلف، رفتارها و نگرش‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از این عرصه‌ها، رفتارهای نامطلوب (در قالب تقلب، کم کاری، غفلت، دزدی، تخریب اموال و...) هستند. در هر محیطی اعم از محیط‌های تحصیلی و محیط‌های کاری، پایبندی به اصول اخلاق و عدالت، زمینه تقویت تعهد و وفاداری و در مقابل زمینه تضعیف رفتارهای انحرافی را فراهم می‌سازد (گل‌پور و نادى، ۱۳۸۸؛ اسکارلیکی و فولگر^۵، ۱۹۹۷). علاوه بر عدالت آموزشی، محیط کلاس، نظام اداره مدرسه و شیوه آموزشی معلم، اثرات انکارناپذیری

6. Andermen & Midgley
7. Eccles & Wigfield
8. Gentry, Gable & Rizza
9. Hirshi

1. Brown
2. Brimble & Stevenson
3. Blader
4. Turner
5. Skarlicki & Folger

مد نظر است، خودکارآمدی تحصیلی مبتنی بر نظریه خودکارآمدی بندورا است که به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳).

بندورا (۱۹۹۹) بیان می‌کند که افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا به استعدادهای خود اطمینان دارند و تکالیف دشوار را به مثابه چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که باید بر آنها تسلط یابند. در چندین مطالعه (بونگ^۸، ۲۰۰۸؛ مارسدن، کارول، نیل^۹، ۲۰۰۵) مشخص شده است که خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای تقلب رابطه منفی دارد.

تاس و تکایا^{۱۰} (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی نشان دادند که هر چه دانشجویان احساس کنند که دارای خودکارآمدی پایین‌تری هستند به همان میزان نیز ممکن است به تقلب بیشتری روی آورند. با مطالعه پیشینه تجربی و نظریه بندورا، خودکارآمدی تحصیلی در اکثر پژوهش‌های صورت گرفته به صورت متغیر میانجی در نظر گرفته شده است، ولی پژوهشی که مستقیماً به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه با عوامل فردی (درگیری تحصیلی، اخلاق تحصیلی، رفتارهای مدنی- تحصیلی، عمل به باورهای دینی، نگرش مذهبی) و عوامل موقعیتی یا بافتی (ادراکات کیفیت کلاسی، عدالت آموزشی، جو عاطفی خانواده، انطباق‌پذیری و انسجام خانواده) با تقلب تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته باشد، یافت نشد. اما می‌توان گفت که در دهه‌های ۱۹۹۰-۱۹۶۰ حجم وسیعی از تحقیقات درباره تقلب بر عوامل شخصی افراد تأکید داشتند در این مجموعه از مطالعات جنسیت، سن، نمره، سابقه تحصیل، اخلاق پژوهشی، تیپ شخصیتی A، رقابت و هم‌چشمی، اعتماد به نفس و غیره به طور معناداری بر رواج تقلب مؤثر بود (باتول، آباس و نایمی^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ ورما^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ براون، کامینگز^{۱۳}، ۲۰۰۲). با وجود تحقیقات متعددی که اثر عوامل فردی را بر بروز رفتار تقلب مؤثر می‌دانند، تعداد اندکی از مطالعات، عوامل محیطی مانند عکس‌العمل دانشگاه در برابر تقلب، تنبیه از طرف دانشگاه، تأثیرات گروه

آن‌ها با هم، نحوه ارتباط آن‌ها را نشان می‌دهد (کرسو^۱، ۲۰۰۷؛ ترجمه صالحی، ۱۳۸۹). والش^۲ (۲۰۰۲)؛ ترجمه دهقانی، رسولی و عباسی، ۱۳۹۱) انطباق‌پذیری و انسجام را لازمه ایجاد و تقویت تاب‌آوری و کاهش رفتارهای انحرافی می‌داند و بیان می‌کند که خانواده‌ها باید برای داشتن کارکرد مطلوب در هنگام مواجهه با سختی، یک ساختار انعطاف‌پذیر داشته باشند و با خواسته‌های محیطی و رشدی متغیر سازگار شوند. در خانواده‌های انطباق‌پذیر، اعضای خانواده از طریق تعامل با یکدیگر می‌آموزند که با تغییرات، انعطاف‌پذیری و انعطافی نشان دهند که نهایتاً به سازگاری آن‌ها با شرایط موجود منجر می‌شود. علاوه بر این، انسجام عنصر اساسی دوم، در سازماندهی خانواده به معنای پیوندهای ساختاری و هیجانی در میان اعضای خانواده است. پیوستگی از یک سو به معنای با هم بودن و از سوی دیگر به معنای مستقل بودن از یکدیگر است.

مبنای نظری پژوهش حاضر نظریه شناختی- اجتماعی بندورا^۳ است. این نظریه به طور وسیعی در رشته‌ها و زمینه‌های مختلف از جمله تحقیقات تربیتی و در موضوعاتی همچون تقلب تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. در این نظریه، رفتار تحت تأثیر عوامل فردی و عوامل بافتی و همچنین تعامل دو جانبه بین شخص و محیط است بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، رفتار تقلب نه تنها از هم‌کلاسی‌ها آموخته می‌شود، بلکه رفتار آنان نوعی حمایت از رفتار تقلب سایرین است. بنابراین، تقلب ممکن است به عنوان شیوه‌ای برای پیشرفت در نظر گرفته شود (رون اکسیان و اکسیانو پین^۴، ۲۰۰۷). بندورا در نظریه خود بر میانجی‌گرهای مختلف از جمله خودکارآمدی به شدت تأکید دارد (داوید^۵ و همکاران، ۲۰۰۳). باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند. خودکارآمدی به برداشت افراد از توانایی‌های شان برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد (لنت، براون و هاکت^۶، ۲۰۰۲) به نقل از بی‌اسچک^۷، ۲۰۰۶). خودکارآمدی جنبه‌های مختلف دارد که در اینجا خودکارآمدی تحصیلی

8. Bong
9. Marsden, Carroll & Neill
10. Tas & Tekkaya
11. Marsden, Carroll & Neill
12. Verma
13. Cummings

1. Kerso
2. Walsh
3. Cognitive-social theory of Bandura
4. Run-Xian & Xiao-Pin
5. Dawid
6. Lent, Brown & Hackett
7. Bieschke

جدول ۱. جامعه آماری و نمونه مورد پژوهش دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در شهر خرم‌آباد

شهر خرم‌آباد	طبقات جامعه (پایه تحصیلی)	جامعه آماری پژوهش			نمونه آماری پژوهش	
		ناحیه ۱	ناحیه ۲	جمع	ناحیه ۱	ناحیه ۲
	پایه اول (دهم)	۱۷۷۲	۱۵۹۱	۳۳۶۳	۴۲	۳۷
پایه تحصیلی	پایه دوم (یازدهم)	۱۸۵۳	۱۶۲۴	۳۴۷۷	۴۵	۴۰
	پایه چهارم (پیش‌دانشگاهی)	۱۶۴۳	۱۴۹۸	۳۱۴۱	۴۰	۳۶
کل		۵۲۶۸	۴۷۱۳	۹۹۸۱	۱۲۷	۱۱۳

روش پژوهش

روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری در این تحقیق شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که تعداد آن‌ها مطابق با آمار گرفته شده از دفتر برنامه و بودجه آموزش و پرورش برابر با ۹۹۸۱ نفر بود. تعیین حداقل حجم نمونه لازم برای گردآوری داده‌های مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است. بر اساس قاعده سرانگشتی کلاین حجم نمونه برابر با ۲۴۰ نفر تعیین شد (برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه تعداد ۲۶۰ پرسش‌نامه توزیع گردید) که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی بر حسب ناحیه و پایه تحصیلی محاسبه و انتخاب گردید.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱):

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱) دارای ۳۸ گویه و سه مولفه درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری است. در پژوهش زرنگ (۱۳۹۱)، روایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی، از طریق تعیین روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط سه تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت. سپس با اجرای یک آزمون مقدماتی، برای پرسش‌نامه درگیری تحصیلی به وسیله آزمون آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسش‌نامه در مرحله مقدماتی با ۳۸ سوال ۰/۹۲ و همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی با ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶، درگیری انگیزشی ۰/۸۶ به دست آمد. همچنین پایایی کل پرسش‌نامه در مرحله نهایی نیز با ۳۸ سوال ۰/۹۰ و همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های درگیری

همسالان، سیاست‌های آموزشی، یادگیری اجتماعی و معیارهای اخلاقی را عوامل مهم‌تری برای رفتار تقلب بر می‌شمارند (مک کاب و همکاران، ۲۰۰۱؛ خامسان و امیری، ۲۰۰۱). در مجموع، در یافته‌های فراتحلیل انجام شده اشمکین^۱ و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده شد که تفاوت‌های فردی در مقابل عوامل محیطی پیش‌بینی‌کننده‌های ضعیفی برای رفتار تقلب به شمار می‌روند.

مسئله‌ای که موجب انجام پژوهش حاضر شد، این بود که بیشتر پژوهش‌های انجام شده به تأثیر جداگانه عوامل فردی و بافتی بر تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به طور همزمان توجه کرده‌اند. مهم‌تر این که پژوهش‌های علمی اندکی درباره تقلب تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان صورت گرفته است و همچنین هنوز پژوهشی در جامعه دانش‌آموزی که انواع مختلف تقلب (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی، تسهیل تقلب برای دیگران) را به صورت یکجا بررسی کند، انجام نشده است. علاوه بر این، آنچه که در تحقیقات صورت گرفته، مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیر میانجی است که در این پژوهش، به نقش متغیر میانجی، به عنوان یک تنظیم‌کننده که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، نیز توجه شده است. از این رو در پژوهش حاضر، در چارچوب نظریه بندورا و با استفاده از نتایج تحقیقات پیشین، مدلی ساختاری ارائه شده است که در آن تأثیر عوامل فردی و عوامل بافتی، به واسطه باورهای خودکارآمدی بر رفتار تقلب بررسی می‌شود.

مدل به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۰، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ به دست آمد که نشان از برازش خوب مدل دارد. برای احراز پایایی پرسش‌نامه نه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد؛ به طوری که نتایج آن برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۷ و برای مؤلفه ارج نهادن به شأن و مقام استاد ۰/۶۸؛ حفظ شأن کلاس درس ۰/۶۲؛ احترام و حفظ شأن همکلاسی ۰/۶۵ و یادگیری اخلاق مدار ۰/۶۱ به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی پرسش‌نامه و خرده‌مؤلفه‌های آن است.

پرسش‌نامه رفتار مدنی - تحصیلی گل پرور (۱۳۸۷):

این پرسش‌نامه توسط گل پرور (۱۳۸۷) ساخته شده و دارای ۲۱ سوال و سه زیرمقیاس پایبندی به قواعد، یاری رسانی و مشارکت اجتماعی و روابط صمیمانه است. این پرسش‌نامه بر مبنای پیشینه‌ی پژوهش‌های مرتبط با رفتار مدنی - سازمانی در محیط‌های کاری (نظیر ارگان، ۱۹۸۸؛ نیهوف و مورمن، ۱۹۹۳) ساخته و اعتباریابی شده است و محتوای زیرمقیاس‌های آن رفتارهای فرانتشی که جزء وظایف و رفتارهای الزامی دانشجویان محسوب نمی‌شود را شامل می‌می‌شود. در پژوهش گل پرور و همکاران (۱۳۸۷) آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس این پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۳ و ۰/۶۸ به دست آمد. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۰ و برای خرده‌مؤلفه‌های پایبندی به قواعد ۰/۷۹، یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی ۰/۶۸ و روابط صمیمانه ۰/۶۴ به دست آمد.

پرسش‌نامه عمل به باورهای دینی گلزاری (۱۳۸۰):

پرسش‌نامه عمل به باورهای دینی را گلزاری در سال ۱۳۸۰ ساخت. این پرسش‌نامه ۲۵ سوالی، عمل نه اعتقاد و نگرش به باورهای اسلامی را اندازه می‌گیرد. مواد آزمون در ۴ حوزه عمل به واجبات، عمل به مستحبات، فعالیت‌های مذهبی (عضویت در گروه‌های مذهبی و...) و در نظر گرفتن مذهب در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی قرار دارد. در پژوهشی که از ضریب آلفای کرونباخ برای محاسبه ضریب همسانی درونی استفاده شد، میزان آلفای کرونباخ در نمونه مورد پژوهش ۰/۹۱ به دست آمد (حاجی‌زاده میمند، برغمندی، ۱۳۸۹). در پژوهش جعفری، حاجلو و محمدرزاده (۱۳۹۳) نیز میزان آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۸۹ محاسبه

شناختی با ۰/۸۳، درگیری رفتاری ۰/۷۳، درگیری انگیزشی ۰/۸۰ است که در حد مطلوب و پذیرفتنی قرار دارند؛ بنابراین پرسش‌نامه درگیری تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن از ثبات (همسانی) درونی مطلوب و پذیرفتنی برخوردار است. زرننگ (۱۳۹۱)، در پایان برای تکمیل روایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی و سنجش روایی سازه‌ای آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد. طبق نتایج به دست آمده و با توجه به شاخص‌های اصلی (خی دو برابر با ۲۲۸۷/۹۹، درجه آزادی برابر با ۶۲۸، ریشه میانگین مجذورات تقریباً یا RMSEA برابر با ۰/۰۸۲ و همچنین با توجه به میزان شاخصی برازندگی (CFI=0/95, GFI=0/90, NFI=0/89) ۳ عامل و ۳۸ گویه پرسش‌نامه درگیری تحصیلی مطابق با مدل لینن برینک و پنتریچ به تأیید رسید و مشخص شد که مؤلفه‌ها و عبارات این پرسش‌نامه از بارعاملی مناسبی برخوردار هستند. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۵ و برای خرده‌مؤلفه‌های درگیری شناختی ۰/۹۱، رفتاری ۰/۸۲ و عاطفی ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسش‌نامه اخلاق تحصیلی حسینی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴):

این پرسش‌نامه که توسط حسینی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴) ساخته شده دارای ۲۷ گویه است و ۴ مؤلفه (احترام به شأن استاد، حفظ شأن کلاس، احترام و حفظ شأن هم کلاسی و در پی کسب علم و دانش بودن) است. حسینی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴) برای احراز روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی و روایی سازه (تحلیل عاملی تأییدی) و برای احراز پایایی پرسش‌نامه از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده کردند که نتایج روایی و پایایی پرسش‌نامه رضایت بخش بود. از آنجایی که پرسش‌نامه اخلاق تحصیلی در سال ۱۳۹۴ ساخته شده است و در پژوهش‌های اندکی استفاده شده است؛ از این رو در پژوهش حاضر برای احراز روایی پرسش‌نامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده برازش ساختاری عاملی مورد نظر با داده‌های جمع‌آوری شده است. شاخص کای اسکوتر برای مدل مورد نظر ۳/۱۸ است که مقداری مناسب و پذیرفتنی است. همچنین مقدار GFI، CFI، RMR و RMSEA برای

شد. همچنین اعتبار این آزمون توسط دو تن از اساتید دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه یزد بررسی و اعتبار آن مطلوب گزارش شد (حاجی‌زاده میمندی، برغمندی، ۱۳۸۹). همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۴ و برای خرده مؤلفه‌های عمل به واجبات ۰/۷۹، عمل به مستحبات ۰/۸۵، فعالیت‌های مذهبی (عضویت در گروه‌های مذهبی و...) ۰/۸۸ و در نظر گرفتن مذهب در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه نگرش مذهبی گلریز و براهنی (۱۳۸۳): پرسش‌نامه نگرش‌سنج مذهبی در سال ۱۳۸۳ توسط گلریز و براهنی با ۲۵ گویه ساخته شده است. اعتبار این آزمون از طریق روش گروه‌های شناخته شده بررسی شده و نشان داده است که به خوبی بین دو گروه مذهبی و غیر مذهبی تفاوت می‌گذارد (گلریز و براهنی، ۱۳۵۳). اعتبار این آزمون از طریق ضریب همبستگی با آزمون آپورت ورنون و لیندزی به دست آمده که برابر با ۰/۸۰ است. هم‌چنین در اعتباریابی این پرسش‌نامه از روش گروه‌های شناخته شده نیز استفاده شده و تفاوت میانگین بین دو گروه عادی و مذهبی معنادار بوده و میزان تهیه شده بین گروه تفاوت می‌گذارد. این پرسش‌نامه در سال‌های اخیر ارزیابی شده و پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش اسپیرمن براون برابر ۰/۶۳ و اعتبار آن برابر ۰/۲۴ به دست آمده است (صولتی و دهکردی، ۱۳۷۷؛ به نقل از صادقی، باقرزاده لداری و حق‌شناس، ۱۳۸۹). نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه عدالت آموزشی گل‌پرور (۱۳۸۷): پرسش‌نامه عدالت آموزشی توسط گل‌پرور (۱۳۸۷) ساخته شد. این پرسش‌نامه دارای ۱۴ سؤال است. همبستگی بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی ۰/۴۸۱- به دست آمد. ضریب بازآزمایی دو خرده‌مقیاس با استفاده از ۳۰ دانشجو و با فاصله دو هفته ۰/۵۱ و ۰/۶۷ برای عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و آلفای کرونباخ دو خرده‌مقیاس به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۰ به دست آمد (گل‌پرور، ۱۳۸۷). نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۴ به دست آمد.

پرسش‌نامه جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴): به نقل از موسوی شوشتری و همکاران، (۱۳۸۱): این مقیاس توسط هیل برن^۱ (۱۹۶۴) نقل از موسوی شوشتری و همکاران، (۱۳۸۱) به منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات کودک-والدین ساخته شده است. این مقیاس دارای ۸ خرده‌مقیاس (محبت، نوازش کردن، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق، اعتماد و احساس امنیت)، است. جمشیدی (۱۳۷۹) ضریب پایایی آزمون جو عاطفی خانواده را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرد که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ هستند (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). موسوی شوشتری (۱۳۷۷) برای تعیین روایی محتوایی، این پرسش‌نامه را به پنج نفر از متخصصان داد، سپس نظرات آن‌ها جمع‌آوری گردید و سؤال‌های که مورد تأیید متخصصان بود و روی آن‌ها توافق داشتند، نگهداری شد (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل

پرسش‌نامه ادراکات کیفیت کلاسی جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲): پرسش‌نامه ادراکات مدرسه‌ای و کلاسی توسط جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲) ساخته شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۱ گویه و چهار زیر مقیاس ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت است. شاخص‌های گزارش شده (۰/۰۴) $GFI=0/95$, $RSMA=$ نشان‌دهنده اعتبار مناسب پرسش‌نامه است (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲). در پژوهش کارشکی (۱۳۸۷) برای احراز روایی پرسش‌نامه از روایی سازه استفاده شده که شاخص‌های گزارش شده (۰/۰۴۸)

بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش شده است (الورث^۲، ۲۰۰۹). کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) ضریب پایایی را برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۷۶ و برای سازه استعداد ۰/۶۶، سازه کوشش ۰/۶۵ و سازه بافت ۰/۶۰ به دست آورده‌اند. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۴ و خرده‌مؤلفه‌های استعداد ۰/۷۱، کوشش ۰/۶۴ و بافت ۰/۶۷ به دست آمد.

پرسش‌نامه تقلب تحصیلی علی‌وردی‌نیا، جانعلی‌زاده و عمرانی (۱۳۹۴):

این پرسش‌نامه توسط علی‌وردی‌نیا، جانعلی‌زاده و عمرانی (۱۳۹۴) ساخته شد و دارای شش مولفه شامل (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی، سرقت علمی، جعل علمی، تحریف علمی، تسهیل تقلب برای دیگران) بود. لازم به ذکر است، در این پژوهش از سه مؤلفه (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی و تسهیل تقلب برای دیگران) استفاده شد. علی‌وردی‌نیا، جانعلی‌زاده و عمرانی (۱۳۹۴) برای احراز روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی و برای احراز پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که نتایج روایی و پایایی پرسش‌نامه، مطلوب و رضایت‌بخش به دست آمد.

از آن جایی که پرسش‌نامه تقلب تحصیلی دارای شش مؤلفه بود و در این پژوهش متناسب با جامعه آماری پژوهش از سه مؤلفه آن استفاده شد؛ از این رو در پژوهش حاضر برای احراز روایی پرسش‌نامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده برازش ساختاری عاملی مورد نظر با داده‌های جمع‌آوری شده است.

شاخص کای اسکور برای مدل مورد نظر ۲/۷۱ است که مقداری مناسب و پذیرفتنی است. همچنین شاخص GFI، CFI، RMR و RMSEA به ترتیب برابر ۰/۸۷، ۰/۹۳، ۰/۰۷۱ و ۰/۰۸۵ به دست آمد که می‌توان گفت داده‌ها به طور بسیار خوبی برازش یافته‌اند. همچنین برای احراز پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد؛ به طوری که نتایج آن برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۷ و برای مؤلفه تقلب در امتحانات ۰/۸۰؛ تقلب در تکالیف درسی

پرسش‌نامه ۰/۹۲ و برای خرده‌مؤلفه‌های محبت ۰/۷۳، نوازش کردن ۰/۸۱، تأیید کردن ۰/۷۳، تجربه‌های مشترک ۰/۷۱، هدیه دادن ۰/۸۲، تشویق ۰/۸۵، اعتماد ۰/۸۵ و احساس امنیت ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه انعطاف‌پذیری خانواده شاکری (۱۳۸۲):

این مقیاس با الهام از الگوی ترکیبی السون^۱ (۱۹۹۹) درباره خانواده، توسط شاکری (۱۳۸۲) ساخته شده است. مقیاس یاد شده دارای ۱۶ پرسش است. پایایی و روایی این مقیاس در پژوهش شاکری (۱۳۸۲) روی ۴۸ آزمودنی تأیید شده است. ضریب پایایی مقیاس، به کمک روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۹ گزارش شد. نتیجه تحلیل عاملی این مقیاس نیز، تنها یک عامل عمومی با عنوان انعطاف‌پذیری به دست داده است (شاکری، ۱۳۸۲). همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل پرسش‌نامه ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه انسجام خانواده سامانی (۱۳۸۱):

سامانی (۱۳۸۱) این مقیاس را بر پایه بررسی متون موجود در زمینه همبستگی و با الهام از الگوی ترکیبی السون (۱۹۹۹) ساخته است. این مقیاس دارای ۲۸ پرسش است. رضویه و سامانی (۱۳۷۹) در بررسی این مقیاس بر پایه هشت عامل (همبستگی با پدر و مادر، مدت تعامل، مکان، تصمیم‌گیری، ارتباط عاطفی، روابط زناشویی و رابطه والدین با فرزندان)، کفایت این مقیاس را برای ارزیابی انسجام خانواده تأیید کردند. ضریب پایایی مقیاس به روش بازآزمایی ۰/۹۰ و به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است (سامانی، ۱۳۸۱). همچنین در بررسی دیگری سامانی (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۹ و ضریب پایایی آن را با روش بازآزمایی ۰/۸۰ گزارش کرد. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹):

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی توسط مورگان - جینکز^۲ (۱۹۹۹) ساخته شد.

این پرسش‌نامه دارای ۳۰ سوال و سه مولفه شامل استعداد، کوشش و بافت است. ضریب پایایی کلی برای این پرسش‌نامه ۰/۸۲ و ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های استعداد،

1. Olson
2. Morgan & Jinks

3. Ellsworth

مفروضه‌های آماری مدل لیزرل می‌پردازیم. ۱. **مفروضه فاصله‌ای بودن سطح اندازه‌گیری متغیرها:** در این تحقیق، کلیه متغیرها در سطح فاصله‌ای اندازه‌گیری شده‌اند. ۲. **مفروضه نرمال بودن چندمتغیری:** هر متغیر نهفته درون‌زا نه تنها باید خود دارای توزیع نرمال باشد، بلکه نسبت به هر ارزش برای هر یک از دیگر متغیرهای نهفته نیز باید دارای توزیع نرمال باشد. این مفروضه با بررسی آماره‌های کجی و کشیدگی بررسی و نتایج نشان داد کلیه متغیرها دارای آماره‌های کجی میان -0.08 تا $1/95$ و کشیدگی میان -0.2 تا $1/77$ هستند و مقدار کجی و کشیدگی مشاهده شده برای تمام متغیرها در بازه $(2, -2)$ قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی و کشیدگی متغیرها متقارن می‌باشند. ۳. **مفروضه خطی بودن متغیرها:** هر متغیر نهفته باید با هر یک از دیگر متغیرهای نهفته رابطه خطی داشته باشد. این مفروضه با بررسی پس‌مانده‌های رگرسیون بررسی و مشخص شد که میان متغیرها انحراف از خطی بودن وجود ندارد. ۴. **مفروضه هم‌خطی بودن چندگانه:** هم‌خطی بودن چندگانه به همبستگی‌های درونی متغیرهای برون‌زا اطلاق می‌شود و همبستگی‌های بالاتر از 0.8 به عنوان هم‌خطی بودن چندگانه قوی تلقی می‌شوند. در این پژوهش هیچ یک از متغیرهای برون‌زا دارای همبستگی بالای 0.8 نیست، ضمن آنکه برای بررسی وجود هم‌خطی بودن چندگانه بالا، دو شاخص مشخصه تحمل و عامل تورم واریانس برای تعیین میزان همپوشی متغیرهای برون‌زا

و تسهیل تقلب برای دیگران 0.75 به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی پرسش‌نامه و خرده‌مؤلفه‌های آن است.

یافته‌های پژوهش

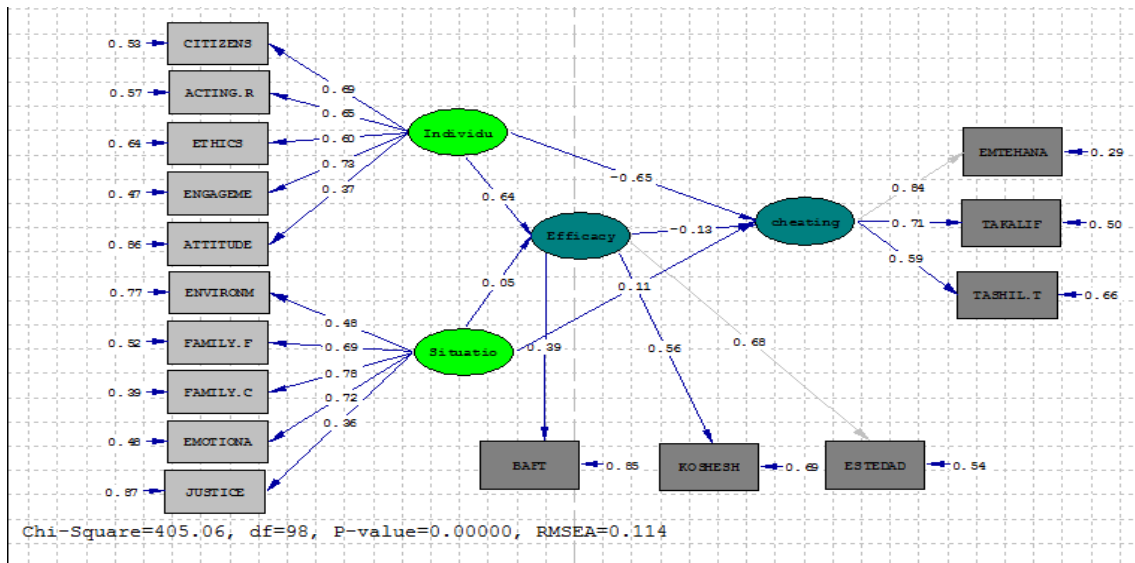
میانگین و انحراف معیار افراد گروه نمونه در عوامل فردی $(465/05 \pm 6/06)$ ؛ درگیری تحصیلی $(133/88 \pm 26/31)$ ، اخلاق تحصیلی $(103/64 \pm 13/75)$ ، رفتارهای مدنی - تحصیلی $(77/90 \pm 11/04)$ ، عمل به باورهای دینی $(59/88 \pm 19/01)$ و نگرش مذهبی $(89/73 \pm 13/48)$ است. میانگین و انحراف معیار افراد گروه نمونه در عوامل بافتی $(357/60 \pm 51/46)$ ؛ ادراکات کیفیت کلاسی $(100/47 \pm 18/97)$ ، عدالت آموزشی $(51/22 \pm 19/53)$ ، جو عاطفی خانواده $(59/05 \pm 13/17)$ ، انعطاف‌پذیری خانواده $(51/99 \pm 7/42)$ و انسجام خانواده $(94/86 \pm 16/60)$ است. میانگین و انحراف معیار افراد گروه نمونه در کل مقیاس خودکارآمدی تحصیلی $(84/10 \pm 8/04)$ و خرده‌مؤلفه‌های استعداد $(35/78 \pm 5/01)$ ، کوشش $(11/77 \pm 1/85)$ و بافت $(36/55 \pm 4/08)$ است. میانگین و انحراف معیار افراد گروه نمونه در کل مقیاس تقلب تحصیلی $(16/93 \pm 10/02)$ و خرده‌مؤلفه‌های تقلب در امتحانات $(6/45 \pm 5/13)$ ، تقلب در تکالیف درسی $(3/69 \pm 3/28)$ و تسهیل تقلب برای دیگران $(6/78 \pm 3/75)$ می‌باشد.

از آنجا که پژوهش حاضر برای تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده کرده است، ابتدا به بررسی

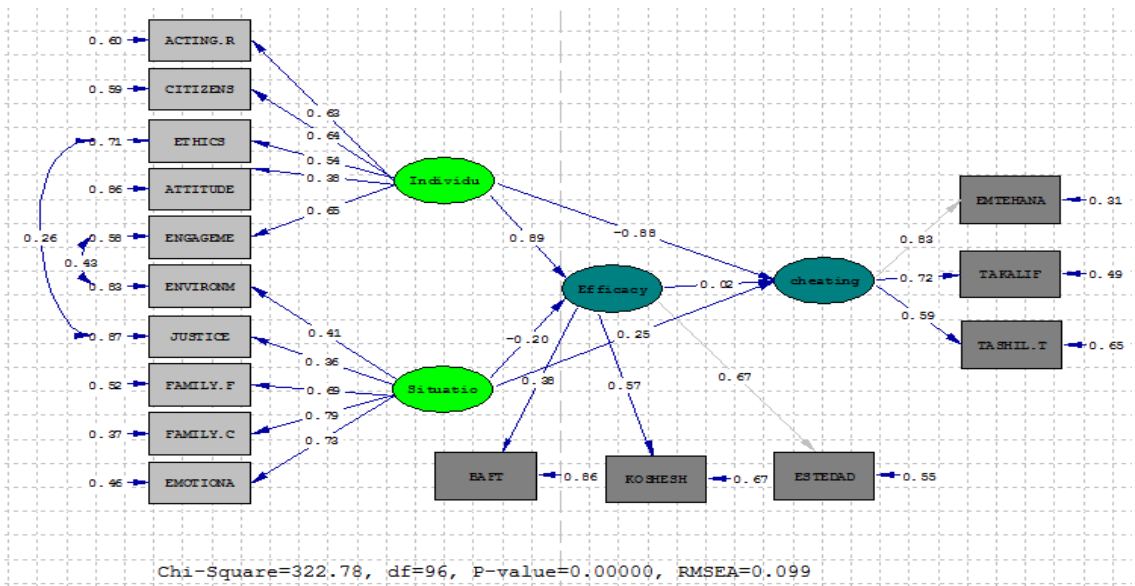
جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی بین عوامل فردی و بافتی با خودکارآمدی و تقلب تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱. عوامل فردی														
۲. درگیری تحصیلی	۰/۸۱**													
۳. اخلاق تحصیلی	۰/۷۰**	۰/۳۸**												
۴. رفتار مدنی - تحصیلی	۰/۷۱**	۰/۵۵**	۰/۳۸**											
۵. عمل به باورهای دینی	۰/۷۴**	۰/۴۰**	۰/۴۲**	۰/۴۴**										
۶. نگرش مذهبی	۰/۵۴**	۰/۲۳**	۰/۳۹**	۰/۱۵*	۰/۳۰**									
۷. عوامل بافتی	۰/۷۱**	۰/۶۵**	۰/۴۵**	۰/۵۲**	۰/۵۲**	۰/۲۸**								
۸. ادراکات کلاسی	۰/۶۳**	۰/۷۱**	۰/۳۰**	۰/۴۸**	۰/۴۰**	۰/۱۵*	۰/۶۶**							
۹. عدالت آموزشی	۰/۴۶**	۰/۳۳**	۰/۴۵**	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۰/۲۰**	۰/۶۲**	۰/۲۳**						
۱۰. جو عاطفی خانواده	۰/۴۲**	۰/۳۶**	۰/۱۸**	۰/۲۸**	۰/۴۳**	۰/۱۳*	۰/۷۰**	۰/۲۷**	۰/۱۹**					
۱۱. انسجام خانواده	۰/۳۸**	۰/۳۶**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۲۲**	۰/۲۲**	۰/۶۲**	۰/۲۹**	۰/۱۳*	۰/۵۱**				
۱۲. انعطاف‌پذیری	۰/۴۴**	۰/۳۶**	۰/۲۶**	۰/۳۵**	۰/۳۰**	۰/۲۶**	۰/۷۸**	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۶۰**	۰/۶۱**			
۱۳. خودکارآمدی	۰/۴۶**	۰/۴۵**	۰/۲۳**	۰/۳۴**	۰/۳۲**	۰/۲۱**	۰/۳۴**	۰/۲۷**	۰/۱۴*	۰/۴۱**	۰/۳۲**	۰/۲۳**		
۱۴. تقلب تحصیلی	۰/۵۰**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۳۵**	۰/۴۶**	۰/۱۶*	۰/۴۳**	۰/۲۴**	۰/۳۸**	۰/۳۴**	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۰/۳۵**	۰/۳۵**

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$



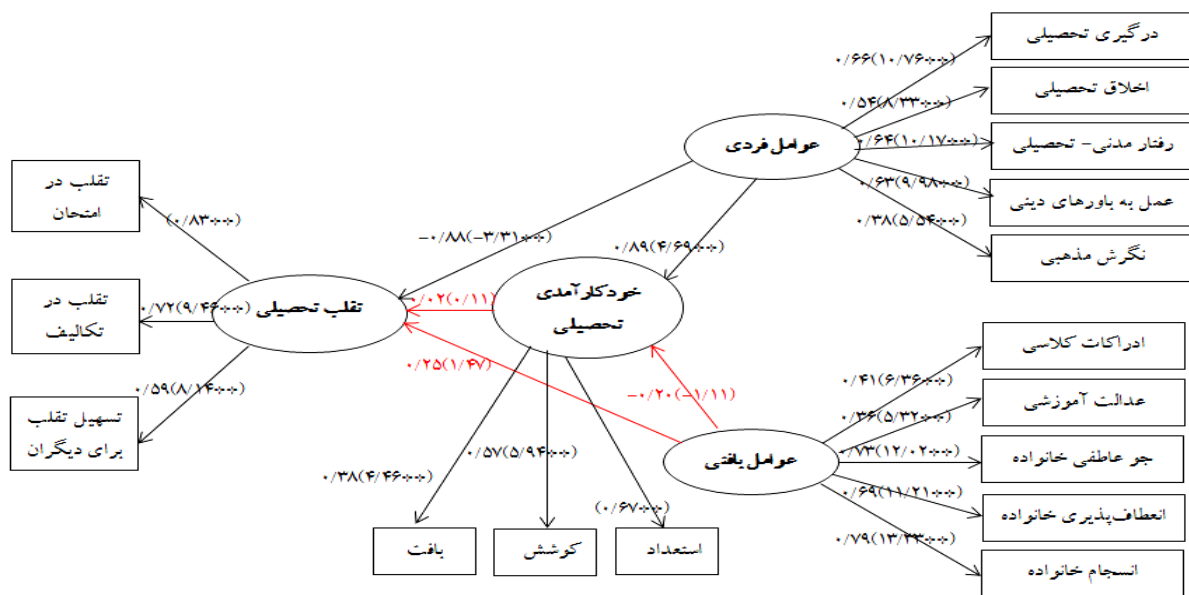
شکل ۱. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی A: تأثیرگذاری عوامل فردی و بافتی بر تقلب تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوم متوسطه



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده پیشنهادی B: تأثیرگذاری عوامل فردی و بافتی بر تقلب تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوم متوسطه

رگرسیون تخطی صورت نگرفته است. ۵. مفروضه یکسانی پراکندگی: این مفروضه به معادل بودن واریانس‌های متغیرهای درون‌زا برای سطوح مختلف متغیرهای برون‌زا اطلاق می‌شود. این مفروضه از طریق نمودار پراکنش تحلیل رگرسیون چندمتغیری بررسی و مشخص شد که این مفروضه برقرار است.

محاسبه شد. کلیه این ضرایب در سطح قابل قبولی بودند؛ به طوری که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچک‌تر از ۰/۲۹، و شاخص تورم واریانس کوچک‌تر از ۵/۱۰ به دست آمد. اگر شاخص تحمل کوچک‌تر از یک ($1 < collinearity < 0$) و شاخص تورم کوچک‌تر از ده ($10 < vif < 0$) باشد، می‌توان گفت که از مفروضه‌های



شکل ۳. ضرایب استاندارد و t مدل اصلاح شده B: تأثیرگذاری عوامل فردی و بافتی بر تقلب تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر دوم متوسطه

خرده‌مؤلفه‌های اخلاق تحصیلی و عدالت آموزشی؛ درگیری تحصیلی و ادراکات محیط کلاسی روابط دو طرفه برقرار شد تا در نهایت الگوی مندرج در شکل ۲ تأیید شد. ضرایب استاندارد و آزمون معناداری t مدل ساختاری

همان طور که ملاحظه می‌شود مدل پیشنهادی تحقیق برآزش قابل قبولی با واقعیت دارد و نشان‌گر این است که مدل، نیاز به اصلاح دارد. بر این اساس، تعدیل‌هایی بر اساس مبانی نظری و تجربی صورت گرفت؛ به طوری که بین

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

شاخص‌های برازش	مدل پیشنهادی		مدل اصلاح شده	
	میزان	تفسیر ملاک	میزان	تفسیر ملاک
کای اسکوتر (χ ²)	۴۰۵/۰۶	-	۳۲۲/۷۸	-
درجه آزادی (df)	۹۸	-	۹۶	-
کای اسکوتر بهینه شده (χ ² ; df)	۴۰۵/۰۶	کمتر از ۵	۳۲۲/۷۸	کمتر از ۵
مطلق	۰/۸۳	بیشتر از ۰/۸۵	۰/۸۶	بیشتر از ۰/۸۵
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۷۶	بیشتر از ۰/۸۰	۰/۸۱	بیشتر از ۰/۸۰
شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۰/۰۹	کمتر از ۰/۱	۰/۰۸	کمتر از ۰/۱
ریشه دوم میانگین مربعات خطای باقیمانده (RMR)	۰/۷۹	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص برازش نسبی (RFI)	۰/۸۶	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۸۶	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹۰
تطبیقی	۰/۸۳	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۸۳	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص برازش تصبیقی (NFI)	۰/۸۳	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص برازش نرمال نشده (NNFI)	۰/۱۱۴	کمتر از ۰/۱	۰/۰۹۹	کمتر از ۰/۱
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۶۸	بیشتر از ۰/۶۰	۰/۷۰	بیشتر از ۰/۶۰
مقتصد	۰/۶۸	بیشتر از ۰/۶۰	۰/۷۰	بیشتر از ۰/۶۰
شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)				

جدول ۴. برآورد ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش

فرضیه	رابطه	ضریب رگرسیونی	سطح معناداری	نتیجه آزمون
۱	عوامل فردی ← تقلب تحصیلی	-۰/۸۸	۰/۰۰۰۱	تأیید فرضیه
۲	عوامل بافتی ← تقلب تحصیلی	۰/۲۵	۰/۰۸۹	رد فرضیه
۳	عوامل فردی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۹	۰/۰۰۰۱	تأیید فرضیه
۴	عوامل بافتی ← خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۰	۰/۱۰۹	رد فرضیه
۵	خودکارآمدی تحصیلی ← تقلب تحصیلی	۰/۰۲	۰/۸۹۹	رد فرضیه

(NFI) ۰/۹۱، شاخص تاکر- لویز یا شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI) ۰/۹۲، شاخص برازش تطبیقی (CFI) ۰/۹۱ و شاخص برازش نسبی (RFI) ۰/۹۱ است که همگی نشان‌دهنده برازش مطلوب و تأیید مدل پژوهش است. در جدول ۴ و ۵ ضرایب اثر مستقیم و غیر مستقیم و

اصلاح شده در پژوهش حاضر که دارای دو متغیر برون‌زا (عوامل فردی و بافتی)، متغیر میانجی‌گر (خودکارآمدی تحصیلی) و یک متغیر درون‌زا (تقلب تحصیلی) است در قالب شکل ۳ نشان داده شده است. نتایج جدول بالا برای مدل اصلاح شده نشان می‌دهد

جدول ۵. آزمون معناداری مسیر عوامل فردی و بافتی به تقلب از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

مسیر	برآورد غیر استاندارد	خطای استاندارد	Z آزمون سوبل	Z آزمون آرویان	Z آزمون گودمن	نتیجه آزمون
عوامل فردی به تقلب تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۶۲	۰/۰۰۸	-۴/۷۱	-۴/۶۸	-۴/۷۳	تأیید فرضیه
عوامل بافتی به تقلب تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۵۹	۰/۰۰۹	-۴/۳۹	-۴/۳۷	-۴/۴۲	تأیید فرضیه

سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است. برای بررسی روابط غیرمستقیم مسیرها از روش بارون و کنی^۱ (۱۹۸۶؛ به نقل از مروتی، ۱۳۹۰) و برای معناداری روش بارون و کنی از آزمون سوبل^۲، آرویان^۳ و گودمن^۴ استفاده شد که نتایج آن در قالب جدول ۵ آورده شده است. نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که Z مشاهده شده آزمون‌های سوبل، آرویان و گودمن از مقادیر بحرانی Z (۱/۹۶) در سطح ۰/۰۵ بزرگتر است؛ بنابراین، فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌شود، از این رو رابطه بین عوامل

که مقدار آماره X2 برابر با ۳۲۲/۷۸ با درجه آزادی ۹۶ است که حاصل تقسیم کای اسکوتر تقسیم بر درجه آزادی (۳/۳۶) کمتر از ۵ است و مدل تأیید می‌شود. شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۸۶ است که نشان‌دهنده قابل قبول بودن این میزان برای برازش مطلوب مدل است. شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI) برابر ۰/۸۱ است که بزرگ‌تر از ۰/۸۰ است و بنابراین مدل از برازش مطلوب برخوردار است. همچنین ریشه دوم میانگین مربعات خطای باقیمانده (RMR) ۰/۰۸ است که کمتر از ۰/۰۱ بوده، بنابراین مدل تأیید می‌شود. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز ۰/۰۹۹ است که با توجه به اینکه کمتر از ۰/۱ است، قابل قبول بوده و نشان‌دهنده تأیید مدل پژوهش است. شاخص بنتلر- بونت

1. Baron & Kenny
2. Sobel
3. Aroian
4. Goodman

فردی و بافتی و تقلب تحصیلی، از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری و بحث

تقلب تحصیلی یکی از موضوعات چالش‌انگیز در محیط‌های آموزشی است. مطالعات انجام شده در زمینه تقلب حاکی از رایج بودن این امر در مؤسسه‌های آموزشی است (مرداک، آندرمن^۱، ۲۰۰۶)؛ بنابراین با توجه به رایج شدن پدیده تقلب و همچنین کمبود تحقیقات انجام شده در کشور ما که مروری بر پایگاه‌های اطلاعاتی و کتب منتشر شده می‌تواند شاهی بر این مدعا باشد، لازم است تا پژوهش‌های بیشتری درباره این پدیده ضداورزی انجام شود تا عوامل مؤثر بر آن شناخته و تمهیدات لازم به منظور مقابله با آن، به شیوه عملی، طراحی شود. از آن‌جا که شناسایی عوامل تأثیرگذار می‌تواند در کاهش این پدیده مؤثر واقع شود، در این پژوهش تلاش شده است تا به تدوین مدل تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد از روی عوامل فردی و بافتی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی پرداخته شود.

بررسی نتایج شکل ۳، نشان می‌دهد که عوامل فردی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. عوامل درون‌فردی در این پژوهش شامل درگیری تحصیلی، اخلاق تحصیلی، رفتارهای مدنی- تحصیلی، عمل به باورهای دینی و نگرش مذهبی است. این یافته با نتایج پژوهش رضانی (۱۳۸۹) که معتقدند بین درگیری تحصیلی با تقلب تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد، و پژوهش‌های هوجیدسکا^۲ (۲۰۱۴)، مهجویی قراماخر، خضری مقدم و فضیلت‌پور (۱۳۹۴)، برزگر بفرویی (۱۳۹۳)، گل‌پرور و خاکسار (۱۳۸۷) که معتقد است بین اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و با نتایج پژوهش‌های گل‌پرور، جوادیان و مصاحبی (۱۳۹۰)، گل‌پرور و خاکسار (۱۳۸۷) که معتقدند بین رفتارهای مدنی- تحصیلی با تقلب تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و همچنین با نتایج مطالعات رتینگر و جوردن (۲۰۰۵)، براگمن و هارت (۱۹۹۶)، سوتون و حبا (۱۹۹۵) و گاتمن (۱۹۸۴) علیزاده ثانی، نجات، شاهی و عرب (۱۳۹۵)، سواری

و برنا (۱۳۹۴)، اورک و زندی دره غربی (۱۳۹۳) که در مطالعات جداگانه‌ای نشان دادند دانش‌آموزان مذهبی کمتر گرفتار تقلب می‌شوند، هماهنگ و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که درگیری تحصیلی دارای سه بعد (عاطفی، شناختی و رفتاری) است. بسیاری از صاحب‌نظران اعتقاد دارند رشد هیجانی از جمله متغیرهایی است که در پیشرفت و عملکرد تحصیلی مؤثر است. برای تسهیل در نحوه یادگیری، باید به رشد هیجانی یادگیرنده توجه داشت تا رابطه میان عواطف و یادگیری را بهتر درک کرد (گرین هالک^۳، ۲۰۰۹). همچنین درگیری رفتاری که در آن دانشجویان به انجام اعمالی مثل حضور منظم در کلاس درس، یادداشت‌برداری، مشارکت در فعالیت‌ها، طرح سوال، پایداری هنگام مواجهه با مشکل، فعالیت مربوط به موضوعی خارج از کلاس می‌پردازند و به صورت مستقیم با فعالیت‌ها و تکالیف پژوهی یا پیش‌نیازهای لازم برای موفقیت در آن درگیر می‌شوند (فین^۴، ۱۹۹۳) و درگیری شناختی که تجارب فرد را در بر می‌گیرد و در موقعیت‌های حل مسئله تفکر فرد را هدایت می‌کند و عملکرد بهتر حافظه را به دنبال دارد (لارکین^۵، ۲۰۰۹) به افرد کمک می‌کنند تا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار باشند که نتیجه آن می‌تواند تقلب تحصیلی کمتری باشد.

بر اساس نظریات و پژوهش‌های صورت گرفته، اخلاق تحصیلی، به شکلی کاملاً اختصاصی، پای‌بندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر تقلب نکردن، تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دست‌آوردهای تحصیلی، رعایت صداقت، درست‌کاری و پیروی از آموزه‌های انسانی و اخلاقی برای کسب دانش و علم را شامل می‌شود. جدی‌ترین تبعات باواسطه یا بلاواسطه پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی یاد شده، بازدارنده بی‌صداقتی و تقلب علمی و تحصیلی است (آلین و فیلیس، ۲۰۱۱؛ گل‌پرور، ۱۳۸۹). بر اساس مرور یک دهه پژوهش و نظریه‌پردازی در عرصه فریب‌کاری و تقلب در محیط‌های دانشگاهی توسط مک کابی، تروینو و بوترفیلد (۲۰۰۱)، گرایش به ارزش‌های اخلاقی پیش‌بینی‌کننده رفتارهای مثبت اجتناب از تقلب در محیط‌های آموزشی هستند. شواهد به نسبت جدیدتر نیز این

3. Green halgh
4. Finn
5. Larkin

1. Murdock & Andreman
2. Chudzicka-Czupala

بررسی نتایج شکل ۳ نشان می‌دهد که عوامل فردی (درگیری تحصیلی، اخلاق تحصیلی، رفتارهای مدنی- تحصیلی، عمل به باورهای دینی، نگرش مذهبی) بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. نتایج نشان داد بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های یوگون^۶ و همکاران (۲۰۱۳)، کاسوسو- هولگادو^۷ و همکاران (۲۰۱۳)، رازمند و خلخالی (۱۳۹۴)، ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴)، غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۷) که معتقدند بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد، و با نتایج پژوهش خیرخواه، سلطانی عربشاهی و مشکوه (۱۳۹۵) که معتقدند بین اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و با نتایج پژوهش هاردینگ و همکاران (۲۰۰۶) که معتقدند بین رفتارهای مدنی- تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و همچنین با نتایج پژوهش آدگیولا^۸ (۲۰۰۷)، استرلن^۹ (۲۰۰۷)، اسمیت^{۱۰} (۲۰۰۵)، بگیو^{۱۱} (۲۰۰۲)، بندورا و همکاران (۱۹۹۷)، اکبریان (۱۳۹۵)، عباسی، خادمی و نقش (۱۳۹۴)، علی مهدی و همکاران (۱۳۹۱)، گلچین و سنجرى (۱۳۹۱)، لطفی‌زاده اطهر (۱۳۸۶) که معتقدند بین عمل به باورهای دینی و نگرش مذهبی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، هماهنگ و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به انجام اعمالی مثل حضور منظم در کلاس درس، یادداشت‌برداری، مشارکت در فعالیت‌ها، طرح سوال، پایداری هنگام مواجهه با مشکل، فعالیت مربوط به موضوعی خارج از کلاس می‌پردازند و به صورت مستقیم با فعالیت‌ها و تکالیف پژوهی یا پیش‌نیازهای لازم برای موفقیت در آن درگیر می‌شوند (فین، ۱۹۹۳)، چنین افرادی مراحل و گام‌های تحصیل را به صورت عملی به انجام می‌رسانند، از مهارت‌ها، توانایی‌ها و ابزارهای لازم برای توفیق هر چه بیشتر در انجام امر آموزش آگاه می‌شوند، به نقاط ضعف و قوت

ادعا را که رعایت نکردن اصول اخلاقی و عادلانه در محیط‌های آموزشی، افراد را به سوی رفتارهای فریب‌کارانه سوق می‌دهد، به خوبی حمایت کرده‌اند (دیویس و همکاران، ۱۹۹۲؛ بوركوسکی و یوگاس^۱، ۱۹۹۸)؛ بنابراین می‌توان گفت اخلاق تحصیلی می‌تواند از طریق اطمینان در دستیابی به نتایج متناسب با شایستگی و تلاش، موجب تضعیف تمایل به رفتارهای فریب‌کارانه شود.

همچنین اعتقاد راسخ به دین و ترس از عذاب الهی می‌تواند افراد را در اجتناب از عملکرد بد یاری کند. به عبارت دیگر نگرش انسان‌های مذهبی به عملکرد بد و تخلفات، منفی است و برای پیشگیری از ارتکاب اعمال بد به مذهب متوسل می‌شوند و کمتر به دنبال کارهای خلاف می‌روند.

بررسی نتایج شکل ۳ نشان می‌دهد که عوامل بافتی (ادراکات کیفیت کلاسی، عدالت آموزشی، جو عاطفی خانواده، انطباق‌پذیری در خانواده، انسجام خانواده) بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های هوچیدسکا (۲۰۱۴)، برزگر بفرویی (۱۳۹۳)، گل‌پرور، جوادیان و مصاحبی (۱۳۹۰)، مرادی و سعیدی جم (۱۳۸۰)، رانسدل^۲ (۲۰۰۱)، لاستر، مک آدو^۳ (۱۹۹۴)، کوردک و فاین^۴ (۱۹۹۴)، برد و هریس^۵ (۱۹۹۰)، احمدی (۱۳۸۳) ناهمسو است. بر خلاف انتظار، عوامل بافتی بر تقلب تحصیلی اثر علی و مستقیم ندارد. شاید بتوان یکی از دلایل آن را شیوه اندازه‌گیری تقلب تحصیلی دانست. از آنجا که در این پژوهش مبنای اقدام به تقلب، پاسخ‌های دانش‌آموزان به گویه‌های مقیاس تقلب بوده و نه موقعیت عملی، این امکان وجود دارد که خطای خوب نمایی اجتماعی بر نتایج اثر گذاشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، طرح پژوهش به گونه‌ای سامان‌دهی شود که در آن اقدام عملی به تقلب سنجش شود. دلیل دیگر این است که رابطه بین این دو متغیر به واسطه متغیرهای دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی، استرس‌های تحصیلی و خودکارآمدی و غیره صورت می‌گیرد که در این پژوهش فقط متغیر خودکارآمدی بررسی شد.

6. Ugwu
7. Casuso-Holgado
8. Adegbola
9. Strelan
10. Smith
11. Begue

1. Borkowski & Urgas
2. Ransdell
3. Luster & McAdoo
4. Kurdek & Fine
5. Bird & Harris

خویش در انجام تکالیف پی می‌برند و تصمیم‌هایی برای ترمیم نقاط ضعف خویش می‌گیرند. از طرق این آگاهی‌ها و توانایی‌ها که از درگیری مستقیم در تکالیف و فعالیت‌ها حاصل می‌شود، می‌توان به چالش‌ها، فرصت‌ها، پیشرفت‌ها، موفقیت‌ها و تشویق‌هایی که پژوهش و تحصیل می‌تواند برای افراد به ارمغان آورد، پی برد و به تفسیر و باورهای مثبتی از خود در زمینه تحصیل دست یافت. تبیین دیگر این است که خودکارآمدی ریشه در مباحث انگیزشی و شناختی دارد. از آنجا که درگیری تحصیلی بیشترین تأثیر را در سطح شناختی مربوط به خودکارآمدی دارد، طبیعی می‌نماید که درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشته باشد.

امروزه، رویکرد اخلاقی به منزله یکی از مهم‌ترین رویکردها در قلمرو برنامه‌ریزی درسی به شمار آمده و می‌تواند ابزاری مؤثر در رشد و توسعه فضایل اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی فراگیران باشد و آنان را برای رویارویی با مسائل و موضوعات جدید آماده سازد (فراستخواه، ۱۳۸۵). اخلاق به معنای خلق و خو و رفتاری عادی شده است که از حسن، قبح، خوبی و بدی رفتار در حرفه بحث می‌کند. همان طور که ذکر شد جدی‌ترین تبعات باواسطه یا بلاواسطه پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی، بازدارنده بی‌صدقتی و تقلب علمی و تحصیلی است (آلین و فیلیپس، ۲۰۱۱؛ گل پرور، ۱۳۸۹) که نتیجه آن می‌تواند باور به توانایی‌های خود در زمینه تحصیل باشد.

بین رفتار مدنی - تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بر پایه رویکرد مبادله اجتماعی و اصل مقابله به مثل، وقتی معلمان در مدرسه در تعامل و در ارتباط با دانش‌آموزان عدالت را رعایت می‌کنند، از طریق احساس خودارزشمندی، زمینه یاری‌رسانی دانش‌آموزان به یکدیگر و مشارکت و پای‌بندی به قواعد را در آن‌ها بالا می‌برند و در مقابل، آنگاه که دانش‌آموزان در تعامل با معلمان در فرایند آموزش و تحصیل خود بی‌عدالتی را تجربه می‌کنند، از طریق احساس تهدید نسبت به پایمال شدن حقوق خود، رفتارهایی نظیر پای‌بندی به قواعد در آن‌ها کاسته می‌شود. از طرف دیگر، رفتارهای مدنی - تحصیلی به واسطه اهمیت انسان‌گرایانه پنهان در آنها، تا اندازه ماهیت اخلاقی نیز به خود می‌گیرند.

دانش‌آموزان با توانایی دریافت شده بالا و همچنین نگرش مذهبی بالا، از خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند که این در افزایش سطح هدف‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. در تبیین این موضوع می‌توان به این مطلب اشاره کرد که حضور و شرکت در امور مذهبی برای افراد حمایت اجتماعی ایجاد می‌کند و این خود بر خوشحالی و روحیه و خلق بالای افراد و موفقیت تحصیلی آن‌ها اثر دارد. ضمن اینکه تجربه مذهبی و اعمال دینی موجب ایجاد احساس ارتباطی اجتماعی فرد با خدا می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نگرش مذهبی قوی نوعی دیدگاه مطمئن و خودباور به فرد می‌دهد که به نظر می‌رسد خدا به منزله پایگاهی ایمنی‌بخش آن را فراهم و مهیا می‌سازد و در پرتو این ایمنی و آرامش کسب شده، فرد فرصتی برای درک مداوم و تجربه دنیای اطراف می‌یابد؛ بنابراین این امر به شکل‌گیری ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی نظیر خودکارآمدی در افراد منجر می‌شود.

بررسی نتایج شکل ۳ نشان می‌دهد که عوامل بافتی (ادراکات کیفیت کلاسی، عدالت آموزشی، جو عاطفی خانواده، انطباق‌پذیری در خانواده، انسجام خانواده) بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های هوجیدسکا (۲۰۱۴)، بزرگر بفرویی (۱۳۹۳)، گل‌پرور، جوادیان و مصاحبی (۱۳۹۰)، مرادی و سعیدی جم (۱۳۸۰)، سلیمی، یوسفی و سعیدزاده (۱۳۹۴)، سازکار (۱۳۹۴)، رانسدل (۲۰۰۱)، لاستر، مک آدو (۱۹۹۴)، کوردک و فاین (۱۹۹۴)، برد و هریس (۱۹۹۰)، احمدی (۱۳۸۳) ناهمسو است. همان‌طور که مشاهده شد تحقیقات زیادی ناهمسو با نتایج این پژوهش هستند که علت آن می‌تواند استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری متفاوت در زمینه خودکارآمدی تحصیلی باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش بررسی نشده‌اند، می‌تواند دلیلی باشد بر اینکه ما نتوانیم رابطه واقعی بین دو متغیر عوامل بافتی و خودکارآمدی را آن گونه که هست شناسایی کنیم؛ بنابراین خاطر توصیه می‌شود رابطه این دو متغیر در پژوهش‌های دیگر بررسی شود تا ماهیت رابطه بین این دو متغیر بیشتر آشکار گردد.

بررسی نتایج شکل ۳ نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم ندارد. این

(نجاتی، ۱۳۸۸). افراد با عوامل فردی بالا، از جمله عقاید مذهبی، خودکارآمدی به مراتب بهتری، از دانشجویانی با عقاید مذهبی پایین دارند و این خودکارآمدی، به بسیاری از رفتارهای دیگر، مانند پیشرفت منجر می‌شود. این نتیجه دقیقاً نقش میانجی‌گر خودکارآمدی را تأمین می‌کند؛ زیرا تأیید می‌کند عوامل فردی و به ویژه نگرش مذهبی و باورهای دینی به واسطه خودکارآمدی بر تقلب تحصیلی اثرگذار است؛ یعنی خودکارآمدی نقش واسطه‌ای خود را ایفا کرده است.

نتایج آزمون بارون و کنی (۱۹۸۶) نشان که عوامل بافتی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد اثر علی و غیرمستقیم دارد. با مرور فرآیندها و بروندهای پژوهشی، مطالعه‌ای که به بررسی رابطه عوامل بافتی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد پرداخته باشد یافت نشد. نقش واسطه‌ای (میانجی) این باورها این است که آنان تبیین‌کننده آن هستند که چرا افراد با داشتن دانش و مهارت‌های مشابه عملکردهای متفاوتی دارند (بندورا، ۱۹۹۸). اهمیت متغیر میانجی‌گری مبتنی بر این دیدگاه است که مطالعه ویژگی‌های انسانی به صورت مکانیکی انجام نمی‌شود؛ بلکه نقش و اهمیت قابلیت‌های خودارجاعی در انسان‌ها پررنگ‌تر می‌شود و متغیر میانجی به عنوان یک واسط و یا اهرم در جهت افزایش یا کاهش تأثیر دیگر متغیرها بر تقلب تحصیلی عمل کند. طبق نظر بندورا (۱۹۹۷) حالات و ویژگی‌های روان‌شناختی به عنوان تنها عامل نهایی رفتار توجه نمی‌کند بلکه، عوامل موقعیتی و محیطی نیز از اهمیت زیادی برخوردارند. اظهارات بالا می‌تواند در تبیین یافته حاضر کلیدی و راهگشا باشد. به طوری که می‌توان گفت هر اندازه که دانش‌آموزان از نظر عوامل بافتی در وضعیت مناسبی قرار داشته باشند، نمی‌تواند باعث کاهش تقلب تحصیلی در آنان شود، بلکه باید نسبت به توانایی‌های خود در زمینه تحصیل خودکارآمدی داشته باشند. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، مشکلات تحصیلی را به عنوان فرصتی برای موفقیت در نظر می‌گیرند و برای به دست آوردن مهارت‌های لازم برای حل هر مشکل تحصیلی که ممکن است سر راهشان قرار گیرد، مشتاق هستند؛ بنابراین اگر دانش‌آموزان این مسئله را باور

یافته با نتایج پژوهش‌های تاس و تکایا (۲۰۱۰)، نورا و زانگ^۱ (۲۰۱۰)، برزگر بفرویی (۱۳۹۳)، رضانی، زهرا (۱۳۸۹)، گل پرور و خاکسار (۱۳۸۷) ناهماهنگ و ناهمسو است. نورا و زانگ (۲۰۱۰) نشان دادند که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین در مقایسه با دانش‌آموزان دیگری که خود را کارآمد می‌دانند به احتمال بیشتری دست به تقلب می‌زنند و این موضوعی است که به وسیله پژوهش‌های دیگر (مرداک و همکاران، ۲۰۰۱) نیز تکرار شده است. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند، خود را برانگیزانند و رفتار کنند (بندورا، ۱۹۹۴)؛ بنابراین هنگامی که دانشجویان احساس خودکارآمدی و انتظار موفقیت سطح بالایی برای تکالیف تحصیلی داشته باشند، تقلب، احتمالاً نه راهبردی ضروری و نه مفید خواهد بود (مرداک و آندرمین، ۲۰۰۶). به عبارتی تحقیقات انجام شده روی تقلب تحصیلی نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایین دارند، تلاش کمی برای به دست آوردن موفقیت کرده، در نتیجه ممکن است برانگیخته شوند که تقلب کنند؛ زیرا آن‌ها می‌خواهند که نمره‌هایشان افزایش یابد و همچنین افرادی که خودکارآمدی پایین اما عملکرد خوبی دارند نیز ممکن است که بر انگیزه شوند که تقلب کنند زیرا آن‌ها نیز قصد دارند نمراتشان را حفظ کنند (فران^۲، ۲۰۰۱)؛ به نقل از برزگر بفرویی، (۱۳۹۳).

نتایج آزمون بارون و کنی (۱۹۸۶) نشان داد که عوامل فردی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد اثر علی و غیرمستقیم دارد. با مرور فرآیندها و بروندهای پژوهشی، مطالعه‌ای که به بررسی رابطه عوامل فردی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد پرداخته باشد، یافت نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت عوامل فردی و به ویژه مذهبی بودن و داشتن عقاید دینی باعث سلامتی بالا، خودکارآمدی بالا، عزت نفس بالا، روابط اجتماعی مفید و مؤثر، اضطراب و افسردگی کمتر و ده‌ها پیامد مثبت دیگر در انسان می‌شود و داشتن چنین ویژگی‌هایی است که باعث پیشرفت جامعه بشری می‌شود

آمرانه و تحکیم‌آمیز در خصوص رعایت شئون اسلامی و تکالیف شرعی به ویژه به منظور مشارکت دادن دانش‌آموزان در نمازهای جماعت، سخنرانی‌ها و مراسم و مناسبت‌های مذهبی. ب) بهره‌گیری از طلاب جوان و خوش ذوق علوم دینی جهت تدریس دروس دینی. ج) فراهم‌آوردن زمینه تعامل اولیاء و مربیان در مدارس در بستر بهینه‌سازی فرآیند تربیت دینی و توسعه ارزش‌های اخلاقی در بین دانش‌آموزان. د) طرح و تبیین جایگاه حقیقی زن در اسلام و حذف مطالب تبعیض‌آمیز علیه زنان در کتب درسی. پ) برقراری ارتباط مناسب بین مدارس و مساجد (هم‌جواری). با توجه به نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر رابطه بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود در کنار آموزش مواد درسی برای آموزش درگیری تحصیلی نیز در مدارس برنامه‌ریزی‌هایی انجام شود. همچنین با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان از اهمیت باورهای‌شان بر تقلب تحصیلی آگاه باشند لذا برای ارتقای این آگاهی برنامه‌ریزی و اجرای آموزش، با هدف افزایش خودکارآمدی ضروری است. علاوه بر آموزش، اجرای اقدام پژوهی‌ها و مطالعات موردی مرتبط در دست‌یابی بهتر به اهداف مورد نظر مفید است.

داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای رسیدن به هدف خویش تلاش کرده و به احتمال در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی مواجه خواهند شد که مجموعه این عوامل باعث کاهش تقلب تحصیلی می‌شود. از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از یک روش پژوهش کمی اشاره کرد؛ زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساخت‌یافته، نیمه‌ساخت‌یافته و ناساخت‌یافته می‌توان به یافته‌های عمیق دست یافت اگر تغییر در هدف‌های پژوهش این امکان را فراهم می‌ساخت که از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساخت‌یافته استفاده شود، نتایج کامل‌تری به دست می‌آید؛ علاوه بر این محدود بودن جامعه آماری نیز از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود. با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود به جای برخورد صرفاً تخلفی با پدیده تقلب، با آموزش مسائل معنوی و مذهبی در میان دانش‌آموزان نسبت به این موضوع، زمینه‌های کسب معرفت و آگاهی آن‌ها نسبت به پیامدهای مخرب تقلب بر فرد و جامعه را فراهم آورند. همچنین برای کاهش فاصله بین شناخت و عمل دینی و متلزم کردن افراد برای عمل به دانسته‌های دینی موارد ذیل در مدارس انجام شود: الف) پرهیز از برخورد

منابع

ثمره سولماز، خضری مقدم نوشیروان (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۶) ۲۰-۱۳.

جعفری، عیسی؛ حاجلو، نادر؛ محمدزاده، علی (۱۳۹۳). رابطه عمل به باورهای دینی و بهزیستی معنوی با سلامت عمومی و شیوه‌های مقابله در سربازان وظیفه. *مجله طب نظامی*، ۱۶ (۴)، ۱۹۶-۱۹۱.

حسینی‌نژاد، سیدمحسن؛ ثناگو، اکرم؛ کلانتری، سهیلا؛ جویباری، لیلا؛ سعیدی، سمیرا (۱۳۹۴). اخلاق تحصیلی در محیط آموزشی: دیدگاه و تجربیات دانشجویان پزشکی. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۲۲)، ۴۳-۳۴.

خامسان، احمد؛ امیری، محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱)، ۶۱-۵۳.

اکبریان، فرامرز (۱۳۹۵). رابطه بین نگرش مذهبی با شادکامی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۵ (۲)، ۱۹-۷.

اورک، جهانبخش؛ زندی دره غریبی، تاج محمد (۱۳۹۳). پژوهشی با هدف، رابطه ساده و چندگانه بین پیشایندهای تقلب «نگرش مذهبی، هوش، وضعیت اجتماعی- اقتصادی- جامعه‌پذیری و عزت نفس» با نگرش نسی به تقلب در امتحان دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسط استان خوزستان. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی - انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین، ۲۷ اسفند.

برزگرفروبی، کاظم (۱۳۹۳). ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۳)، ۲۰-۶.

شاکری، شراره (۱۳۸۲). بررسی تأثیر میزان انعطاف‌پذیری خانواده بر بهداشت روانی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

صادقی، محمدرضا؛ باقرزاده لداری، رحیم؛ حق شناس، محمدرضا (۱۳۸۹). وضعیت نگرش مذهبی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۰ (۷۵)، ۷۵-۷۱.

عباسی، معصومه؛ خادمی، ملوک؛ نقش، زهرا (۱۳۹۴). بررسی رابطه نگرش مذهبی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان به واسطه نقش خودکارآمدی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۵ (۴)، ۵۶۳-۵۵۹.

علی مهدی، منصور (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش معنوی با خودکارآمدی عمومی در دانش‌آموزان. *قم، همایش ملی روان‌شناسی مشاوره و دین*، ۲۹ آذر.

علیزاده ثانی، محسن؛ سهیل، نجات؛ شاهی، محبوبه؛ عرب، محبوبه (۱۳۹۵). تأثیر هوش معنوی بر کاهش تقلب: نقش تعدیل‌گر توجه تقلب. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۶ (۱۹)، ۲۹۳-۳۰۸.

علیوردی‌نیا، اکبر؛ شارع‌پور، محمود؛ ورمزبار، مهدی (۱۳۸۷). سرمایه اجتماعی خانواده و بزهکاری. *مجله پژوهش زنان*، ۶ (۲)، ۱۳۲-۱۰۷.

علیوردی‌نیا؛ اکبر؛ جانعلیزاده، حیدر؛ عمرانی دهکهان، سجاد (۱۳۹۴). بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی. *مسائل اجتماعی ایران*، ۶ (۲)، ۱۰۳-۷۱.

غلامعلی لوانانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد؛ افشاری، محسن (۱۳۸۷). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی*، ۱۳ (۳)، ۳۰۵-۲۸۹.

کرسو، آدیلا پاسالیک (۲۰۰۷). زندگی خانوادگی و نتایج تحصیلی. *ترجمه صالحی، صادق* (۱۳۸۹). *ماهنامه گزیده آموزش بزرگسالان*. سال چهارم. شماره ۳.

کریم‌زاده، منصوره؛ محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی). *مجله مطالعات زنان*، ۴ (۲)، ۴۵-۲۹.

گل‌پرور، محسن (۱۳۸۹). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۵ (۴)، ۴۲-۲۵.

خدایار فرد، محمد (۱۳۸۵). آماده‌سازی و هنجاریابی مقیاس سنجش دینداری در جامعه دانشجویان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه تهران.

خیرآبادی، معصومه (۱۳۹۰). *مدرسه زندگی: راه میان‌بر اما... مقاله رشد، آموزش راهنمایی تحصیلی*. ۱۶ (۸): ۱۶-۱۷.

رازمند، نسیم؛ خلخالی، ولی (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر ارون، مرکز راهکارهای دست‌یابی به توسعه پایدار، ۱۵ خرداد.

رضایی، زهرا (۱۳۸۹). الگوی پیش‌بینی تقلب تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان اسفراین. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه بیرجند.

زرنگ، رضاعلی (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه فردوسی مشهد.

سازگار، سپیده (۱۳۹۴). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز. *همایش بین‌المللی روان‌شناسی و فرهنگ زندگی*، استانبول، موسسه سفیران فرهنگی مبین، ۵ شهریور.

سامانی، سیامک (۱۳۸۱). مدل علی برای همبستگی خانوادگی - استقلال عاطفی و سازگاری. رساله دکترای روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

سامانی، سیامک؛ بهمنش، زهرا (۱۳۸۹). مقایسه فرایندها و کنش‌های خانواده در نوجوانان عادی و بزهکار. *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، ۳ (۴)، ۶۶-۴۵.

سلیمی، جمال؛ یوسفی، ناصر؛ سعیدزاده، حمزه (۱۳۹۴). رابطه بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه‌گرایی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴ (۳)، ۶۶-۴۷.

سواری، کریم؛ برنا، محمدرضا (۱۳۹۴). بررسی رابطه علی نگرش‌های مذهبی و اهداف تبحری، اهداف عملکردی با گرایش به تقلب در امتحان از طریق میانجی‌گری عملکرد تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ۲ (۲)، ۳۸-۲۹.

موسوی شوشتری، مژگان؛ حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم مدارس راهنمایی اهواز. *فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳ (۹)، ۷۹-۱۰۸.

مهبوبی قراماخر، محمود؛ خضری مقدم، نوشیروان؛ فضیلت‌پور، مسعود (۱۳۹۴). رابطه هویت اخلاقی فردی با عدم صداقت تحصیلی. اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین، ۱۳ شهریور.

ناهیدی، مریم (۱۳۹۰). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی سخت‌رویی و خودشکوفایی نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

نجاتی، محمدعثمان (۱۳۸۸). قران و روان‌شناسی. ترجمه عباس عرب. مشهد: آستان قدس رضوی، بنیاد پژوهش‌های اسلامی.

نیک‌پور، هادی (۱۳۸۲). تعیین نگرش دانشجویان سال آخر پزشکی نسبت به انواع تقلب در مراحل تدوین پایان‌نامه و سنجش فراوانی آن به روش غیر مستقیم. رساله دکتری پزشکی. دانشگاه شهید چمران اهواز.

والش، فروما (۱۳۹۱). تقویت تاب‌آوری خانواده (گذر از سختی‌ها زندگی). ترجمه محسن دهقانی، محبوبه خواجه رسولی، سمیه محمد و مریم عباسی، چاپ اول، تهران: دانژه.

گل‌پرور، محسن (۱۳۸۹). رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۵ (۱ و ۲)، ۶۶-۵۷.

گل‌پرور، محسن؛ جوادیان، زهرا؛ مصاحبی، محمدرضا (۱۳۹۰). الگوهای ساختاری رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل، نتایج، رفتارهای مدنی- تحصیلی و فریب‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۷ (۱)، ۸۵-۹۶.

گل‌پرور، محسن؛ سروره، خاکسار (۱۳۸۷). عوامل اخلاقی و ارزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پژوهشنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۵ (۸)، ۹۰-۷۲.

گل‌پرور، محسن؛ نادری محمدعلی (۱۳۹۰). وفاداری سازمانی میانجی رابطه اخلاق کاری اسلامی با رفتارهای انحرافی در محیط کار. *نشریه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱)، ۵۲-۴۳.

گلچین، مجتبی؛ احمدرضا، سنجری (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی کارکنان. *مطالعات رفتار سازمانی*، ۱ (۳)، ۲۰-۳.

گلزاری، محمد (۱۳۷۹). ساخت مقیاس سنجش ویژگی‌های افراد دینی و رابطه این خصوصیات با بهداشت روانی آنها. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی (ره).

گلزاری، محمود (۱۳۸۰). مقیاس عمل به باورهای دینی (معبد). اولین همایش بین‌المللی نقش دین در بهداشت روان. تهران، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران، ۲۷ آذر.

لطفی‌زاده، اطهرف میثم (۱۳۸۶). مقایسه سلامت عمومی و خودکارآمدی دانشجویان دارای عقاید مذهبی بالا با دانشجویان دارای عقاید مذهبی پایین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز.

مرادی، ولی‌اله؛ سعیدی جم، مسعود (۱۳۸۰). بررسی علل گرایش دانشجویان به تقلب در امتحانات دانشجویان علوم پزشکی همدان. *طب و ترکیه*، ۱ (۴)، ۱۹-۱۶.

Adegbola, M. A. (2007). The relationship among spirituality, self-efficacy, and quality of life in adults with sickle cell disease: The university of Texas at Arlington.

Alleyne, P. & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: an extension to the theory of planned behaviour. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 323.

Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating.

The Journal of Experimental Education, 78(1), 135-150.

Andermen, E.M. and C. Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument.

- Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.
- Baldwin, D., Daugherty, S., Rowley, B., & Schwartz, M. (1996). Cheating in medical school: A survey of second-year students at 31 schools. *Academic Medicine*, 71(3), 267-273.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Batool, S., Abbas, A., & Naeemi, Z. (2001). Cheating behavior among undergraduate students. *International Journal of Business and Social Science*, 2(3), 246-254.
- Bègue, L. (2002). Beliefs in justice and faith in people: Just world, religiosity and interpersonal trust. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 375-382.
- Bieschke, K. J. (2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: Implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 77-91.
- Bintimaat, S., and Zakaria, E. (2010). The learning environment, teacher's factor and students attitude towards mathematics amongst engineering technology students. *International Journal of Academic Research*, 2 (2): 16-20.
- Bird, G. W., & Harris, R. L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 10(2), 141-158.
- Blader, S. L. (2007). What determines people's fairness judgments? Identification and outcomes influence procedural justice evaluations under uncertainty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 986-994.
- Bloodgood, J. M. Turnley, W. H. & Mudrack, P. E. (2010). Ethics instruction and the perceived acceptability of cheating. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 23-37.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Borkowski, S. C., & Ugras, Y. J. (1998). Business students and ethics: A meta-analysis. *Journal of Business Ethics*, 17(11), 1117-1127.
- Brimble M, Stevenson P (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian Universities. *The Australian Educational Researcher* 32(3), 19-44.
- Bruggeman, E. L., & Hart, K. J. (1996). Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *The Journal of Educational Research*, 89(6), 340-344.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education*, 13(1), 33.
- Chudzicka-Czupala, A. (2014). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(1), 75-98.
- Chudzicka-Czupala, A. Lupina-Wegener, A. Borter, S. & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *The New Educational Review*, 32(2), 66-76.
- Dalal, R. S. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1241-1255.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20.
- Dawid, G., Malherb, E., Henry, R., Steel & Wilhelmina, H. (2003). The contribution of self-efficacy and outcome expectation in the prediction of exercise adherence. *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1), 71-82
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Ellsworth, A., & Lagacé-Séguin, D. G. (2009). In Retrospect: Is Youth Grade Retention Associated with Self-Esteem and Self-Efficacy in Early Adulthood? *International Journal of Adolescence and Youth*, 15(1-2), 21-38.
- Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of

- the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539.
- Greenhalgh, P. (2009). Emotional growth and learning. New York Routledge.
- Gutierrez, M., Ruiz, L., Lopez, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2): 597-608.
- Guttman, J. (1984). Cognitive morality and cheating behavior in religious and secular school children. *Journal of Educational Research*, 77, 249-254.
- Harding, T., Mayhew, M., Finelli, C., & Carpenter, D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in humanities and engineering undergraduates. *Ethics and Behavior*, 17(3), 255-279.
- Harding, T.; C. Finelli, D. Carpenter & M. Mayhew (2006). Examining the Underlying Motivations of Engineering Undergraduates to Behave Unethically.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Salehi, K. (2011). Factors affecting the probability of academic cheating school students in Tehran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1587-1595.
- Kurdek, L. A., & Fine, M. A. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects? *Child development*, 65(4), 1137-1146.
- Larkin, S. (2009). Metacognition in young children: Routledge.
- Luster, T., & McAdoo, H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. *Child development*, 65(4), 1080-1094.
- Luthy, M. R. Padgett, B. L. & Toner, J. F. (2009). In the beginning: ethical perspectives of business and non-business college freshmen. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 12(2), 85-101.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.
- Marsden, H., Carroll, M. & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviors in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., .. Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., & Kaplan, A. (1996). Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) University of Michigan. Ann Arbor.
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 169-184.
- Miller, J. M., Schreck, C. J. & Tewksbury, R. (2011). Criminological theory: A brief introduction: Pearson Higher Ed.
- Molnar, K. K., & Kletke, M. G. (2012). Does the type of cheating influence undergraduate students' perceptions of cheating? *Journal of Academic Ethics*, 10(3), 201-212.

- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., & Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating? *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477-492.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of management journal*, 36(3), 527-556.
- Nora, W. L. Y. & Zhang, C. (2010). Motives of cheating among secondary students: the role of self-efficacy and peer influence. *Asian Pacific Educational Review*, 11(4), 573-584.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*: Lexington Books/DC Heath and Com.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: The importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35(4), 357-364.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169
- Rettinger, D & Jordan, A. (2005). The Relations Among Religion, Motivation, and College Cheating: A Natural Experiment. *Journal of Ethics & Behavior*, 15(2), 107 – 129.
- Rettinger, D. A. & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50(3), 293-313.
- Run-Xian, Z. & Xiao-Pin, Z. (2007). On the cause of university students cheating phenomenon from the perspective of Albert Banduras reciprocal determinism. *US-China Education Review*, 4(5) pp. 7-11.
- Samani, S. (2004). Developing a family cohesion scale for Iranian adolescents. *Paper presented at the INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY*.
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Pincus, H.S., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 587-607.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science*, 9(1), 5-13.
- Skarlicki DP, Folger R (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434-443.
- Smith, K. J., Davy, J. A., Rosenberg, D. L., & Haight, G. T. (2003). A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 45-65.
- Smith, S. (2005). Explaining the interaction of emotional intelligence and spirituality, traumatology. *Journal of social science*, 10(4), 231-243.
- Smith, T. R. Kudlac, C. & Fera, A. G. (2013). Deviant reactions to the college pressure cooker: A test of general strain theory on undergraduate students in the united states. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(2), 88-104.
- Sonnette, M.B Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L. & Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740.
- Sutton, E. M. & Huba, M. E. (1995). Undergraduate student perceptions of academic dishonesty as a function of ethnicity and religious participation. *NASPA journal*, 33(1), 19-34.
- Tas, Y. & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 440-463.
- Turner, J. H. (2007). Justice and emotions. *Social Justice Research*, 20(3), 288-311.

- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *Paper presented at the The African Symposium*;13(2):37-46.
- Verma, M. H. (2005). Learner's attitude and its impact on language learning. Retrieved on March, 10, 2015.
- Williams. K.M., Nathanson. C. & Paulhus. D. L. (2010). Identify and profiling scholastic cheaters: Their personality, cognitive ability and motivation. *Journal of Experimental Psychology*. 16(3) 293-307.