



Prediction of Academic Dishonesty based on Intelligence Beliefs and Stress Caused by Academic Expectations in Secondary School Students of Mashhad, Murgab City

Fatemeh Khosravi Shiri ^{1*}, Masomeh Esmaeili ²

1 Master's degree in educational psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran

2 Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran

* **Corresponding author:** Master's degree in educational psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran

Received: 2022-12-04

Accepted: 2023-01-05

Abstract

The main purpose of the present study was to predict academic dishonesty based on intelligence beliefs and stress of academic expectations in the second secondary level students of Mashhad, Murgab city. This applied research is of the correlation type. The statistical population of this research is all the students of the second secondary level in Mashhad, Marghab, in the academic year 1402-1401, of which 260 people were selected randomly as a sample according to Morgan's table. Data collection tools including the academic dishonesty scale of McCabe and Trevino (1996), Babaei Intelligence Beliefs Questionnaire (1997) and Ang and Hwan's Educational Expectations Stress Questionnaire (Ang and Hwan, 2006) were used. The validity of the questionnaire was confirmed by face validity and the reliability of the questionnaire was confirmed by Cronbach's alpha using SPSS-18 software. Pearson correlation coefficient of multivariate regression was used for statistical analysis. The results of the research hypotheses also showed that the prediction of academic dishonesty is based on intelligence beliefs and the stress of academic expectations in the second secondary level students of Mashhad, Marghab. The prediction of academic dishonesty is based on the components of intelligence beliefs (incremental and intrinsic) in the second secondary level students of Mashhad, Marghab. However, the prediction of academic dishonesty is not based on the stress of academic expectations (stress caused by parents/teachers' expectations and stress caused by personal expectations from oneself) in the second secondary level students of Mashhad, Marghab.

Keywords: Academic dishonesty, Intelligence beliefs, Academic expectations stress, Students



پیش بینی بی صداقتی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر مشهد مرغاب

فاطمه خسروی شیرینی^{۱*}، معصومه اسماعیلی^۲

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

^۲ استادیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور تهران، ایران

* نویسنده مسئول: فاطمه خسروی شیرینی، کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Khosravi.fatemeh1994@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۱۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی بی صداقتی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم انجام گرفت. این پژوهش از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر مشهد مرغاب در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ می باشد که تعداد ۲۶۰ نفر طبق جدول مورگان و به صورت نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل مقیاس بی صداقتی تحصیلی مک کاب و تریوینو (۱۹۹۶)، پرسشنامه باورهای هوشی بابایی (۱۳۷۷) و پرسشنامه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار spss و از روش ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شد. یافته های پژوهش نشان داد که بی صداقتی تحصیلی بر اساس باور افزایشی هوش در دانش آموزان قابل پیش بینی می باشد. اما بی صداقتی تحصیلی بر اساس استرس انتظارات تحصیلی (استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود) در دانش آموزان قابل پیش بینی نمی باشد. به طور کلی از نتایج پژوهش حاضر میتوان نتیجه گرفت که باورهای هوشی از عوامل مهم برای بررسی و پیش بینی بی صداقتی تحصیلی دانش آموزان میباشد.

واژگان کلیدی: بی صداقتی تحصیلی، باورهای هوشی، استرس انتظارات تحصیلی، دانشجویان

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی محفوظ است.

مقدمه

رویکرد با عنوان بی صداقتی تحصیلی^۱ نام برده شده است. بی صداقتی تحصیلی مانند سرقت علمی (ارائه مطلب دیگران با نام خود بدون ارجاع به وی)، کپی برداری از کار دیگران و تقلب در امتحانات، مشکلی جهانی محسوب می شود [۱]. که در همه فرهنگ ها وجود دارد، اما میزان وقوع، نگرش به آن و پیامدهای تنبیهی آن متفاوت است. هرچند به دلیل مسائل فرهنگی،

عدم برخورداری از ویژگی های شفاف و کنار آمدن با مساله تحصیل توسط دانش آموزان، جنبه های مختلفی را در نظام آموزشی از خود نشان داده است که یکی از این رویکردها عدم صداقت و نگاه غیر واقع بینانه به رفتار با تحصیل و مسائل آموزشی توسط دانش آموزان و حتی دانشجویان است. از این

تعاریف متعدد و متفاوتی از بی‌صدافتی تحصیلی وجود دارد [۲]، به طور مشترک به هرگونه رفتار انحرافی گفته می‌شود که در حین فعالیت‌های علمی رخ می‌دهد [۳]. پژوهشگران داخلی نیز بی‌صدافتی تحصیلی را شامل عدول از اصول اخلاقی و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی می‌دانند که امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی برای فرد به همراه دارد و آن را به صورت فعال و منفعلانه یاد کرده‌اند. در مجموع در پاسخ به این پرسش که چه چیزی را می‌توان بی‌صدافتی تحصیلی دانست، چارچوب مفهومی پاوال^۲ (۱۹۹۷) چهار نوع رفتار بی‌صدافتی تحصیلی را نشان می‌دهد که عبارت است از تقلب، سرقت علمی، جعل و تسهیل (کمک به دیگران برای انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی). نگرانی‌ها درباره بی‌صدافتی تحصیلی به نتایج حاصل از پژوهش‌هایی از قبیل آمپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بوونو^۳ (۲۰۱۹) [۴] مربوط می‌شود که حاکی از فراگیری گسترده بی‌صدافتی تحصیلی در اندونزی است. پژوهش‌هایی که در ایالات متحده آمریکا انجام شده‌اند نیز نشان می‌دهند که ۵۷ درصد دانش‌آموزان در شش ماه اخیر بی‌صدافتی تحصیلی را انجام داده‌اند [۵]. در ایران نیز نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است. که این امر حساسیت بررسی پیشایندها و علل این موضوع را بیش از پیش نمایان می‌کند [۶] به علاوه باید توجه داشت که چنین آمارهایی تنها تصویری از اطلاعاتی به ما می‌دهند که به دلیل ماهیت پنهانی این رفتار، بسیار کمتر از میزان واقعی گزارش شده است [۷].

درواقع، چند وجهی بودن بی‌صدافتی تحصیلی نگرانی اصلی درباره چگونگی بررسی و سنجش معتبر بی‌صدافتی تحصیلی در محیط‌های آموزشی است [۸] به دلیل این چند وجهی بودن عوامل بسیاری در بی‌صدافتی تحصیلی دخیل هستند و این مسئله بررسی آن را پیچیده تر می‌کند [۹] و نشان دهنده اهمیت بررسی عوامل تاثیر گذار بر بی‌صدافتی تحصیلی است از جمله متغیرهایی که می‌تواند موجب کاهش بی‌صدافتی تحصیلی شود باورهای هوشی است، باورهای هوشی نظام‌هایی معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. باور دانش‌آموزان در مورد ثابت و ذاتی بودن هوش و نقش تلاش و توانایی در شکست با انتخاب هدف، اسنادهای شکست، میل به یادگیری، میزان مقاومت در تکالیف دشوار و نقش تلاش در عملکرد آینده آن‌ها ارتباط دارد.

باورهای هوشی شامل باور افزایشی هوش و باور ذاتی هوش است. باور افزایشی هوش اشاره دارد که هوش، کیفیتی انعطاف پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است. فراگیرانی که دارای باور

افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامیهای گذشته تلاش میکنند، و این باورهای افزایشی هوش پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی آنها نیز است.

در مقابل، باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف ناپذیر و غیرقابل افزایش است. فراگیران با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند.

تحقیقات نشان داده است که باورهای هوشی فراگیران یکی از پیش‌بین‌های قوی افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است. دوئک (۲۰۰۷)، معتقد است که نظریه‌های هوش (باورهای هوشی)، نوع گرایش به هدفی را که دانش‌آموز بر خواهد گزید، تعیین می‌کند. به عبارت دیگر، در مدل آنها باورهای هوشی از پیش‌ایندهای مهم هدف‌گزینی در افراد می‌باشد. در مدل دوئک، دانش‌آموز قائل به نظریه‌ی ذاتی درباره‌ی هوش معتقد است توانایی او ثابت می‌باشد و به احتمال زیاد در هنگام پرداختن به تکلیف، هدف عملکرد گریز را بر خواهد گزید و به احتمال کمتری هدف تبحرگرا و عملکردگرا را انتخاب می‌کند. در مقابل، کسی که به نظریه افزایشی درباره هوش معتقد است، باور دارد که توانایی او افزایش می‌یابد، بنابراین بیشتر احتمال دارد که هدف‌های تبحری را برگزیند. بر همین اساس فرض بر این است که نگرش فرد بر تکلیفی که منجر به تقلب می‌شود حاکی از آمادگی فرد و باور او از توانایی خویش برای مواجهه با آن است که این امر میتواند نقش باورهای هوشی افراد را در پیش‌بینی بی‌صدافتی پررنگ تر کند.

از طرفی دیگر بی‌صدافتی تحصیلی می‌تواند با استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در ارتباط باشد، اکثر دانش‌آموزان هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات، موقعیت تهدیدآمیز یا فشار، احساس اضطراب و تنش دارند. دانش‌آموزان در مدرسه و هنگام درگیری با مسائل تحصیلی خود، انواع گوناگون و طیف وسیعی از مشکلات را تجربه می‌کنند که این مشکلات عموماً زندگی روزمره و تحصیلی آنان را دچار دشواری‌هایی می‌سازد. یکی از این مشکلات، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی^۴ است.

استرس تحصیلی دانش‌آموزان دارای دو منبع عمده می‌باشد که عبارتند از استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین و معلمان و استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی [۱۰]. فعالیت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است، اما انتظارات والدین، معلمان و حتی خود دانش

ابزار سنجش

برای گردآوری داده‌های مرتبط با پژوهش، از ۳ پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد:

پرسشنامه بی‌صدافتی تحصیلی

مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی توسط مک کاب و تریونو^۵ (۱۹۹۶) [۱۱]، ساخت شده و شامل ۱۰ گویه است که دو بعد تقلب در امتحان و تقلب در تکلیف را می‌سنجد. شرکت کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از هرگز تا همیشه به گویه‌های ابزار پاسخ می‌دهند، مک کاب و تریونو (۱۹۹۶) [۱۱] ضریب آلفای کرونباخ مطلوبی (۰/۸۳) را در بررسی پایایی مقیاس خود گزارش نموده‌اند. در ایران نیز جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵) [۱۲] ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای بعد تقلب در امتحان ۰/۸۱، تقلب در تکلیف ۰/۵۱، بی‌صدافتی تحصیلی کل ۰/۷۸ گزارش داده‌اند. همچنین در پژوهش آنها نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و تحلیل عاملی تأییدی مؤید روایی مطلوب ابزار بود (همه گویه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ بودند)، در پژوهش حاضر نیز جهت بررسی پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و مقدار این ضریب برای بعد تقلب در تکلیف، تقلب در امتحان و نمره کل مقیاس بی‌صدافتی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۵، ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه باورهای هوشی

پرسشنامه باورهای هوشی توسط بابایی ۱۳۷۷ ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۱۴ سوال و ۲ مولفه (هوش ذاتی و هوش افزایشی) می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (دانش آموزانی که از نظر هوشی متوسط هستند با کوشش پیگیر می‌توانند هوش خود را افزایش دهند) به سنجش باورهای هوشی می‌پردازد. به دو طریق می‌توان از تحلیل این پرسشنامه استفاده کرد: A- تحلیل بر اساس مولفه‌های پرسشنامه B- تحلیل بر اساس میزان نمره به دست آمده شرکت کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم به گویه‌های ابزار پاسخ می‌دهند.

پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی

انگ و هوان^۶ (۲۰۰۶) [۱۰] پرسشنامه حاضر را به منظور تنیدگی ادراک شده به وسیله دانش آموزان در موقعیت‌های آموزشی طراحی کرده‌اند. دارای دو خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلم و استرس ناشی از انتظارات شخصی از

آموزان به دلیل رقابت و برتری جویی تحصیلی می‌تواند یک منبع فشار و استرس برای اغلب آنها باشد. دانش آموزان از خود انتظار دارند که از نظر تحصیلی عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین را برآورده و رضایت آنها را جلب کنند که همین امر سبب افزایش استرس آنها می‌شود، به طور کلی، انتظارات والدین و معلمان و دانش آموزان از خودشان در خصوص کسب موفقیت تحصیلی، سبب بروز استرس در آنها می‌شود، که این امر عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، و مشکلاتی همچون افسردگی، اضطراب، کمال‌گرایی و بی‌صدافتی تحصیلی را سبب می‌شود. بنابراین با توجه به آنچه گفته شد سوال پژوهش حاضر این است که آیا باورهای هوشی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی می‌تواند بی‌صدافتی تحصیلی را در دانش آموزان پیش‌بینی کند؟

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر مشهد مرغاب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می‌باشد در پژوهش حاضر برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده و تعداد ۲۶۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند همچنین به دلیل حجم بالای جامعه آماری (N = ۷۹۰) و پراکندگی دبیرستان‌ها در سطح شهر دسترسی به تک تک افراد مشکل و مقرون به صرفه نبود، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور هر کدام از مدارس مقطع متوسطه به عنوان یک خوشه در نظر گرفته شد و با توجه به مساوی بودن تقریبی تعداد دانش آموزان و تعداد دبیرستان‌ها، دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه بصورت تصادفی انتخاب شد. روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که با توجه به شیوع ویروس کرونا و شرایط ایجاد شده در محیط‌های آموزشی بخاطر این ویروس و عدم امکان اجرای حضوری و مداد-کاغذی ابزارهای پژوهش (بی‌صدافتی تحصیلی، باورهای هوشی، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی)، پژوهشگر اقدام به طراحی آنلاین ابزارهای پژوهش نموده و با در اختیار قرار دادن لینک پرسشنامه‌ها به مدیر و معلمان، از آنها درخواست گردید تا لینک طراحی شده را از طریق کانال‌های تلگرام و واتس‌آپ، برای دانش‌آموزان ارسال کنند و به دانش‌آموزان اعلام نمایند که به تمامی سئوالات پرسشنامه‌های مذکور، با دقت پاسخ دهند و هیچ یک از سئوالات را بدون پاسخ باقی نگذارند. سپس تمامی پاسخ‌های داده شده از سوی افراد شرکت‌کننده در مطالعه جمع‌آوری و به کمک نرم‌افزار آماری مناسب (SPSS نسخه ۲۶) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

پرسشنامه استرس تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن نمرات پایا و روایی را به منظور اندازه گیری تنیدگی تحصیلی ناشی از انتظارات خود و دیگران در دانش‌آموزان ایرانی فراهم می‌آورد. ضراب آلفای کرانباخ برای مقیاس کلی و عامل‌های دوگانه پرسشنامه استرس تحصیلی نشان می‌دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی نیز برخوردار است. این ضرایب بین ۰/۶۹ و ۰/۸۳ به دست آمد [۱۴]. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ با ضریب ۰/۸۴ به دست آمد.

یافته ها

نمونه پژوهشی شامل ۲۶۰ دانش آموز (۱۳۰ پسر و ۱۳۰ دختر) از دبیرستانهای شهر مشهدمرغاب بود. آزمودنی های مورد مطالعه بر اساس پایه تحصیلی شامل سه گروه از پایه دهم ۱۱۲ نفر (۴۳/۰۷)، پایه یازدهم ۶۱ نفر (۲۳/۴۶) و پایه دوازدهم ۸۷ نفر (۳۳/۴۶) بودند.

خود، سؤال‌هایی مانند ۱- وقتی که نتوانم انتظارات والدینم را برآورده کنم، خودم را سرزنش می‌کنم است ۲- وقتی که در مدرسه عملکرد خوبی ندارم، احساس میکنم معلمم را ناامید کرده‌ام مربوط به خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان، و سؤال های وقتی که نتوانم در حد معیارهای خودم باشم، دچار استرس می‌شوم وقتی در حد انتظارات خودم عمل نمیکنم، احساس میکنم عملکرد چندان خوبی نداشتیم است. به مؤلفه استرس ناشی از انتظارات شخصی مربوط است. سوالات ۱، ۲، ۳ و ۸ استرس ناشی از انتظارات شخصی و بقیه سوالات استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان را مورد سنجش قرار می دهند.

در این پرسشنامه نمرات بالاتر نشان می‌دهد که فرد استرس بیشتری دارد. این پرسشنامه ۹ سوال دارد که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱ نمره)، به ندرت (۲ نمره)، گاهی اوقات (۳ نمره)، اغلب (۴ نمره)، تقریباً همیشه (۵ نمره) درجه بندی شده است. نتایج مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۶) [۱۳]، همسو با مطالعه انگ و هوان (۲۰۰۶) [۱۰]، نشان می‌دهد

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار
استرس	استرس ناشی از انتظارات والدین/معلم	۳۲/۹۷	۴/۴۹
	معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود	۱۳/۱۷	۲/۵۴
تحصیلی	کل	۳۵/۰۵	۴/۲۸
باورهای هوشی	باور هوشی افزایشی	۱۳/۹۷	۱/۷۶
	باور هوشی ذاتی	۳۵/۵۵	۳/۵۷
بی صداقتی تحصیلی		۳۲/۸۶	۵/ ۵۱

برابر با ۳۵/۰۵ (۴/۲۸) می‌باشد. باور هوشی افزایشی برابر با ۱۳/۹۷ (۱/۷۶)، باور هوشی ذاتی، ۳۵/۵۵ (۳/۵۷) و بیصداقتی تحصیلی ۳۲/۸۶ (۵/۵۱) می باشد.

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، اطلاعات توصیفی متغیر بی صداقتی تحصیلی، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و باورهای هوشی و ابعاد آن به تفکیک ارائه شده است. میانگین (و انحراف معیار) نمره کل استرس ناشی از انتظارات تحصیلی

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶
بی صداقتی تحصیلی	۱					
استرس انتظارات تحصیلی	۰/۱۳۳*	۱				
استرس انتظارات والدین/معلم	۰/۱۰۱	۰/۸۴۰**	۱			
استرس شخصی	۰/۱۲۲*	۰/۸۳۵**	۰/۴۰۴**	۱		
باور هوشی افزایشی	-۰/۲۵۱**	-۰/۲۳۲**	-۰/۱۶۱**	۰/۲۲۸**	۱	
باور هوشی ذاتی	-۰/۰۵۵	-۰/۳۸۷**	-۰/۳۵۲**	۰/۲۹۵**	۰/۵۳۵**	۱

استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلم با بی صداقتی تحصیلی رابطه معنی دار نبود.

بین متغیرهای باورهای هوش افزایشی و بی صداقتی تحصیلی رابطه معنی دار و معکوس بود. یعنی با افزایش نمرات باور هوشی افزایشی میزان بی صداقتی تحصیلی کاهش می یافت.

بر اساس نتایج جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیر استرس ناشی از انتظارات شخصی با بی صداقتی معنی دار و مستقیم بود یعنی با افزایش استرس ناشی از انتظارات شخصی میزان بی صداقتی تحصیلی نیز در دانش آموزان افزایش می یابد. اما بین

جدول ۳ ضرایب رگرسیون

P	T	ضریب استاندارد نشده		متغیرهای پیش‌بین	
		Beta	خطای معیار	ضریب B	
۰/۰۰۰۱	۵/۳۶۴		۳/۴۸۰	۱۸/۶۶۴	ثابت
۰/۶۸۸	۰/۴۰۲	۰/۰۲۹	۰/۲۲۳	۰/۰۹۰	ذاتی
۰/۰۰۱	-۳/۳۰۲	۰/۲۳۶	۰/۱۱۰	۰/۳۶۴	باور هوشی افزایشی

متغیر ملاک: بی صداقتی تحصیلی * در سطح ۰/۰۵ معنی دار

پیش بین ها: استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود

متغیر ملاک: بی صداقتی تحصیلی

براساس مقدار R^2 تعدیل شده ۱۰ درصد از تغییرات واریانس متغیر بی صداقتی تحصیلی براساس (استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود) در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب تبیین می شود.

بر اساس نتایج رگرسیون، مشخص شد از بین متغیرهای پیش بین باور هوشی افزایشی پیش بینی کننده معنی دار بی صداقتی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب می باشد و این اثر در واریانس تبیین شده به صورت افزایشی است ($p < ۰/۰۱$) و $Beta = ۰/۲۳۶$ اما باور هوشی ذاتی پیش بینی کننده معنی دار بی صداقتی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب نمی باشد ($p = ۰/۰۵$ و $Beta = ۰/۰۲۹$).

جدول ۴ خلاصه مدل رگرسیون

مدل	R	R^2	$R^2_{(adj)}$
۱	۰/۱۳۵	۰/۱۸	۰/۱۰

جدول ۵ تحلیل واریانس

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی داری
رگرسیون	۱۴۲/۶۰۷	۲	۷۱/۳۰۳	۲/۳۷۱	۰/۰۹
باقیمانده	۷۷۳۰/۴۰۹	۲۵۷	۳۰/۰۷۹		
کل	۷۸۷۳/۰۱۵	۲۵۹			

متغیر ملاک: بی صداقتی تحصیلی ** در سطح ۰/۰۱ معنی دار

متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب را تبیین نمی کند ($F = ۲/۳۷۱$)
 $(P > ۰/۰۱)$

با توجه به نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که میزان واریانس در این مدل معنادار نمی باشد، یعنی (استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود) تغییر در واریانس بی صداقتی تحصیلی در دانش آموزان مقطع

P	T	ضریب استاندارد نشده		متغیرهای پیش‌بین
		Beta	ضریب B خطای معیار	
۰/۰۰۰۱	۱۲/۹۰۳		۲/۹۸۷	ثابت
۰/۳۵۹	-۰/۹۱۹	-۰/۰۶۲	۰/۱۴۵	استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان
۰/۱۵۳	۱/۴۳۴	۰/۰۹۷	-۰/۱۴۷	استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود

متغیر ملاک: بی‌صدقاتی تحصیلی * در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار

تحصیلی کاهش می‌یابد. در حالی که افراد دارای باور ذاتی فرض می‌کنند که توانایی و شایستگی‌های آنها ثابت است و تلاش و کوشش نقشی در تغییر توانایی آن‌ها ندارد. این افراد معتقدند یا هیچ کنترلی بر فعالیت‌ها ندارند، یا کنترل اندکی بر آن‌ها دارند. یادگیری، خود اهمیت دارد، بلکه تقویت کننده‌های بیرونی مانند نمره خوب، تشویق دیگران و ارتقای رتبه دارای ارزش است. از این رو، زمینه‌گرایش به کارگیری راهبردهای ناسالم از جمله تقلب افزایش می‌یابد.

از طرفی دیگر در تبیین نتایج فوق می‌توان به نظریه‌های انگیزش نیز استناد کرد. الگوی نظری انگیزش پیشرفت، باورهای شخص را عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌گرهای رفتار پیشرفت می‌داند. مفروضه اصلی این نظریه‌ها آن است که انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آنان از توانایی انجام تکالیف مختلف، نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارد. و همانطور که دوئک و لیجت^۸(۱۹۸۸) [۱۷] مطرح کردند باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و موفقیت‌های خود اثر دارد. بنابراین پیامدی که این تفسیرها در پی دارد می‌تواند فضایی هدفمندانه برای فرد ایجاد کرده و آنان را ترغیب کند که خود را ارزشمند و مسئول ببینند. در نتیجه این امر می‌تواند افراد را به سمت فعالیتهای تحصیلی بیشتر سوق داده و از روی آوردن به بی‌صدقاتی تحصیلی تا حد امکان جلوگیری کند. علاوه بر این هنگامی که فرد تصور خوبی درباره خود و توانایی‌هایش دارد، احساس می‌کند که موجودی تواناست و با اطمینان بیشتری فکر می‌کند و می‌کوشد تا رفتارش با موفقیت همراه باشد و از آنجایی که افراد معتقد به باور افزایشی هوش بر این باورند که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است در نتیجه تلاش بیشتری می‌کنند تا با بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید، فعالیت‌های بیشتری در کارهای تحصیلی خود داشته باشند. در مقابل افراد دارای باور ذاتی هوش، برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند چرا که با اولین شکست‌ها معتقدند که این امر در حد توان و هوش آنان نیست [۱۸].

بر اساس نتایج رگرسیون، مشخص شد استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و مولفه‌های آن پیش‌بینی کننده معنی‌دار بی‌صدقاتی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب نمی‌باشند ($P > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی بی‌صدقاتی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد.

با توجه به نتایج آزمون رگرسیون میزان واریانس در این مدل معنادار می‌باشد، یعنی باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) می‌توانند تغییر در واریانس بی‌صدقاتی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب را تبیین نمایند ($F=8/755, P < 0/01$). همچنین مشخص شد از بین متغیرهای پیش‌بین باور هوشی افزایشی پیش‌بینی کننده معنی‌دار بی‌صدقاتی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب می‌باشد و این اثر در واریانس تبیین شده به صورت افزایشی است ($p < 0/01$ و $Beta=0/236$) اما باورهای هوشی ذاتی پیش‌بینی کننده معنی‌دار بی‌صدقاتی تحصیلی در دانش‌آموزان نمی‌باشد ($p > 0/05$ و $Beta=0/029$). نتایج این فرضیه با پژوهش‌های بارانیان و همکاران (۱۳۹۶) [۱۵]، قنبری طلب و همکاران (۱۳۹۶) [۱۶] همسو می‌باشد.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، با توجه به مدل کنترل - ارزش پکران^۷ (۲۰۰۶) باورهای هوشی یک نوع ارزشیابی شناختی هستند که بر کنترل ذهنی و ارزش ذهنی افراد از فعالیت‌ها و پیامدهای تحصیلی اثر می‌گذارد. افراد دارای باور افزایشی فکر می‌کنند که می‌توانند سطح شایستگی‌های خود را از طریق تلاش زیاد افزایش دهند. از این رو، تلاش برای موفقیت ارزشمند است. این افراد دارای حس بالاتری از کنترل ذهنی بر یادگیری و پیامدهای آن هستند که موجب غرور و رضایت از عملکرد می‌شود همچنین وقتی در حل مساله با شکست مواجهه می‌شوند تمایل به حفظ و ارتقای عواطف مثبت خود دارند. این رو، زمینه‌گرایش به بی‌صدقاتی

انتظارات و اهداف واقع بینانه را در نظر می گیرند نیازی نمی بینند که برای کنترل و دوری از محرکهای تنش زا دست به رفتارهای تقلب بزنند. بنابراین آنچه که در این میان اهمیت دارد، تفاوت های شخصیتی دانش آموزان است که در برخورد با موقعیت های فشارزا و شیوه مقابله آنها اثر می گذارد که در پژوهش های آتی نیاز به بررسی بیشتر دارد.

واژه نامه

1. Acadmic Dishonesty	بیصدافتی تحصیلی
2. Paval	پاوال
3. Ampuni, Kautsari, Maharani, Kuswardani, Buwono	آمپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بوونو
4. Stress caused by academic expectations	استرس ناشی از انتظارات تحصیلی
5. McCabe, Trevino	مک کاب و تریوینو
6. Ang, Huan	انگ و هوان
7. Pekran	پکران
8. Dweck, Leggett	دونک و لیجت

فهرست منابع

- [1] Bacon AM, McDaid C, Williams N, Corr PJ. What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation. *British Journal of Educational Psychology*. 2020; 90(1):152-166. [Persian]
- [2] Alsuwaileh B, Alradaan D. University students' dishonest academic practices: The case of the College of Basic Education. *Ain Shams Educational Journal*. 2015; 9(3): 122-147
- [3] Hendy NT, Montargot N. Understanding academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*. 2019; 17(1): 85-93.
- [4] Ampuni S, Kautsari N, Maharani M, Kuswardani S, Buwono SBS. Academic dishonesty in Indonesian College students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*. 2019; 18(3): 1-23
- [5] Hensley LC, Kirkpatrick KM, Burgoon JM. Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*. 2013; 18(8): 895-907.
- [6] Barani H, Khormaei F, Sheikhul-Islami R, Fouladcheng M. The relationship between

یافته دیگر پژوهش به پیش بینی بی صدافتی تحصیلی براساس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود) پرداخت که با توجه به نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که میزان واریانس در این مدل معنادار نمی باشد، یعنی (استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود) تغییر در واریانس بی صدافتی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب را تبیین نمی کند ($F=2/371, P>0/01$). همچنین مشخص شد از بین متغیرهای پیش بین (استرس ناشی از انتظارات والدین/ معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود پیش بینی کننده معنی دار بی صدافتی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهرمشهد مرغاب نمی باشند ($P>0/05$)).

در تبیین این فرضیه می توان گفت، اگر چه اکثر پژوهش ها حاکی از آن است که استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر عملکرد دانش آموز تاثیر گذار است به این صورت که افراد از خود انتظار دارند که به شکل عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین و معلمان را برآورده کرده و رضایت آنها را جلب کنند و همین امر باعث استرس در آنها می شود ولی این استرس و نگرانی زمانی که فردی بتواند آن را در خود کنترل کند امکان اینکه منقطع تر عمل کرده و بهتر بتواند بر شرایط استرس زا و بحرانی غلبه کند، کمتر گرایش به رفتارهای بی صدافتی دارد. بنابراین شاید بتوان عدم ارتباط بین این دو متغیر (بی صدافتی تحصیلی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی) را به عوامل دیگری از جمله ویژگیهای فردی و شیوه های تنظیم هیجانات در گروه نمونه نسبت داد. این یافته را می توان با مدل واکنش به تنیدگی تحصیلی تبیین کرد که در توصیف واکنش ها به عوامل تنیدگی زای تحصیلی بر الگوهای متمایز پاسخ های فیزیولوژیک، رفتاری، هیجانی و شناختی تاکید کردند. واکنش های فیزیولوژیک به عوامل تنیدگی زای تحصیلی شامل تعریق، لکنت زبان (فقدان وضوح در کلام)، لرزش (عصبی بودن و جویدن ناخن)، حرکات سریع، زخم های گوارش و تنگی نفس اشاره دارد. واکنش های هیجانی به عوامل تنیدگی زای تحصیلی مانند استرس، اضطراب، نگرانی، احساس گناه، غم، غصه و افسردگی است. و واکنش های رفتاری شامل اهمالکاری، بی صدافتی تحصیلی، رفتارهای خودشکن تحصیلی، بدرفتاری با دیگران و خود(سوء مصرف مواد)، تلاش برای خودکشی و... می باشد. بر اساس این مدل می توان بیان کرد افرادی مواجهه با استرس ممکن است واکنش های رفتاری ناکارآمد از خود نشان دهد. اما افرادی که توانایی مدیریت هیجانات را دارا هستند و از شرایط فردی و تحصیلی خود

- traits, academic stress and academic performance. *Journal of Psychological Studies*, 2006; 3(3):26-48. [Persian]
- [14] Shokri A, Kadivar P, Daneshpour Z. Students' assessment of academic stressors and reactions to these stressors. *Journal of Psychological Sciences*. 2016; 52-65. [Persian]
- [15] Baranian S, Haji Yakhchali A, Atesh Afrooz A. A model to explain the relationship between the five big factors of personality and academic dishonesty with the mediation of academic self-efficacy beliefs and self-esteem in students. *Research in school and virtual learning*, 2016; (3): 23-34 [Persian]
- [16] Ghanbari Talab M, Sheikhu-Islami R. The mediating role of emotions and academic help-seeking in the relationship between metacognition and school well-being. Doctoral Thesis, Shiraz University. 2016 [Persian]
- [17] Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*. 1988; 95(2):256.
- [18] Dweck CS, Molden DC. Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. 2005.
- academic excitement, hope and academic dishonesty: Investigating the mediating role of academic help-seeking, *Psychology Quarterly*, 2018; 23(4). [Persian]
- [7] Barbaranelli C, Farnese ML, Tramontano C, Fida R, Ghezzi V, Paciello M, Long P. Machiavellian ways to academic cheating: A meditational and interactional model. *Frontiers in Psychology*. 2018; 695(9): 1-17.
- [8] Bashir H, Bala R. Development and Validation of Academic Dishonesty Scale (ADS): Presenting a Multidimensional Scale. *International Journal of Instruction*, 2018; 11(2): 57-74.
- [9] Starovoytova D, Namango S, Katana H. Theories and models relevant to cheating behavior. *Research on Humanities and Social Sciences*. 2016; 6(17): 108-139.
- [10] Ang RP, Huan V. Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 2006; 66(3): 522- 539.
- [11] McCabe DL, Trevino LK. What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 1996; 28(1):28-33.
- [12] Jokar B, Haq Naghadar M. the relationship between moral identity and academic dishonesty: examining the moderating role of gender, *Education and Learning Studies*, 2016; 8(2): 143-168. [Persian]
- [13] Shokri A, Kadivar P, Naqsh Z, Ghanai Z, Daneshpour Z, Moulai M. Personality