

بررسی خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی فریبکاری تحصیلی در

دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

عثمان عبداللهی^۱، زهرا میرزایی^۲

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

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

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه‌وپنج، سال ۱۴۰۱، صفحات ۵۱۰-۵۲۱

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۱

چکیده

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

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

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه‌وپنج، سال ۱۴۰۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی
علوم رفتاری

مقدمه

اخلاق و ارزش‌های اخلاقی سرچشمه بسیاری از رفتارها و کنش و واکنش‌های انسان در عرضه‌های مختلف است. بنیان تأثیرگذاری ارزش‌های اخلاقی بر رفتارهای انسانی در فطرت خداجوی انسان‌ها قرار دارد. به همین جهت است که در ادیان مختلف، به‌ویژه در دین مبین اسلام تا این اندازه بر تقویت ارزش‌های اخلاقی در جامعه تأکید شد و می‌شود (جمشیدی، ۱۳۸۰). شمول ارزش‌های اخلاقی در عرضه‌های مختلف نظیر کار، تحصیل، روابط اجتماعی و روابط خانوادگی، ماهیتی خاص به خود می‌گیرد. یکی از عرصه‌های خاصی که در آن اخلاق و ارزش‌های اخلاقی از اهمیت ویژه برخوردار است، عرصه تحصیل علم و دانش است. بر اساس نظریات و پژوهش‌های صورت گرفته، اخلاق تحصیلی به شکلی کاملاً اختصاصی، پایبندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر عدم فریبکاری، رعایت صداقت و تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دستاوردهای علمی را شامل می‌شود (اسمیت، کولاک و فرا، ۲۰۱۳).

سازه فریب‌کاری تحصیلی برای اولین بار در فرهنگ آکسفورد، به‌عنوان اقدامی غیرقانونی و غیرمنصفانه برای کسب امتیاز یا نمره تعریف شده است. (بولین، ۲۰۰۴). به‌بیان‌دیگر فریبکاری تحصیلی بیانگر آن دسته از رفتارهای تعمدی است که افراد آن رفتارها را باهدف دستیابی به یک منفعت برمی‌گزینند (مک کابی، ۲۰۰۵؛ جاردی، هاگی و چاو، ۲۰۱۲؛ به نقل از شکری و عباس زاده، ۱۳۹۸). فریبکاری تحصیلی به لحاظ ماهیت، مجموعه مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به اهداف و نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد (چوجیدسکا، لوپینا، بورترا، هاپون، ۲۰۱۳). تاس و تکایا (۲۰۱۰) فریبکاری را به‌عنوان تدلیس، یا به غلط، توانمند نشان دادن خود با حيله و کلک تعریف کرد.

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

درواقع پرداختن به رفتار فریبکارانه تحصیلی از آن جهت اهمیت دارد که بر اساس ادبیات پژوهشی، افرادی که به تقلب تحصیلی اقدام می‌کنند، اغلب این رفتار ناشایست را پس از فراغت از تحصیل، به محیط‌های شغلی خود انتقال می‌دهند (اوگیلوی و استوارت، ۲۰۱۰؛ به نقل از خیامی آبی، ۱۳۹۴). به‌طور کلی با توجه به کارکرد، اهداف و ضرورت وجود مدارس یکی از مسائلی که می‌تواند در کارکرد این نهاد آموزشی اختلال ایجاد کند و مانع رسیدن آن‌ها به اهدافشان باشد فریبکاری تحصیلی و عدم صداقت علمی است (سبزیان، قدم پور، میردریکوند، ۱۳۹۸)؛ بنابراین مطالعه این نوع رفتارها در محیط‌های تحصیلی از آن لحاظ که می‌تواند پیش‌بینی رفتارهای غیراخلاقی در آینده باشد هم مهم است (لاسون، ۲۰۰۴). علاوه بر این، بر اساس نتایج مطالعه فاتحی (۱۳۹۰) از آنجا که فریبکاری تحصیلی یکی از وجوه رفتاری چندگانه بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور تلقی می‌شود، تبعات منفی متفاوتی را در کوتاه‌مدت و بلندمدت نیز سبب می‌شود.

بر طبق پژوهش‌ها پدیده فریبکاری تحصیلی سریعاً در حال گسترش است و در همه سطوح آموزشی از ابتدایی گرفته تا دانشگاه در جریان است (فینبرگ، ۲۰۰۹؛ به نقل از فرید، ۱۳۹۴). منابع تحقیقی معتبر نشان می‌دهند که حدود یک‌سوم دانش‌آموزان ابتدایی درگیر تقلب می‌شوند که این پدیده در سطوح تحصیلی بالاتر تحصیلی و دبیرستان به اوج می‌رسد (تاس و تکایا، ۲۰۱۰). طبق نظر ویلکینسون (۲۰۰۹) فریبکاری تحصیلی ارزش و جایگاه اصلی تخصصی که محصلان قرار است برای آن تجهیز شوند را تقلیل می‌دهد و همچنین، رفتار فریبکارانه ممکن است از مدرسه به دانشگاه و زندگی حرفه‌ای فرد نیز ادامه پیدا کند (دیویس، لودوینگسن، ۱۹۹۵).

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

خودکارآمدی تحصیلی یکی از عوامل مؤثر بر فریبکاری تحصیلی است. تاس و تکایا (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که هرچه دانشجویان احساس کنند دارای خودکارآمدی پایینی هستند به همان میزان نیز ممکن است به رفتارهای فریبکارانه‌ی بیشتری روی بیاورند. همچنین دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین در مقایسه با دانش‌آموزانی که خودکارآمدی دارند به احتمال بیشتری دست به تقلب می‌زنند (نورا و زانگ، ۲۰۱۰). بلوم در مدل آموزشگاهی خود شواهدی ارائه داده است که ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان در جریان تدریس، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا می‌کند (بلوم، ۱۹۷۴؛ ترجمه سیف، ۱۳۷۴). در نتیجه مفهومی که دانش‌آموزان از خود دارند کوشش‌ها و پیشرفت‌های آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این رابطه مفهومی که افراد از توانایی خود برای انجام کار و فعالیت دارند خودکارآمدی می‌نامند (بندورا، ۱۹۷۷). بندورا خودکارآمدی را قضاوت فرد از توانایی‌های درزمینه‌ی انجام یک عمل مشخص، برای دستیابی به نتیجه‌ی مطلوب می‌داند که در قالب نظریه شناختی- اجتماعی مطرح کرد. به بیان دیگر خودکارآمدی توان سازنده‌ای است که مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان را برای تحقق اهداف مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش سازمان‌دهی می‌کند (بندورا، ۲۰۰۱). زیمرمن خودکارآمدی را سازه‌ای چندبعدی و دارای ویژگی‌های مختص به

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

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

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

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات همبستگی است. متغیرهای مستقل در این پژوهش، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی می‌باشد که انتظار می‌رود بر متغیر وابسته‌ی فریبکاری تحصیلی اثر بگذارد. داده‌ها نیز با نرم‌افزار SPSS20 تحلیل شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه‌ی اول و دوم که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهرستان سقز مشغول تحصیل می‌باشند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از بین کلیه مدارس مقطع متوسطه‌ی شهرستان سقز به تصادف از هر مقطع دانش‌آموزان ۳ کلاس دخترانه که تعداد آن‌ها ۲۰۰ نفر می‌باشند انتخاب شدند و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموز مورگان- جینکز: گسترده‌ترین سیاهه‌ای است که از سطوح گزارش خود به‌عنوان یک متغیر وابسته استفاده می‌کند. این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال و ۳ خرده‌مقیاس است: استعداد، کوشش و بافت. گویه‌های این پرسشنامه مشتمل بر استعداد، بافت و کوشش با استفاده از مقیاس لیکرت به‌صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای شامل: کاملاً مخالفم تا حدودی مخالفم تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده‌اند که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می‌باشند. مورگان و جینکز (۱۹۹۹) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۰ بود. با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته قبلی و همچنین مشورت با متخصصان در این پژوهش مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به سه طیف (خودکارآمدی تحصیلی کم، خودکارآمدی تحصیلی متوسط و خودکارآمدی تحصیلی زیاد) تقسیم‌بندی شد. به‌طوری‌که نمرات ۳۰ تا ۶۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی کم، نمرات ۶۱ تا ۹۰ معرف خودکارآمدی تحصیلی متوسط و نمرات ۹۱ تا ۱۲۰ نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی زیاد است.

پرسشنامه استاندارد درگیری تحصیلی ریو (RAC^۱) ۱۷ آیتی: پرسشنامه درگیری تحصیلی در سال (۲۰۱۳) توسط ریو برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال و ۴ مؤلفه درگیری رفتاری و درگیری عاملی و درگیری شناختی و درگیری عاطفی می‌باشد و بر اساس طیف هفت‌گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (در هنگام مطالعه سعی می‌کنم نظرات مختلف را کنار هم قرار دهم و یک معنی به دست آورم) به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد.

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

¹. Reeve Academic conflict

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

روش‌های آماری مورداستفاده در این پژوهش را می‌توان به دودسته روش‌های آماری استنباطی و روش‌های آماری توصیفی تقسیم کرد. برای بررسی و توصیف ویژگی‌های عمومی پاسخ‌دهندگان از روش‌های آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی و میانگین استفاده شده است. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات تحقیق از آمار استنباطی و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده می‌شود. پیش از انجام آزمون‌های آماری، نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون نرمال بودن داده‌ها با چولگی و کشیدگی و ارتباط بین متغیرها با آزمون همبستگی پیرسون بررسی شد. همچنین تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS23 و SMART PLS2 صورت گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی پژوهش

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

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

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

| سطح معناداری | ضریب تعیین | ضریب همبستگی |
|--------------|------------|--------------|
| ۰/۰۰۰ | ۰/۹۱۵ | -۰/۹۵۷ |

طبق اطلاعات جدول ۲ ضریب همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی تحصیلی و فریبکاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان (-۰/۹۵۷) می‌باشد و با توجه به این که دو ستاره کنار ضریب همبستگی دیده شده لذا رابطه منفی معناداری بین این دو متغیر در پژوهش حاضر مشاهده شده است ($p < 0/001$)، یعنی هرچه میزان خودکارآمدی بین دانش‌آموزان بیشتر باشد، در مقابل سطح فریبکاری آن‌ها پایین‌تر است.

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

| ضریب همبستگی | ضریب تعیین | سطح معناداری |
|--------------|------------|--------------|
| -۰/۹۲۴ | ۰/۸۵۳ | ۰/۰۰۰ |

درگیری تحصیلی و
فریبکاری تحصیلی

بر اساس اطلاعات جدول ۳ ضریب همبستگی پیرسون بین درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌باشد، لذا رابطه منفی و معناداری بین درگیری تحصیلی و فریبکاری تحصیلی برقرار است ($p < 0/001$) یعنی هرچه میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر باشد، میزان فریبکاری تحصیلی آنان کمتر خواهد بود. برای بررسی همبستگی چندگانه بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان استفاده شده است.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان

| همبستگی چندگانه | ضریب تعیین | B | β | t | P |
|-------------------|------------|--------|---------|-------|-------|
| خودکارآمدی تحصیلی | ۰/۹۶۲ | -۰/۲۷۷ | -۰/۷۱۲ | -۷/۶۶ | ۰/۰۰۰ |
| درگیری تحصیلی | ۰/۹۲۶ | -۰/۰۸۳ | -۰/۲۶۵ | -۲/۸۵ | ۰/۰۰۶ |

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود همزمان، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه سقز معنی‌دار می‌باشد. با توجه ضریب تعیین به‌دست آمده، مشخص شده است که حدود ۰/۹۲ واریانس فریبکاری تحصیلی توسط متغیرهای پیش‌بین، تبیین شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان سقز می‌باشد. یافته‌های این پژوهش بیانگر این است که با توجه به سؤال اصلی پژوهش، بین خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با فریبکاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی و معناداری حاکم است، به عبارتی دیگر متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی قادرند تغییرات فریبکاری تحصیلی را به شکل معناداری توجیه کند. بر اساس جدول شماره ۱ و ۲ میزان ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد هرچه درصد خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی کمتر باشد سطح فریبکاری افزایش می‌یابد، در نتیجه دانش‌آموزانی که رضایت بیشتری نسبت به توانایی‌ها و سطح خودکارآمدی خود، رفتار

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

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

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

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

منابع

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

- زارع زاده، کمال و کدیور، پروین. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی و خلاقیت در دانش‌آموزان کاربرایتنترنت و غیرکاربر. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱(۸۹)، ۱۱۱-۱۳۳.
- جمشیدی، محمدحسین. (۱۳۸۰). نظریه عدالت از دیدگاه فارابی، امام خمینی و شهید صدر. چاپ اول، تهران: انتشارات پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی.
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر. (۱۳۸۹). بررسی تقلب تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر. مجله اخلاق در علم و فناوری، ۶(۱)، ۵۳-۶۱.
- خیامی آبیز، حمزه. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خرمایی، فرهاد و زابلی، مصطفی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین سبک های حل مسئله و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ۳۸-۱۷.
- حسن نیا، سمیه و سبزی، ندا. (۱۳۹۹). تبیین علی درگیری تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه های روان‌شناختی دانش‌آموزان. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۲(۱)، ۵۲-۳۰.
- حیات بخش، سحر؛ انتصارفومنی، غلامحسین و حجازی، مسعود. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شیوه های حل مسئله گروهی بر اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه آموزش پرستاری، ۹(۴)، ۳۱-۴۰.
- سبزیان، سعیده؛ قدم پور، عزت الله و میردریکوند، فضل الله. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. روانشناسی مدرسه، ۸(۴)، ۱۳۱-۱۵۵.
- سلیمی، جمال، یوسفی، ناصر و سعیدزاده، حمزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو عاطفی خانواده و علائق حرفه گرایی دانش‌آموزان؛ نقش میانجی خودکارآمدی. روانشناسی مدرسه، ۴، ۶۶-۴۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). تغییر رفتار و رفتار در مانی: نظریه ها و روش ها. نشر دوران، چاپ یازدهم.
- شکری، امید و عباس زاده، سمانه. (۱۳۹۸). تحلیل روانسنجی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی در دانشجویان. روانسنجی، ۸(۳۰)، ۶۱-۷۶.
- عسکری، محمدرضا؛ مکوندی، بهنام و نیسی، عبدالکازم. (۱۳۹۸). مقایسه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۳، ۳۵-۴۸.
- فاتحی، یونس. (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادت های مطالعه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه فردوسی مشهد.
- فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۵). نقش عوامل انگیزشی جهت گیری های هدفی شخصی، خودکارآمدی تحصیلی و فشارتحصیلی در تقلب تحصیلی دانشجویان داروسازی. راهبردهای آموزش در پزشکی، ۹، ۴۲۳-۴۱۴.
- فراهانی، زاهد؛ خوشبخت آجیرلو، سیامک و فرهادی آجیرلو، جلال. (۱۳۹۴). رابطه بین میزان اضطراب دانش‌آموزان و تقلب آن‌ها. سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی.

- قدم پور، عزت اله، میردریکوند، فضل اله. و بیرانوند، کبری. (۱۳۹۶). اثر آموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان. تازه های علوم شناختی، ۱۹، ۵۲-۶۲.
- قدسی، احمد؛ طالع پسند، سیاوش؛ محمدرضایی، علی و محمدی فر، محمد علی. (۱۳۹۸). پیشایندهای درگیری تحصیلی: آزمون مدلی بر اساس نظریه انتظار- ارزش. روانشناسی تربیتی، ۱۵، ۲۵۷-۲۳۱.
- مؤمنی، خدامراد و رادمهر، فرناز. (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۴(۱۲)، ۴۱-۵۰.
- Albayrak, E., & Reisoğlu, S. (2019). Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control and Academic Procrastination Among University Students.
- Bandura, A. (1997). Cognitive processes in mediating behavioral change, *Journal of personality and social psychology*, 35, 125-139
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Bolin A. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*
- Davis, S. F., & Ludvigson, H. W. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology-Farnese, M., Tramontano, C., Fida, R., Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: does academic moral disengagement matter? Social and Behavioral Sciences*, 29, 356- 365
- Ferrari, J., & Pychyl, T. (2000). The scientific study of procrastination: Where have we been and where are we going. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13
- Chudzicka-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
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093
- McCabe, D. L., Feghali, T., & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. *Research in Higher Education*, 49(5), 541-467
- McCabe, D.L., Trevino, L.K. (1993). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232
- Nora, W. L. Y., & Zhang, C. (2010). Motives of cheating among secondary students: the role of self-efficacy and peer influence. *Asian Pacific Educational Review*, 11(4), 573- 584.
- Niermann, H., Scheres, A. (2014). The relation between procrastination and symptoms of attention - deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students. *Methods in Psychiatric Research*, 23 (4), 411-421
- Lawson, RA. (2004). Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the real world? *Journal of the American Academy of Business*, 8, 142-146
- Rensburg, Y. E. J. V, de Kock, F. S. & Derous, E. (2018). Narrow facets of honesty-humility predict collegiate cheating. *Personality and Individual Differences*, 10, 13-23.
- Rettinger, DA., Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Reserch in Higher Education*, 50, 293-313

- Solomon, L.J., Rothblum. E. D. (1984). "Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Correlates". *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509
- Smith, T. R., Kudlac, C., Fera, A. G. (2013). Deviant reactions to the college pressure cooker: A test of general strain theory on undergraduate students in the united states. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 3, 15-30.
- Tas, Y., Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual Factors associated with student's cheating in science *The journal of Experimental Education*, 23, 60-78.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65 - 94

