



Presenting a causal model of the effect perceptions of classroom quality and educational justice on academic cheating with regard to the mediating role of self-efficacy

Saeideh Sabzian¹ | Houshang Garavand²

1. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities, Hazrat-e Masoumeh University, Qom, Iran. **E-mail:** s.sabzian@hmu.ac.ir
2. Assistant Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. **E-mail:** garavand.h@lu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Received Date:
08 April 2022

Received in Revised From:
25 June 2022

Accepted Date:
23 August 2022

Published Online:
22 September 2022

Keywords:

Perceptions of Classroom Quality,
Educational Justice, Academic
Self-Efficacy, Academic Cheating

Abstract

The present study was done with the aim of presenting a causal model of the effect perceptions of classroom quality and educational justice on academic cheating with regard to the mediating role of self-efficacy. The research method was descriptive-correlational and the statistical population of the study included all upper secondary girl students in Khorramabad city in the academic year 2015-2016 to 9981 students, of which 240 were selected based on stratified random sampling method. To collect the required data from perceptions of classroom quality Gentry, Gable and Rizza (2002), educational justice Golparvar (2011), Jinks and Morgan academic self-efficacy (1999) and academic cheating Aliverdini, Janalizade & Amrani (2016) was used. Data analysis was performed by the SPSS-22, and AMOS-24 software. The results showed that educational justice had a negative and direct effect on academic fraud ($p < 0.01$); But it did not have a direct effect on academic self-efficacy ($P < 0.05$). Perceptions of classroom quality had no direct effect on academic fraud ($P < 0.05$); But it had a positive and direct effect on academic self-efficacy ($p < 0.01$). Also, the direct effect of academic self-efficacy on academic fraud was negative and significant ($p < 0.01$). The indirect results of the pathways showed that only perceptions of classroom quality mediated by self-efficacy can reduce students' academic cheating. According to the results obtained, it is recommending for reduce academic cheating, develop appropriate perceptions based on challenging, engaging, meaningful tasks with choice and self-efficacy; and also, creating equal educational opportunities in schools can lead to a decrease in students' academic cheating.

Cite this article: Sabzian, S., & Garavand, H. (2022). Presenting a causal model of the effect perceptions of classroom quality and educational justice on academic cheating with regard to the mediating role of self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(46), 63-84.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7003



ارائه‌ی مدل علی تأثیر ادراکات کیفیت کلاسی و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

سعیده سبزیان^۱ | هوشنگ گراوند^۲

۱. نویسنده مسئول، استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حضرت معصومه (س)، قم، ایران. رایانامه: s.sabzian@hmu.ac.ir

۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: garavand.h@lu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۷</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۱</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱</p> <p>واژگان کلیدی: ادراکات کیفیت کلاسی، عدالت آموزشی، خودکارآمدی تحصیلی، تقلب تحصیلی</p>	<p>پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی تأثیر ادراکات کیفیت کلاسی و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۹۹۸۱ دانش‌آموز بود که از این میان ۲۴۰ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ادراکات کیفیت کلاسی جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲)؛ عدالت آموزشی گل‌پرور (۱۳۸۹)؛ خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) و تقلب تحصیلی علی‌وردی‌نیا، جانعلی‌زاده و عمرانی (۱۳۹۴) استفاده شد. تحلیل داده‌ها به روش آماری مدل معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-22 و AMOS-24 انجام شد. نتایج نشان داد که عدالت آموزشی دارای اثر منفی و مستقیم بر تقلب تحصیلی بود ($p < 0/01$)؛ اما دارای اثر مستقیمی بر خودکارآمدی تحصیلی نبود ($P > 0/05$). ادراکات محیط کلاسی اثر مستقیمی بر تقلب تحصیلی نداشت ($P > 0/05$)؛ اما دارای اثر مثبت و مستقیمی بر خودکارآمدی تحصیلی بود ($p < 0/01$). همچنین اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی منفی و معنادار بود ($p < 0/01$). نتایج غیرمستقیم مسیرها نشان داد که فقط ادراکات کیفیت کلاسی با میانجی‌گری خودکارآمدی می‌تواند از میزان تقلب تحصیلی دانش‌آموزان بکاهد. با توجه به نتایج به دست آمده، توصیه می‌شود برای کاهش تقلب تحصیلی، ادراکات مناسبی بر اساس تکالیف چالش‌انگیز، جذاب، معنادار، توأم با حق انتخاب و خودکارآمدی ایجاد گردد؛ و همچنین ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی در مدارس، می‌تواند به کاهش تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان منجر شود.</p>

استناد به این مقاله: سبزیان، سعیده و گراوند، هوشنگ. (۱۴۰۱). ارائه مدل علی تأثیر ادراکات کیفیت کلاسی و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۶)، ۸۴-۶۳

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7003

مقدمه

تقلّب تحصیلی^۱ پدیده‌ای شایع در مؤسسات یادگیری است؛ به طوری که مدارس و مراکز آموزش عالی گزارش‌های بی‌سابقه‌ای از شیوع آن ارائه می‌دهند (چریکف، اشملاو و لویالکا^۲، ۲۰۱۹). افزون بر این، تقلّب تحصیلی نه محدود به برخی فرهنگ‌هاست و نه در برنامه‌های آموزشی خاصی رایج است؛ بلکه مطالعه فراوانی ارتکاب این ناسازگاری تحصیلی در گستره وسیعی از کشورهای سراسر جهان وجود دارد (بیکن، مک‌داید، ویلیماز و کار^۳، ۲۰۲۰؛ مارکز، ریس و گومز^۴، ۲۰۱۹). تقلّب تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی شایع (مانند دروغ‌گویی، پنهان کردن حقیقت، گول زدن و فریب) در محیط‌های آموزشی است که به افراد در دستیابی به نتایج دلخواه اما غیرمنصفانه، غیرقانونی و نادرست کمک می‌کند (مک کلانگ و گابرسون^۵، ۲۰۲۱). در مجموع در پاسخ به این پرسش که چه چیزی را می‌توان تقلّب تحصیلی دانست، چارچوب مفهومی پاولا^۶ (۱۹۹۷) چهار نوع رفتار فریب‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد که عبارت است از تقلّب (استفاده از هر گونه ماده یا اطلاعات به روشی که مجاز نیست)، سرقت علمی، جعل (استناد به منابع ناموجود و داده‌سازی) و تسهیل (کمک به دیگران برای انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی).

علیرغم ماهیت غیراخلاقی و ناپذیرفتنی بودن تقلّب تحصیلی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، این گونه رفتارها در همه محیط‌های تحصیلی از شیوع نسبی برخوردارند (انو، انویدیب، اوگوو و نچ^۷، ۲۰۲۱). نگرانی‌ها درباره تقلّب تحصیلی به نتایج حاصل از پژوهش‌هایی از قبیل آمپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بوونو^۸ (۲۰۱۹) مربوط می‌شود که حاکی از فراگیری گسترده تقلّب تحصیلی در اندونزی است. موارد گزارش شده در مطالعات پژوهشی، تقلّب تحصیلی را تهدیدی جدی برای تدریس، کیفیت یادگیری و پژوهش در مدارس در نظر می‌گیرند که در بین دانش‌آموزان به‌طور فزاینده‌ای فراگیر شده است (الجورف، کمپ و ویلیامز^۹، ۲۰۱۹)؛ مصطفی، حاسین، سیراج و داروسلام^{۱۰} (۲۰۱۷) به بررسی شیوع تقلّب تحصیلی در کشور مالزی از سال ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۶ پرداختند و نشان دادند که ۴۷٪ از دانش‌آموزان حداقل یک‌بار در سال ۲۰۱۴ مرتکب تقلّب تحصیلی شده‌اند؛ به طوری که فراوانی این رفتار در سال ۲۰۱۵ به ۵۱٪ و در سال ۲۰۱۶ به ۴۹٪ گسترش یافت. در داخل کشور نیز خدایی (۲۰۱۱) با توجه به نتایج تحقیق خود بیان می‌کند که ۹۵ درصد از دانش‌آموزان به تقلّب در طول سال تحصیلی اعتراف کرده‌اند و موفقیت ۷۵ درصد آنان در تقلّب گزارش شده است. در نتیجه، محققان و متخصصان در سرتاسر رشته‌های تحصیلی، به شناسایی عوامل تاثیرگذار بر تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در انجام

1. academic cheating

2. Chirikov, Shmeleva, & Loyalka

3. Bacon, McDaid, Williams, & Corr

4. Marques, Reis, & Gomes

5. McClung, & Gaberson

6. Pavela

7. Onu, Onyedibe, Ugwu, & Nche

8. Ampuni, Kautsari, Maharani, Kuswardani, & Buwono

9. Aljurf, Kemp, & Williams

10. Mustapha, Hussin, Siraj, & Darusalam

رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی به‌منظور کاهش سوء رفتار تحصیلی در مؤسسات آموزشی و ارتقای اعتبار این مؤسسات از طریق تدوین برنامه‌های پیشگیرانه مناسب علاقه‌مند هستند (پورتنوی، لگی، رین، چوی رودوات^۱، ۲۰۱۸).

این در حالی است که برخلاف شیوع آن، تحقیقات نسبتاً کمی عوامل مؤثر بر تقلب تحصیلی را بررسی کرده‌اند. تا به امروز، محققان برخی سازه‌ها از قبیل احترام و فروتنی (ون رنسبورگ، دی‌کوک و دروس^۲، ۲۰۱۸)، ویژگی‌های شخصیتی (هندی و بیدرمن^۳، ۲۰۱۹) و ارزش‌های شخصی (کوشلنیاک و بوژانوسکا^۴، ۲۰۱۹) را در نقش پیشایندهای تقلب تحصیلی شناسایی کرده‌اند. باوجود این، مطالعات به دنبال درک روش‌های دقیق و سازوکارهایی هستند که بر رفتار ناسازگار تحصیلی از جمله تقلب تحصیلی اثرگذارند (استفنز^۵، ۲۰۱۹). یکی از مفاهیمی که با تحصیل علم و دانش ارتباط تنگاتنگ و نزدیکی دارد، عدالت^۶ است. به باور بسیاری از صاحب‌نظران حوزه عدالت، این پدیده در اکثر جوامع امروز دنیا یک ارزش اخلاقی محسوب می‌شود (بلادر^۷؛ ۲۰۰۷؛ تورنر^۸، ۲۰۰۷). در این پژوهش ادراک دانش‌آموزان از حضور یا عدم حضور 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، کم‌کاری، 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 (اسکارلیکی و فولگر^۹، ۱۹۹۷). صباغ^{۱۰} (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان داد که عدالت آموزشی ادراک شده (عدالت رویه‌ای و توزیعی) نقش واسطه‌ای در توضیح رابطه بین عملکرد تحصیلی و رفتار تقلب ایفا می‌کند. بابانژاد، شمس‌اسفندآباد و نامور (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش میانجی نگرش به تقلب در رابطه بین حمایت اجتماعی و عدالت آموزشی با رفتار تقلب به این نتیجه دست یافتند که حمایت اجتماعی و عدالت آموزشی بر نگرش به تقلب و رفتار تقلب تأثیر منفی و مستقیم دارند. همچنین حمایت اجتماعی و عدالت آموزشی با میانجی‌گری نگرش نسبت به تقلب بر رفتار تقلب اثر غیرمستقیم دارند. چودزیکا- کزوپالا^{۱۱} (۲۰۱۴) در پژوهشی بر روی دانشجویان لهستانی نشان داد که منبع کنترل، حساسیت به عدالت و فلسفه اخلاقی فرد با پذیرش و انجام رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی دارای رابطه معنادار هستند. گل پرور، جوادیان و مصاحبی (۱۳۹۰) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که عدالت آموزشی با فریب‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد.

1. Portnoy, Legee, Raine, Choy, & Rudo-Hutt

2. Van Rensburg, De Kock, & Derous

3. Hendy, & Biderman

4. Koscielniak, & Bojanowska

5. Stephens

6. justice

7. Blader

8. Turner

9. Skarlicki, & Folger

10. Sabbagh

11. Chudzicka-Czupala

علاوه بر عدالت آموزشی، محیط کلاس، نظام اداره‌ی مدرسه و شیوه‌ی آموزشی معلم، اثرات غیر قابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرآیندهای شناختی دارد (آندر و میدگلی^۱، ۱۹۹۷). یکی از پیامدهای مهم محیط مدرسه، ادراکات دانش‌آموزان است که نقش مهمی در انگیزش، شناخت و عملکرد دانش‌آموزان دارد. اکلز و ویگفلد^۲ (۲۰۰۲) دریافتند که دانش‌آموزان دبیرستانی که معلمان‌شان را کنترل‌کننده‌تر ادراک می‌کردند و معلمان به آن‌ها فرصت تصمیم‌سازی کمتری می‌دادند، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و انگیزش داشتند. ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی، دامنه‌ی گسترده‌ای از فرآیندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت است (جنتری، گابل و ریزا^۳، ۲۰۰۲). بارانیان و زغیبی قناد (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که کنترل تحصیلی میانجی‌گر معنی‌داری در رابطه خودکارآمدی تحصیلی و محیط آموزشی با بی‌صدافتی تحصیلی است. یکی از متغیرهایی که از ادراکات کیفیت کلاسی^۴ (حاجی تبار فیروزجایی، ۱۳۹۸؛ توکاوا، واشکا و دولگووا^۵، ۲۰۱۳) و عدالت (نادی، مشفق و سیادت، ۱۳۹۲) تاثیر می‌پذیرد و خود نیز نقش مهمی در تبیین تقلب تحصیلی دارد، خودکارآمدی تحصیلی است (بارانا و جانسون^۶، ۲۰۲۰؛ پوتارک و پاولین - برناردیک^۷، ۲۰۲۰؛ روزی^۸، ۲۰۲۱؛ اونو و همکاران، ۲۰۲۱؛ برزگربفرویی، ۱۳۹۳). طبق نظر بندورا^۹ (۱۹۹۷)؛ به نقل از حاجی تبار فیروزجایی، (۱۳۹۸) چهار منبع برای خودکارآمدی تحصیلی وجود دارد: تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب کلامی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک. در حالی که نظریه‌پردازان خودکارآمدی صراحتاً برخی از این منابع را به رسمیت نشناخته‌اند، بعضی از این موارد را می‌توان به محیط یادگیری که بچه‌ها در کلاس و مدرسه تجربه می‌کنند منتسب نمود. برای مثال، بچه‌ها در کلاس به‌صورت معمولی همتایان‌شان را مشاهده می‌کنند که تکالیف‌شان را با موفقیت یا بدون آن انجام می‌دهند. حتی مرور گذرای پیشینه موجود در مورد محیط یادگیری سه دهه قبل نشان می‌دهد که محیط یادگیری عاملی خنثی در تاثیر بر منابع خودکارآمدی تحصیلی نیست که توسط بندورا بازشناسی شده است (حاجی تبار فیروزجایی، ۱۳۹۸).

مبنای نظری پژوهش حاضر نظریه شناختی-اجتماعی بندورا می‌باشد 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 تاثیر عوامل فردی و عوامل بافتی و همچنین تعامل دو جانبه بین شخص و محیط می‌باشد. 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

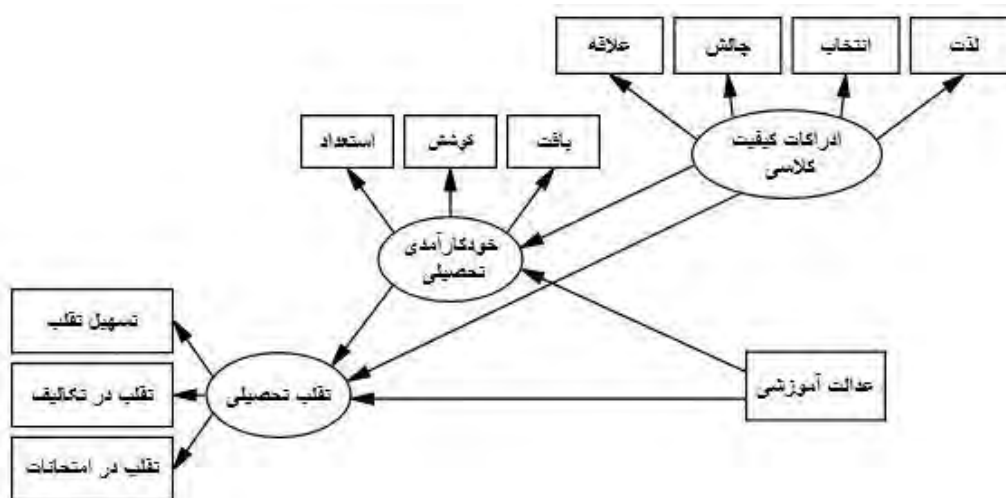
1. Anderman, & Midgley
2. Eccles, & Wigfield
3. Gentry, Gable, & Rizza
4. perceptions of classroom quality
5. Tukaev, Vasheka, & Dolgova
6. Baran, & Jonason
7. Putarek, & Pavlin-Bernardić
8. Rozi
9. Bandura

اکسیاوپین^۱، بندورا در نظریه خود بر میانجی‌گرهای مختلف از جمله خودکارآمدی به شدت تأکید دارد (مالهرب، استیل و ترون^۲، ۲۰۰۳). خودکارآمدی یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناختی- اجتماعی^۳ است که نخستین بار توسط بندورا مطرح شد (واسیل، مارهان، سینگر و استویکسکو^۴، ۲۰۱۱). بندورا خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تأثیر می‌گذارد (تیجز و ورکوین^۵، ۲۰۰۸؛ آرتینو^۶، ۲۰۱۲). خودکارآمدی در عرصه‌های مختلف تحصیلی، شغلی، یا روابط خانوادگی وجود دارد و می‌تواند بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد (رایت، پیرونه- مک‌گورن، بوو و وایت^۷، ۲۰۱۴). یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^۸ است. خودکارآمدی تحصیلی باور دانش‌آموزان درباره توانایی خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درس و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (آلتونسوی، کیمین، ایکسی، آتیک و گوکمن^۹، ۲۰۱۰).

مسئله‌ای که موجب انجام پژوهش حاضر شد، این بود که پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون 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 یافت نشد. 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 این‌رو، مطابق با یافته‌های مذکور فرض می‌کنیم ادراکات کیفیت کلاسی و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی اثر مستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم دارند. مسیر مفهومی عوامل مؤثر بر تقلب تحصیلی در شکل ۱ نشان داده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Run-Xian, & Xiao-Pin
2. Malherbe, Steel, & Theron
3. social-cognitive
4. Vasile, Marhan, Singer, & Stoicescu
5. Thijs, & Verkuyten
6. Artino
7. Wright, Perrone McGovern, Boo, & White
8. academic self-efficacy
9. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen



شکل ۱. مسیر مفهومی عوامل مؤثر بر تغلب تحصیلی

روش

این پژوهش از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی و تحلیل شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد (۹۹۸۱ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب گروه نمونه، ملاک کلاین^۱ (۲۰۱۵)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل صورت گرفت؛ لذا تعداد ۲۴۰ نفر به عنوان نمونه آماری پژوهش در نظر گرفته شد (برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه تعداد ۲۶۰ پرسشنامه توزیع گردید؛ که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم بر حسب ناحیه (صد و بیست‌وهفت نفر ناحیه یک، صد و سیزده نفر ناحیه دو) و پایه تحصیلی (پایه دهم هفتادونه نفر، پایه یازدهم هشتادوپنج نفر، پایه دوازدهم هفتادوشش نفر) انتخاب و ابزارهای پژوهش بر روی آن‌ها اجرا شد. معیار ورود به پژوهش رضایت دانش‌آموزان و معلم و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسش‌نامه بود. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نظر پژوهشگر باقی می‌مانند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه‌ی ادراک‌های کیفیت کلاسی جنتری و همکاران (۲۰۰۲): پرسشنامه‌ی ادراک‌های کیفیت

کلاسی توسط جنتری و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه و چهار زیرمقیاس ادراک علاقه (۱ تا ۸)، چالش‌انگیزی (۹ تا ۱۷)، انتخاب (۱۸ تا ۲۴) و لذت (۲۵ تا ۳۱) می‌باشد. سؤالات این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) می‌باشد. حداکثر نمره در این پرسشنامه ۱۵۵ و حداقل نمره ۳۱ می‌باشد. شاخص‌های گزارش شده ($GFI=0/95$ ، $RSMA=0/04$) نشان دهنده روایی مناسب پرسشنامه است

1. Kline

(جنتری و همکاران، ۲۰۰۲). در پژوهش کارشکی (۱۳۸۷) برای احراز روایی پرسشنامه از روایی سازه استفاده شده که شاخص‌های گزارش شده ($GFI=0/98$ ، $RSMA=0/048$) نشان دهنده روایی مناسب پرسشنامه است. وی همچنین برای احراز پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرد که ضریب همسانی درونی برای کل پرسشنامه $0/93$ و برای خرده‌مؤلفه‌های ادراک علاقه (نمونه گویه، در کلاس برای کار کردن با چیزهای مورد علاقه فرصت دارم)، چالش‌انگیزی (نمونه گویه، من از طریق کار کردن با چیزهای جدید خودم را به چالش وادار می‌کنم)، انتخاب (نمونه گویه، برای کار در گروه حق انتخاب دارم) و لذت (نمونه گویه، مدرسه آن قدر لذت‌بخش است که همیشه برای رفتن به کلاس انتظار می‌کشم) به ترتیب برابر $0/82$ ؛ $0/66$ ؛ $0/72$ و $0/87$ بدست آمد. همچنین در پژوهش حاضر، نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه $0/90$ و برای خرده‌مؤلفه‌های ادراک علاقه $0/86$ ، چالش‌انگیزی $0/64$ ، انتخاب $0/82$ و لذت $0/90$ به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش می‌باشد.

پرسشنامه‌ی عدالت آموزشی گل‌پرور (۱۳۸۹): پرسشنامه‌ی عدالت آموزشی توسط گل‌پرور (۱۳۸۹) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۸ گویه و دو مؤلفه عدالت (نمونه گویه: معلمان ما در گفتگو و مراوده با دانش‌آموزان انصاف و عدالت را رعایت می‌کنند؛ از معلمان ما هر کس نمره‌ای را می‌گیرد که استحقاق آن را دارد) و بی‌عدالتی آموزشی (نمونه گویه، نمراتی که معلمان ما به دانش‌آموزان می‌دهند انعکاسی از شایستگی آنها نیست، معلمان ما هنگام تدریس در پاسخ به سوالات دانش‌آموزان برای همه به یک اندازه صبر و حوصله به خرج نمی‌دهند) می‌باشد. سوالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت هفت درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) است. حداکثر نمره کل این پرسشنامه ۱۹۶ و حداقل نمره ۲۸ می‌باشد. همچنین برای هر یک از ابعاد عدالت آموزشی و بی‌عدالتی آموزشی حداکثر نمره ۹۸ و حداقل نمره ۱۴ است. بر اساس تحلیل عاملی به عمل آمده به عنوان شواهدی از روایی سازه این پرسشنامه دو خرده‌مقیاس هر یک دارای ۱۴ سؤال به نام‌های عدالت آموزشی و بی‌عدالتی آموزشی به دست آمد. لازم به ذکر است که در این پژوهش فقط از خرده مؤلفه عدالت آموزشی استفاده شده است. از لحاظ تعریف، سازه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی بر مبنای رعایت استانداردها نظیر برابری، خلوص، درستی و صداقت و بی‌طرفی از طرف استادان و معلمان و دانشگاه و مدرسه در تعامل با یادگیرندگان تعریف شده است. لذا این پرسشنامه، عدالت و بی‌عدالتی را در روابط بین استادان و معلمان و مجموعه آموزشی دانشگاه و مدرسه از نظر راهنمایی، ارزیابی و تعامل با دانشجویان و دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌کند. افزایش نمرات در دو خرده‌مقیاس عدالت و بی‌عدالتی آموزشی به مفهوم افزایش یا نیرومندتر شدن متغیر مورد سنجش است. همبستگی بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹) $0/481-$ به دست آمد. همچنین ضریب بازآزمایی دو خرده‌مقیاس با استفاده از ۳۰ دانشجوی و با فاصله دو هفته $0/51$ و $0/67$ برای عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و آلفای کرونباخ دو خرده‌مقیاس به ترتیب $0/86$ و $0/7$ به دست آمد (گل‌پرور، ۱۳۸۹). همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای عدالت آموزشی $0/94$ به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش می‌باشد.

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹): پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی

توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال و سه مؤلفه شامل استعداد (۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۳۰)، کوشش (۱، ۲، ۵، ۹) و بافت (۳، ۴، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۲۹) می‌باشد. سؤالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴) است و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر نمره ۱۲۰ و حداقل نمره ۳۰ می‌باشد. فرم اولیه پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دارای ۵۳ گویه می‌باشد که سازندگان مقیاس برای بررسی روایی محتوایی آن از سه گروه استادان دانشگاه، معلمان و دانش‌آموزان خواستند تا گویه‌ها را ارزیابی و سپس گویه‌های نامناسب و مبهم را حذف یا جایگزین کنند. جهت بررسی اعتبار عاملی مقیاس، آنها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند و سه عامل استعداد، کوشش و بافت را استخراج نمودند. همچنین ضریب پایایی کلی برای این پرسشنامه ۰/۸۲ و ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش شده است. زیرمقیاس استعداد دارای ۱۳ گویه «من در روخوانی، دانش‌آموز خوبی هستم»، بافت ۱۳ گویه مانند «مهم نیست حتی اگر در مدرسه خوب کار کنم» و تلاش ۴ آیتم مانند «من در مدرسه به سختی کار می‌کنم» است (الوورث و لاگاسی-سیگورین، ۲۰۰۹). کربم‌زاده 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 در پژوهش حاضر، نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۴ و خرده مؤلفه‌های استعداد ۰/۷۱، کوشش ۰/۶۴ و بافت ۰/۶۷ به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش می‌باشد.

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

علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴) ساخته شد و دارای شش مؤلفه شامل (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی، سرقت علمی، جعل علمی، تحریف علمی، تسهیل تقلب برای دیگران) است. طیف نمره‌گذاری پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از اصلاً (نمره ۰) تا خیلی زیاد (نمره ۴) مورد سنجش قرار می‌گیرد. تقلب در امتحانات ۸ گویه؛ تقلب در تکالیف درسی ۴ گویه؛ سرقت علمی ۵ گویه؛ جعل علمی ۲ گویه؛ تحریف علمی ۲ گویه و تسهیل تقلب برای دیگران ۴ گویه را شامل می‌شود، لازم به ذکر است در این پژوهش از سه مؤلفه‌ی تقلب در امتحانات (نمونه گویه، برایم پیش آمده که سؤالات امتحان را با نگاه کردن به برگه‌ی امتحانی شخص دیگری پاسخ بدهم)، تقلب در تکالیف درسی (نمونه گویه، برایم پیش آمده است که تکالیف درسی را که باید حتماً به صورت انفرادی انجام شود، به صورت جمعی انجام داده باشم) و تسهیل تقلب برای دیگران (نمونه گویه، پیش آمده به دانش‌آموز دیگری اجازه بدهم جواب سؤالات امتحان را از ورقه امتحانی‌ام رونویسی کند) استفاده شد. علیوردی‌نیا و همکاران (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 به‌دست آمد. از آنجایی که پرسشنامه تقلب تحصیلی دارای شش مؤلفه بود و در این پژوهش متناسب با جامعه آماری پژوهش از سه مؤلفه آن استفاده شد؛ از این‌رو در پژوهش حاضر برای روایی سازه پرسشنامه تقلب تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکر شده حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است ($X^2=274/11$ ، $DF=101$ ، $NFI=0/90$ ، $CFI=0/93$ ، $AGFI=0/83$ ، $GFI=0/87$ ، $RMSEA=0/08$). همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و برای مؤلفه تقلب در امتحانات ۰/۸۰؛ تقلب در تکالیف درسی ۰/۷۴؛ و تسهیل تقلب برای دیگران ۰/۷۵ به‌دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش می‌باشد.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت شناختی

میانگین سن شرکت‌کنندگان ۱۸/۶۰ (انحراف استاندارد، ۲/۱۸) بود. ۷۹ نفر (۳۲/۹ درصد) دانش‌آموز پایه اول، ۸۵ نفر (۳۵/۴ درصد) دانش‌آموز پایه دوم و ۷۶ نفر (۳۱/۷ درصد) دانش‌آموز پایه سوم بودند.

ب) توصیف و همبستگی شاخص‌ها

میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۱، ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- ادراکات کیفیت کلاسی	۱			
۶- عدالت آموزشی	۰/۲۳**	۱		
۷- خودکارآمدی	۰/۲۷*	۰/۱۴*	۱	
۸- تقلب تحصیلی	-۰/۲۳**	-۰/۳۸**	-۰/۳۶**	۱
میانگین	۱۰۰/۴۷	۵۱/۲۲	۸۴/۱۰	۱۶/۹۳
انحراف استاندارد	۱۸/۹۷	۱۹/۵۳	۸/۰۴	۱۰/۰۲
کجی	-۰/۳۱	-۰/۱۱	-۰/۰۸	۱/۱۹
کشیدگی	۰/۶۱	-۰/۴۷	۰/۱۷	۱/۷۷

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

یافته‌ها نشان می‌دهد، بین کل مقیاس ادراکات محیط کلاسی، عدالت آموزشی و خودکارآمدی تحصیلی با تقلب

تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین بین کل مقیاس ادراکات محیط کلاسی و عدالت

آموزشی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$).

برای آزمون مدل فرضی، چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده^۱، نرمال بودن^۲ و هم خطی

چندگانه^۳ مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی^۴ داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و

جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی

1. Missing
2. Normality
3. Multicollinearity
4. Replacement

دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۲ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند و لذا بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۵) تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. همخطی بودن چندگانه به همبستگی‌های درونی متغیرهای برون‌زا اطلاق می‌شود و همبستگی‌های بالاتر از ۰/۸ به عنوان همخطی بودن چندگانه قوی تلقی می‌شوند. در این پژوهش هیچ یک از متغیرهای برون‌زا دارای همبستگی بالای ۰/۸ نیست، ضمن آنکه برای بررسی وجود همخطی بودن چندگانه بالا، دو شاخص آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ برای تعیین میزان همپوشی متغیرهای برون‌زا محاسبه شد کلیه این ضرایب در سطح قابل قبولی بودند. به طوری که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچکتر از ۰/۹۴ و شاخص تورم واریانس کوچکتر از ۱/۱۲ به دست آمد. اگر شاخص تحمل کوچکتر از یک، شاخص تورم کوچکتر از ۱۰ باشد، می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته است.

ج) مدل اندازه‌گیری و ساختاری

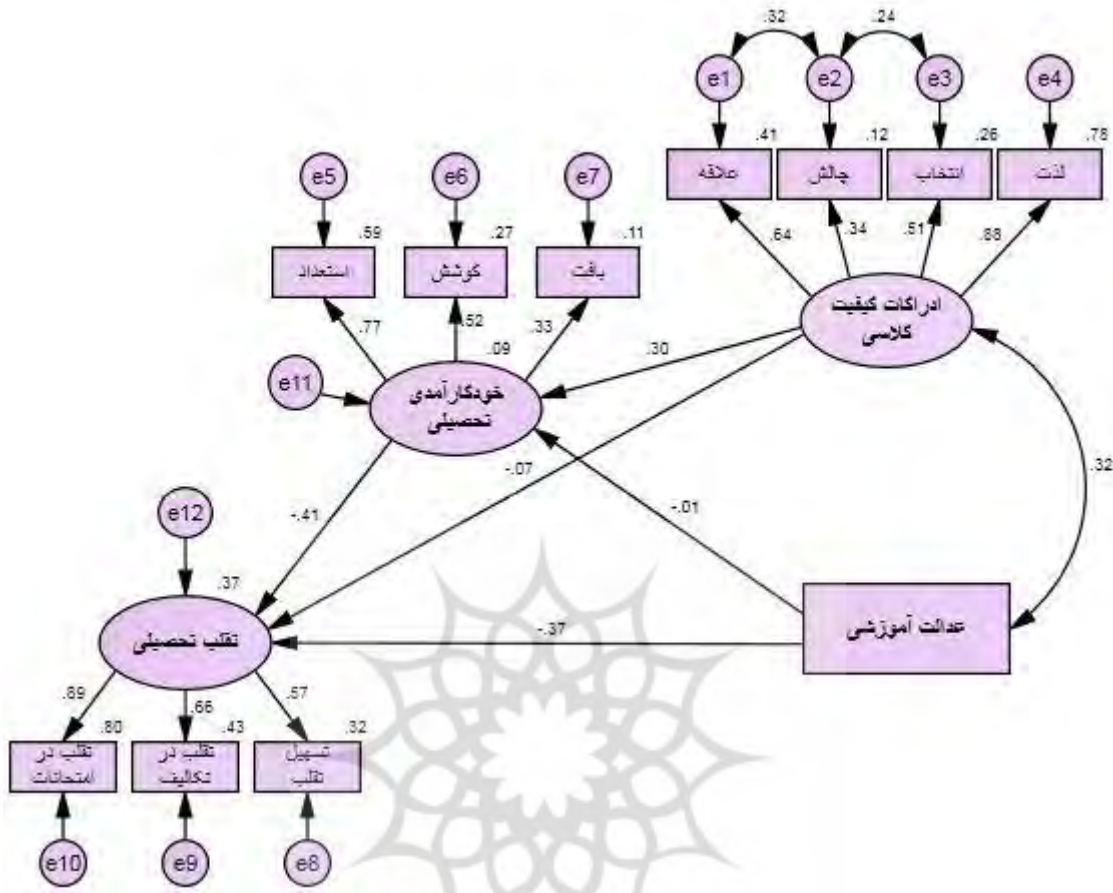
جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

شاخص	χ^2	Df	P	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI
اولیه	۱۳۷/۲۲	۴۰	۰/۰۰۱	۳/۴۳	۰/۱۰۱	۰/۹۰	۰/۸۴	۰/۸۴	۰/۷۹	۰/۸۴
نهایی	۹۷/۸	۳۷	۰/۰۰۱	۲/۶۴	۰/۰۸۳	۰/۹۳	۰/۸۸	۰/۹۰	۰/۸۵	۰/۹۰

پس از اجرای مدل معادلات ساختاری، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. البته لازم به ذکر است که این مدل اولیه دارای برازش در برخی از شاخص‌ها نبود. از این رو، به کمک شاخص‌های اصلاحی^۳ پیشنهادی اقدام به دستکاری مدل شد. بر این اساس، تعدیل‌هایی بر اساس مبانی نظری و تجربی صورت گرفت. همان‌گونه که جدول ۲، نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش مطلوب است. مدل ساختاری موردآزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش، در شکل ۲ آمده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Tolerance
2. Variance inflation factor (VIF)
3. modification indices



شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده تأثیرگذاری ادراکات محیط کلاسی و عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۳. برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
ادراکات محیط کلاسی ← تقلب تحصیلی	-.۰۷	-	*-.۱۹
عدالت آموزشی ← تقلب تحصیلی	*-.۰۳۷	-	*-.۰۳۷۱
خودکارآمدی تحصیلی ← تقلب تحصیلی	*-.۰۴۱	-	*-.۰۴۱
ادراکات محیط کلاسی ← خودکارآمدی تحصیلی	*.۰۳۰	-	*.۰۳۰
عدالت آموزشی ← خودکارآمدی تحصیلی	-.۰۰۱	-	-.۰۰۱
ادراکات محیط کلاسی - خودکارآمدی تحصیلی - تقلب تحصیلی	-	*-.۰۱۳	-
عدالت آموزشی - خودکارآمدی تحصیلی - تقلب تحصیلی	-	-.۰۰۲	-
R2 خودکارآمدی تحصیلی	.۰۹	-	-
R2 تقلب تحصیلی	.۳۷	-	-

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ادراکات محیط کلاسی بر تقلب تحصیلی اثر مستقیم ندارد ($p > 0.05$). عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی اثر مستقیم دارد ($p < 0.01$). ضریب مسیر β از خودکارآمدی به تقلب تحصیلی به لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد ($p < 0.01$). ادراکات محیط کلاسی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم دارد ($p < 0.01$). عدالت آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم ندارد ($p > 0.05$). نتایج غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که ادراکات محیط کلاسی از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی دارد؛ زیرا نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را دربر نمی‌گیرد -0.13 - $(-0.26 \sim -0.04)$ ؛ اما عدالت آموزشی از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

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 شاهدهی بر این مدعا باشد، لازم است تا پژوهش‌های بیشتری پیرامون این پدیده ضد ارزشی به عمل آید تا عوامل مؤثر بر آن شناخته و تمهیدات لازم به منظور مقابله با آن، به شیوه عملی طراحی شود. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که ادراکات کیفیت کلاسی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم ندارد. با مرور فرآیندها و بروندهای پژوهشی، مطالعه‌ای که به بررسی رابطه ادراکات کیفیت کلاسی با تقلب تحصیلی پرداخته باشد یافت نشد؛ اما این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های بارانیان و زغبی قناد (۱۳۹۷) و کارشکی، ارفع و شیرزاد (۱۳۹۳) ناهماهنگ و ناهمسو می‌باشد. در توجیه این یافته و تبیین چرایی عدم تاثیر ادراکات کیفیت کلاسی بر تقلب تحصیلی شاید بتوان به ضعف محیط‌های آموزشی موجود اشاره کرد. محیط‌های آموزشی موجود، گرایش به معلم‌محوری و موضوع‌محوری داشته و به یادگیرنده، توانمندی‌ها و علایق فراگیران و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و آموزش توجه نمی‌شود. لذا به علت این بی‌توجهی یا کم‌توجهی، دانش‌آموزان محتوا، مواد آموزشی، روش تدریس معلمان و در مجموع، جو و محیط آموزشی را فاقد جذابیت، معنی‌داری، چالش‌پذیری و انتخاب دانسته‌اند. نتیجه این امر نیز می‌تواند در ایجاد نگرش‌های تحصیلی مثبت یا منفی و فریبکاری تحصیلی دانش‌آموزان نمود یابد؛ بنابراین، در صورت وجود محیط‌های آموزشی فراگیرمحور و فعال آموزشی است که می‌توان انتظار داشت فراگیران از تقلب تحصیلی کمتری برخوردار باشند. شاید بتوان یکی از دلایل دیگر 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 خوب‌نمایی 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 مورد سنجش قرار گیرد. دلیل دیگر این است که رابطه بین این دو متغیر به واسطه متغیرهای دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی، استرس‌های تحصیلی، خودکارآمدی و غیره صورت می‌گیرد که در این پژوهش فقط متغیر خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفت.

عدالت آموزشی اثر علی و مستقیم بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های صباغ (۲۰۲۱)، بابانژاد و همکاران (۲۰۲۰)، چودزیکا- کزوپالا (۲۰۱۴) و گل پرور همکاران (۱۳۹۰) هماهنگ و همسو می‌باشد. شواهد گزارش شده توسط نانیس و سوئیفت^۱ (۱۹۸۹) حاکی از آن است که دانشجویان به دلایل مختلفی نظیر احساس فشار برای گرفتن نمره، رقابت با همکلاسی‌ها، فشار روانی تحصیلی و این تصور که در به کارگیری معیارها و قواعد تحصیلی در مورد همه به شیوه یکسان و باثباتی عمل نمی‌شود، درگیر چنین رفتارهایی می‌شوند. چنانکه در اشارات نانیس و سوئیفت (۱۹۸۹) نیز مشخص است بخشی از علل درگیر شدن دانشجویان در رفتارهای فریبکارانه به عدم رعایت ثبات و اجرای جانبدارانه برخی قواعد و معیارها است که در عرصه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی می‌گنجد. شواهد به نسبت جدیدتر نیز این ادعا که عدم رعایت اصول اخلاقی و عادلانه در محیط‌های دانشگاهی، دانشجویان را به سوی رفتارهای فریبکارانه سوق می‌دهد به خوبی حمایت شده است (بورکوسکی و یوگاس^۲، ۱۹۹۸). پژوهش اسمیت، کودلاک و فرا^۳ (۲۰۱۳) نشان داده که احتمال درگیر شدن در تقلب و فریبکاری از بین متغیرهای دیگر، بیشتر تحت تأثیر ترس‌ها و نگرانی‌های دانشجویان قرار می‌گیرد. از این منظر نیز می‌توان گفت که عدالت قادر به تسلط بر برخی از این ترس‌ها و بی‌عدالتی در مقابل قادر به تشدید این ترس‌ها و نگرانی‌ها است؛ بنابراین می‌توان گفت که اخلاق تحصیلی و عدالت آموزشی می‌توانند از طریق کاهش نگرانی‌های دانشجویان و اطمینان در دستیابی به نتایج متناسب با شایستگی و تلاش، موجب تضعیف تمایل به رفتارهای فریبکارانه شوند و در عوض بی‌عدالتی آموزشی از طریق فرایندی معکوس موجبات تشدید این نوع تمایلات را فراهم می‌کند.

نتایج معادلات ساختاری نشان داد که ادراکات کیفیت کلاسی بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های حاجی‌تبار فیروزجایی (۱۳۹۸) و توکاو و همکاران (۲۰۱۳) هماهنگ و همسو می‌باشد. ادراکات محیطی، باورها و دیدگاه‌های افراد پیرامون شرایط موقعیتی است که از جمله آن ادراک و برداشتی است که دانش‌آموزان از محیط‌های کلاسی دارند. ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس و مدرسه باید به عنوان تعدیل‌گر بهزیستی عمومی و تعیین‌کننده کیفیت تحصیل دانش‌آموزان مورد بررسی و توجه قرار گیرد و مبنای مفیدی برای اصلاح و افزایش کیفیت محیط یادگیری باشد. محیط‌های کلاسی که حامی استقلال، عقاید فردی، تصمیم‌گیری فردی، ابتکار عمل، شایستگی بیشتر و ترجیح چالش بهینه هستند و بر تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان، مسئولیت‌پذیری، ارزشیابی غیررقابتی و ادراک کنترل نیرومند تأکید دارند، به بروز ادراکات محیطی کلاسی مثبتی در دانش‌آموزان منجر می‌شوند (یوردن و اسچن فلدر^۴، ۲۰۰۶). از جمله سازه‌هایی که معرف ادراکات محیطی هستند، جذابیت، چالش‌برانگیزی، معنی‌داری و انتخاب هستند که در این پژوهش به عنوان مؤلفه‌های ادراکات محیطی مطالعه شدند. بر این اساس،

1. Nonis, & Swift
2. Borkowski, & Urgan
3. Smith, Kudlac, & Fera
4. Urdan, & Schoenfelder

دانش‌آموزانی که کلاس درس و مدرسه و تعاملات بین‌فردی را جذاب می‌دانند، چالش‌برانگیزی تکالیف درسی برایشان در سطح بهینه است و حضور در محیط آموزشی و انجام تکالیف درسی را معنی‌دار می‌دانند، از خودکارآمدی تحصیلی مطلوبی برخوردارند؛ بنابراین، گزینش محتوا و تکالیف درسی که متناسب با نیاز و علائق دانش‌آموزان متناسب هستند و از سطح چالش بهینه برخوردارند، همچنین، برخورداری دانش‌آموزان از اختیار و آزادی عمل در انتخاب و چگونگی انجام تکالیف درسی، بهره‌گیری از روش‌های تدریس متناسب با محتوا که به نوعی زمینه مشارکت دانش‌آموزان را در فرایند یاددهی و یادگیری فراهم می‌سازند، می‌تواند در ایجاد خودکارآمدی مطلوب در فراگیران نقش آفرینی کنند.

نتایج نشان داد که عدالت آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ناد و همکاران (۱۳۹۲)، گل پرور و همکاران (۱۳۹۰) و گل پرور و خاکسار (۱۳۸۷) ناهماهنگ و ناهمسو می‌باشد. همان‌طور که مشاهده شد پژوهش‌هایی ناهمسو با نتایج این پژوهش می‌باشند که علت آن می‌تواند استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری متفاوت در زمینه خودکارآمدی تحصیلی باشد. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند می‌تواند دلیلی باشد بر اینکه ما نتوانیم رابطه واقعی بین دو متغیر عدالت آموزشی و خودکارآمدی را آن‌گونه که هست شناسایی کنیم. به همین خاطر توصیه می‌شود رابطه این دو متغیر در پژوهش‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرد تا ماهیت رابطه بین این دو متغیر بیشتر آشکار گردد.

نتایج معادلات ساختاری نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های روزی (۲۰۲۱)، اونو و همکاران (۲۰۲۱)، بارانا و جانسون (۲۰۲۰)، پوتارک و پاولین - برناردیک (۲۰۲۰) و برزگر بیرویی (۱۳۹۳) هماهنگ و همسو می‌باشد. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند، خود را برانگیزانند و رفتار کنند؛ 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 (موردادک 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 برانگیخته شوند که تقلب کنند، زیرا آن‌ها قصد دارند که نمرات‌شان را حفظ کنند. در مورد نقش خودکارآمدی تحصیلی بر کاهش فریبکاری تحصیلی نیز تبیین‌های نظری چندی را می‌توان مطرح کرد. برای نمونه می‌توان از فرضیه افت انگیزه در باب تاثیر فریبکاری بر عملکرد تحصیلی در محیط‌های آموزشی سخن به میان آورد. این فرضیه که بر پایه یافته‌های این پژوهش صورت‌بندی شده، دارای این مضمون است که دل سپردن به فریبکاری و تقلب، برای کسب امتیاز قبولی در دوس و امتحانات، انگیزه‌های معطوف به تلاش و پشتکار را برای کسب دستاوردهای مطلوب به صورت پنهان

تضعیف می‌نماید. این تضعیف با احتمال زیاد از طریق سازوکارهای شناختی معطوف به تقویت خودکارآمدی فریب (کاذب) و نه خودکارآمدی تحصیلی مثبت، وارد عمل می‌شود. در واقع دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی که به جای اطمینان به توانایی خود برای مطالعه و تلاش برای غالب شدن بر تکالیف، به توانایی خود در فریبکاری طی دوره‌های زمانی مختلف اطمینان می‌یابند، در یک چرخه معیوب، تلاش ذهنی و شناختی خود را برای به کارگیری شیوه‌های مختلف فریبکاری و تقلب صرف می‌کنند و به فراگیری شیوه‌های صحیح مطالعه و انجام تکالیف که برای مقاطع مختلف تحصیلی ضروری است، روی نمی‌آورند. این فرایند در نهایت همان افت انگیزه برای کسب امتیازات حقیقی متناسب با توانایی‌های‌شان را به دنبال می‌آورد (گل پرور و خاکسار، ۱۳۸۷).

نتایج نشان داد که ادراکات کیفیت کلاسی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی اثر علی و غیرمستقیم دارد. با مرور فرآیندها و برون دادهای پژوهشی، مطالعه‌ای که به بررسی رابطه ادراکات کیفیت کلاسی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته باشد یافت نشد؛ اما این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های روزی (۲۰۲۱)، اونو و همکاران (۲۰۲۱)، بارانا و جانسون (۲۰۲۰)، حاجی‌تبار فیروزجایی (۱۳۹۸) و کارشکی و همکاران (۱۳۹۳) هماهنگ و همسو می‌باشد. نقش واسطه‌ای (میانجی) این باورها این است که آنان تبیین کننده 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 صورت نمی‌گیرد بلکه نقش و اهمیت قابلیت‌های خود ارجاعی در انسان‌ها پررنگ‌تر می‌شود، متغیر میانجی به عنوان یک واسط و یا اهرم در جهت افزایش یا کاهش تأثیر دیگر متغیرها بر تقلب تحصیلی عمل کند. همان‌طور که نتایج پژوهش حاضر نشان داد هر اندازه که دانش‌آموزان از نظر ادراک کیفیت کلاسی در وضعیت مناسبی قرار داشته باشند (میانگین بالایی در این پژوهش داشتند)، 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 داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای رسیدن به هدف خویش تلاش کرده و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی مواجه خواهند شد که مجموعه این عوامل باعث کاهش تقلب تحصیلی می‌گردد.

نتایج نشان داد که عدالت آموزشی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان اثر علی و غیرمستقیم ندارد. با مرور فرآیندها و برون دادهای پژوهشی، مطالعه‌ای که به بررسی رابطه عدالت آموزشی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی پرداخته باشد یافت نشد؛ اما این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های روزی (۲۰۲۱)، اونو و همکاران (۲۰۲۱)، بارانا و جانسون (۲۰۲۰)، پوتارک و پاولین - برناردیک (۲۰۲۰)، چودزیکا - کزوپالا (۲۰۱۴)، برزگر بفرویی (۱۳۹۳) و گل پرور و خاکسار (۱۳۸۷) هماهنگ و ناهمسو می‌باشد. همان‌طور که مشاهده شد

تحقیقات زیادی ناهمسو با نتایج این پژوهش می‌باشند که علت آن می‌تواند استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری متفاوت در زمینه خودکارآمدی تحصیلی باشد. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند می‌تواند دلیلی باشد بر این که ما نتوانیم رابطه واقعی بین دو متغیر عدالت آموزشی و تقلب تحصیلی را آن‌گونه که هست شناسایی کنیم. به همین خاطر توصیه می‌شود رابطه این دو متغیر در پژوهش‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرد تا ماهیت رابطه بین این دو متغیر بیشتر آشکار گردد.

در مجموع، پژوهش حاضر بینش‌های جدیدی را در زمینه تقلب تحصیلی دانش‌آموزان محقق کرده است. با این حال، محدودیت‌هایی برای مطالعه کنونی وجود دارد که در نظر گرفتن آن‌ها هنگام تفسیر نتایج فعلی حائز اهمیت و دارای مفاهیم ضمنی برای تحقیقات آینده هستند. اول، مقیاس‌های اندازه‌گیری داده‌ها بر خودگزارش‌دهی دانش‌آموزان متکی بود، با این فرض که گزارش‌های خود دانش‌آموزان با افکار، احساسات و رفتارهای واقعی آن‌ها همسوست. از سویی، این احتمال وجود دارد که گزارش‌های دانش‌آموزان درباره سازه‌ها به نوعی جانب‌دارانه باشد؛ برای مثال نشان دادن مطلوبیت اجتماعی خود یا تفسیر نادرست گویه‌ها. پس برای پرداختن به این محدودیت، جمع‌آوری اطلاعات و گزارش‌های اضافی در آینده از معلمان یا دیگر ناظران (مانند والدین و مدیران) ارزشمند خواهد بود. دوم، این مطالعه مقطعی بوده که داده‌ها در یک نقطه زمانی جمع‌آوری شدند. با وجود اینکه این روش مناسب و مقرون به صرفه است، محدودیت‌هایی را در زمینه ایجاد ادعاهای علی محکم نشان می‌دهد؛ بنابراین برای تأیید روابط یافت شده در این مطالعه، طرح‌های تحقیقاتی قوی‌تری (از جمله طرح‌های طولی یا آزمایشی) لازم است. سومین محدودیت مربوط به قابلیت تعمیم یافته‌هاست. داده‌های جمع‌آوری شده محدود به دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود؛ از این رو، تحقیقات آینده باید به دنبال جمع‌آوری اطلاعات در مورد این سازه‌ها با نمونه‌های متنوع‌تر از نظر جمعیتی (شامل دانش‌آموزان ابتدایی، دانش‌آموزان پسر متوسطه و دانشجویان) و با توجه به تفاوت‌های فردی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آن‌ها باشد تا اعتبار مدل را در زمینه‌ها و جمعیت‌های مختلف ارزیابی کند.

در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی برای معلمان و مسئولان آموزش و پرورش در بردارد. با توجه به اینکه نشان داده شد ادراک از محیط کلاس بر تقلب تحصیلی اثر منفی دارد؛ لذا پیشنهاد می‌شود که معلمان تعاملات و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در محیط کلاس را طوری طراحی، برنامه‌ریزی و اجرا کنند که دانش‌آموزان ادراکات مثبتی از محیط کلاس درس داشته باشند. همچنین معلمان باید از نظر بعد ارتباطی یعنی ماهیت روابط شخصی محیط کلاس و میزان شرکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی که باعث کاهش تقلب تحصیلی خواهد شد، محیط مناسبی را به وجود آورند. پیشنهاد می‌شود به دانش‌آموزان اجازه دهند نظرات خود را در مورد تدریس معلمان ارائه دهند؛ زیرا مطالب درسی ارائه شده از طرف معلم باید برای دانش‌آموز جالب و به‌روز باشد تا باعث شود دانش‌آموز علائق خود را کشف کند. همچنین می‌توان پیشنهاد کرد مطالبی که در کلاس درس ارائه می‌شوند برای دانش‌آموزان چالش‌انگیز باشد. باید مطالب

ارائه‌شده در کلاس طوری باشند که آنان برای پیدا کردن راه‌حل مسائل درسی، شیوه‌های جدیدی ارائه دهند. این مسئله دارای اثرات مثبتی بر کاهش تقلب تحصیلی دانش‌آموزان بوده و باعث پیشرفت آنان خواهد شد. همچنین با توجه به تأثیر مستقیم عدالت آموزشی بر تقلب تحصیلی پیشنهاد می‌شود، در جهت ارتقای عدالت آموزشی معلمان در رفتار با دانش‌آموزان خود مهربانانه، منصفانه، صادقانه و با اخلاق برخورد کنند و همچنین عادلانه بودن توزیع منافع حاصل از فعالیت‌های آموزشی، به گونه‌ای که هر فرد به سهم مطلوب عادلانه‌ای متناسب با میزان آورده‌ها، مساعی و قابلیت‌هایش نایل آید؛ و در آخر با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران آموزشی نسبت به پرورش استعدادها، نهفته دانش‌آموزان از جمله خودکارآمدی آن‌ها اقدام نمایند. مهم‌ترین منبع خودکارآمدی، تفسیر نتایج تکالیف پیشین، عواطف و هیجانات دانش‌آموزان و مشاهده عمل دیگران است؛ بنابراین ارائه حمایت‌های علمی و عاطفی از سوی معلمان و خانواده‌ها، نظارت بر تکالیف دانش‌آموزان و ارائه بازخوردهای روشن و فوری به آن‌ها، کاهش هیجاناتی منفی مثل ترس، استرس و اضطراب در آنان، ارائه مثال‌ها و الگوهای واقعی از افرادی که شرایطی همچون این دانش‌آموزان داشته‌اند اما با تلاش و پشتکار توانسته‌اند به موفقیت‌های چشم‌گیری دست پیدا کنند می‌تواند احساس خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

منابع

- بارانیان، سحر و زغبی قناد، سیمین. (۱۳۹۷). بررسی رابطه محیط آموزشی و خودکارآمدی تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری کنترل تحصیلی و نقش تعدیل‌کننده‌ی عزت‌نفس در دانشجویان. *ششمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره ایران، تهران*.
- برزگربرویی، کاظم. (۱۳۹۳). ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی. *مجله روانشناسی مدرسه، ۳* (۳)، ۶-۲۰.
- حاجی‌تبار فیروزجایی، محسن. (۱۳۹۸). ارائه مدل ساختاری تأثیر ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجی‌گری ادراک از ارزیابی. *تدریس پژوهی، ۷* (۳)، ۲۰۹-۲۲۶.
- علیوردی‌نیا؛ اکبر؛ جانعلیزاده، حیدر و عمرانی دهکهان، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی. *مسائل اجتماعی ایران، ۶* (۲)، ۷۱-۱۰۳.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). *نقش الگوهای انگیزشی و ادراک از محیط یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان شهر تهران*. رساله‌ی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران.
- کارشکی، حسین؛ ارفع بلوچی، فاطمه و شیرزاد، زینب. (۱۳۹۳). رابطه ادراکات کیفیت کلاسی دانش‌آموزان دختر با نگرش تحصیلی آنان. *رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، ۹* (۱)، ۷۵-۸۸.
- کریم‌زاده، منصوره و 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، ۲* (۴)، ۲۹-۴۵.

- گل‌پرور، محسن. (۱۳۸۹). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۵ (۴)، ۲۵-۴۲.
- گل‌پرور، محسن و سروره، خاکسار. (۱۳۸۷). عوامل اخلاقی و ارزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پژوهشنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۵ (۸)، ۷۲-۹۰.
- گل‌پرور، محسن؛ جوادیان، زهرا و مصاحبی، زهرا. (۱۳۹۰). الگوهای ساختاری رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل، نتایج، رفتارهای مدنی - تحصیلی و فریبکاری تحصیلی، ۷ (۱)، ۸۷-۱۰۲.
- نادی، محمدعلی؛ مشفق، نزهت و سیادت، سیدعلی. (۱۳۹۲). مدل‌یابی معادلات ساختاری رابطه بین ابعاد عدالت سازمانی، اعتماد، تعهد مستمر و عاطفی با ادراک معلمان از خودکارآمدی نقش مدیران آموزشی شهر اصفهان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ (۱۶)، ۱۹-۴۴.

References

- Aljurf, S., Kemp, L. J., & Williams, P. (2020). Exploring academic dishonesty in the Middle East: A qualitative analysis of students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1461-1473.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2020). Academic dishonesty in Indonesian college students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 395-417.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology*, 22(3), 269-298.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85.
- Babanejad, F., Shams Esfandabad, H., & Namvar, H. (2020). Investigate the Mediating Role of Attitudes to Cheating in the Relationship between Social Support and Educational Justice with Cheating Behavior. *Iranian journal of educational sociology*, 3(3), 88-96.
- Bacon, A. M., McDaid, C., Williams, N., & Corr, P. J. (2020). What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 152-166.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science*, 1(1), 51-71.
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *Plos one*, 15(8), e0238141.
- 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.

- Borkowski, S. C., & Ugras, Y. J. (1998). Business students and ethics: A meta-analysis. *Journal of Business Ethics*, 17(11), 1117-1127.
- Chirikov, I., Shmeleva, E., & Loyalka, P. (2020). The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2464-2480.
- 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.
- 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.
- 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), 539-544.
- Hendy, N. T., & Biderman, M. D. (2019). Using bifactor model of personality to predict academic performance and dishonesty. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 294-303.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4), 224-230.
- 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.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.
- Koscielniak, M., & Bojanowska, A. (2019). The role of personal values and student achievement in academic dishonesty. *Frontiers in psychology*, 1887.
- Malherbe, D. G., Steel, H. R., & Theron, W. H. (2003). The contribution of self-efficacy and outcome expectations in the prediction of exercise adherence. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1), 71-82.
- Marques, T., Reis, N., & Gomes, J. (2019). A bibliometric study on academic dishonesty research. *Journal of Academic Ethics*, 17(2), 169-191.
- McClung, E. L., & Gaberson, K. B. (2021). Academic dishonesty among nursing students: A contemporary view. *Nurse Educator*, 46(2), 111-115.
- 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.
- Mustapha, R., Hussin, Z., Siraj, S., & Darusalam, G. (2017). Academic dishonesty among higher education students: The Malaysian evidence (2014 To 2016). *KATHA-The Official Journal of the Centre for Civilisational Dialogue*, 13(1), 73-93.

- Nonis, S. A., & Swift, C. O. (1998). Deterring cheating behavior in the marketing classroom: An analysis of the effects of demographics, attitudes, and in-class deterrent strategies. *Journal of Marketing Education, 20*(3), 188-199.
- Onu, D. U., Onyedibe, M. C. C., Ugwu, L. E., & Nche, G. C. (2021). Relationship between religious commitment and academic dishonesty: is self-efficacy a factor? *Ethics & Behavior, 31*(1), 13-20.
- Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *JC & UL, 24*, 97.
- Portnoy, J., Legee, K., Raine, A., Choy, O., & Rudo-Hutt, A. S. (2019). Biosocial risk factors for academic dishonesty: Testing a new mediation model in young adults. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 35*(1), 21-35.
- Putarek, V., & Pavlin-Bernardić, N. (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education, 35*(3), 647-671.
- Rozi, F. (2021). The Role of Patience Disposition on the Effect of Self-Efficacy on Academic Cheating. *Psikis: Jurnal Psikologi Islami, 7*(1), 20-30.
- Run-xian, Z., & Xiao-pin, Z. (2007). On the Cause of University Students' Cheating Phenomenon from the Perspective of Albert Bandura's Reciprocal Determinism. *Online submission, 4*(5), 7-10.
- Sabbagh, C. (2021). Self reported academic performance and academic cheating: Exploring the role of the perceived classroom (in) justice mediators. *British Journal of Educational Psychology, 91*(4), 1517-1536.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of applied Psychology, 82*(3), 434-443.
- 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.
- Stephens, J. M. (2019). Natural and normal, but unethical and evitable: The epidemic of academic dishonesty and how we end it. *Change: The Magazine of Higher Learning, 51*(4), 8-17.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: the role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 754-764.
- Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The relationships between emotional burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 82*, 553-556.
- Turner, J. H. (2007). Justice and emotions. *Social Justice Research, 20*(3), 288-311.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology, 44*(5), 331-349.

- Van Rensburg, Y.-E. J., de Kock, F. S., & Derous, E. (2018). Narrow facets of honesty-humility predict collegiate cheating. *Personality and Individual Differences, 123*, 199-204.
- Vasile, C., Marhan, A.-M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12*, 478-482.
- Wright, S. L., Perrone McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development, 92*(1), 36-46.

