

رابطه هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی □

Relation of Academic Emotion of Hope and Academic Dishonesty: Investigating the Mediating Role of Academic Help Seeking □

Hamid Barani, MSc✉

Farhad Khormaei, PhD

Razieh sheikholeslami, PhD

Mahboobeh Fooladchang, PhD

حمید بارانی *

دکتر فرهاد خرمائی *

دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی *

دکتر محبوبه فولادچنگ *

Abstract

چکیده

The present study was conducted to investigate the mediating role of academic help-seeking in the relation of academic emotion of hope and academic dishonesty. Participants were 360 high school students (177 girls and 184 boys) who were selected via random cluster sampling method. In order to investigate the research variables Academic Emotion of Hope Questionnaire (Pekrun et al., 2002), Help-Seeking Scale (Ryan & Pintrich, 1997), and Academic Dishonesty Scale (McCabe & Trevino, 1996) were used. For analyzing the research model, structural equation model and AMOS22 software were used. Results showed that academic emotion of hope predicted academic dishonesty directly and also indirectly through academic help-seeking. Conclusively, results of this study showed the importance of academic emotion of hope and academic help-seeking in the reduction of academic dishonesty.

پژوهش حاضر به دنبال تعیین نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی است. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۷۷ دختر و ۱۸۴ پسر) دوره متوسطه اول بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه هیجان تحصیلی امید (پکران و همکاران، ۲۰۰۲)، مقیاس کمک‌طلبی تحصیلی (ریان و پینتریش، ۱۹۹۷) و مقیاس بی صداقتی تحصیلی (مککابی و تروینو، ۱۹۹۶) پاسخ دادند. به منظور بررسی سؤال پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار ۲۲ AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که هیجان تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق کمک‌طلبی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده بی صداقتی تحصیلی است. در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر اهمیت توجه به نقش هیجان تحصیلی امید و کمک‌طلبی تحصیلی در کاهش بی صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان است.

Keywords: academic dishonesty, academic emotion of hope, academic help-seeking

کلیدواژه‌ها: امید، بی‌صداقتی تحصیلی، کمک‌طلبی تحصیلی

□ Department of Educational Psychology, Shiraz University, I. R. Iran.

✉ Email: hbarani50@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱/۲۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱/۱۸

* بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

همواره از گذشته تا امروز کسانی که با عناوینی همچون معلم، مدرس و استاد، مطلبی را به دیگری آموزش می‌دادند راغب بوده‌اند که بدانند فراگیران چه میزان از این مطالب را آموخته و در زندگی از آن استفاده می‌کنند. به همین جهت از روش‌هایی مانند پرسش و پاسخ، ارائه تکالیف و تمرین‌هایی که توسط فراگیران انجام شود و امتحانات کتبی استفاده می‌کردند، که مشکلاتی نیز برای محیط‌های تحصیلی به همراه داشت. به‌عنوان مثال فراگیران در جلسات امتحان به دنبال کمک گرفتن از همکلاسی‌های خود بودند و یا انجام تکالیف خود را به فرد دیگری محول می‌کردند. امروزه چنین رفتارهایی با عنوان «بی‌صدافتی تحصیلی»^۱ شناخته می‌شوند که یکی از پدیده‌هایی است که نظام آموزشی و تربیتی طی سالیان دراز با آن درگیر بوده و هزینه‌های زیادی را به این نظام تحمیل کرده است، در سال‌های اخیر توجه ویژه‌اندیشمندان و متولیان تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است (مورداک، بیوچمپ و هیئتون، ۲۰۰۸). بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی شایع در محیط‌های آموزشی است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) که به افراد در دستیابی به نتایج دلخواه اما غیرمنصفانه و نادرست (مانند دروغ‌گویی، پنهان کردن حقیقت، گول زدن، فریب و ...) کمک می‌کند (رومنی و اشتاین‌بارت، ۲۰۰۳). یکی از مسائلی که در مرور ادبیات پژوهشی بی‌صدافتی تحصیلی آشکار می‌شود، فقدان یک تعریف عام و مقبول از آن است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) لیکن مصادیق آن روشن و عینی است. شریک شدن در کار دیگران، معرفی کار افراد دیگر به عنوان کار خود، خرید برگه‌های امتحانی از قبل، نسخه برداری از کار دیگران در امتحان و سایر موقعیت‌های تحصیلی، پرداخت پول به دیگران در ازای انجام تکلیف، دروغ، عدم پیروی عمدی از قوانین و تغییر دادن نتایج پژوهش‌ها، از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی است (ویلکینسون، ۲۰۰۹).

بی‌صدافتی تحصیلی شامل دو نوع تقلب در تکلیف (تکالیفی که باید به صورت فردی انجام شوند، لیکن از همکاری با دیگران استفاده می‌شود، یا به صورت رونویسی از سایت یا منابع دیگر بدون ذکر منبع صورت می‌گیرد) و تقلب در امتحان (رونویسی کردن از روی برگه دیگری، تلاش در به دست آوردن غیرقانونی سؤالات و کلید آزمون) است (پینکوس و اشملکین، ۲۰۰۳؛ رتینگر و کرامر، ۲۰۰۹).

مطابق متون پژوهشی بی‌صدافتی تحصیلی مسئله‌ای شایع بین دانش‌آموزان است (باشولر، ۱۹۹۹). بر اساس یافته‌های سیژک (۱۹۹۹) بیش از یک سوم و بر اساس یافته‌های مکابی و تروینو (۲۰۰۲) بیش از هفتاد درصد فراگیران این رفتار را نشان می‌دهند. همچنین به بخشی از زندگی فراگیران تبدیل شده است (مکابی، تروینو و باترفیلد، ۲۰۰۱) که رشد شایعی در محیط‌های تحصیلی دارد (مکابی و تروینو، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت به این رفتار (مورداد و همکاران؛ ۲۰۰۴؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰) است.

از آنجائی که بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، آسیب‌زا (کشکولی، ۱۳۹۶) و غیرمولد (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۴) شناخته می‌شود و بر اساس نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶) راهبردهای خودتنظیمی و هیجان‌ات نیز در تعیین رفتار نقش کلیدی دارند، در این پژوهش کمک‌طلبی تحصیلی، به عنوان یکی از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی (نیومن، ۲۰۰۸؛ زیمرمن، ۲۰۰۸)، و هیجان تحصیلی امید (پکران، ۲۰۰۶)، به عنوان پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی بررسی شده است.

پکران (۲۰۰۶) از هیجان‌ات با عنوان هیجان پیشرفت، یعنی هیجان‌اتی که به طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، یاد می‌کند. از نظر پکران و استفانز (۲۰۱۰) امید یک هیجان فعال‌کننده، مثبت و پیامدی است. در «نظریه کنترل-ارزش»^۲ پکران (۲۰۰۶) امید به عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود که فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند. در هیجان‌های پیامدی، شکست به صورت منفی و موفقیت به صورت مثبت ارزیابی می‌شوند. «هیجان/امید» زمانی تجربه می‌شود که دستیابی به موفقیت به طور مثبت ارزیابی شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد. هیجان تحصیلی امید یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی است. فرض می‌شود، افرادی که امید بالاتری دارند نسبت به افراد با امید پایین، به اهداف بالاتری در امور دست می‌یابند. به همین جهت تصور می‌شود که دانش‌آموزان امیدوار یا در واقع دانش‌آموزانی که هیجان پیشرفت امید را تجربه می‌کنند دچار رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی مانند بی‌صدافتی تحصیلی می‌شوند.

سنایدر (۱۹۹۴) معتقد است که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت

تحصیلی ریشه در «نظریه امید» دارد. این نظریه بر اساس رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و به‌عنوان یکی از مدل‌های انگیزشی جدید برای تحقیقات تربیتی و آموزشی معرفی شده است. «امید» به‌عنوان فرایندی از تفکر درباره‌ی یک هدف با انگیزش برای حرکت به سوی این هدف (عامل)، و راه‌های رسیدن به آن (گذرگاه) معرفی شده است. در واقع/سنایدر (۲۰۰۰) بنیان‌گذار نظریه امید و درمان مبتنی بر آن، عقیده دارد که برای ایجاد امید وجود دو نوع تفکر الزامی است؛ تفکر راهبردی و تفکر عامل. تفکر «راهبردی (مسیر)»^۳، جزء شناختی امید و نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر و تفکر «عامل»^۴ جزء انگیزشی امید است که فرد خود را برای استفاده از این مسیرها برمی‌انگیزاند (الکساندر و آنوبیوزی، ۲۰۰۷). به گونه‌ای که در سال‌های اخیر سازه امید به تحصیل به‌عنوان یکی از ابعاد خاص امید مطرح شده است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶).

همچنین هیجان‌ات، از طریق اثرگذاری بر واسطه‌هایی همچون پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی (استیدل، موهویدین و آندرسون، ۲۰۰۶)، افزایش انگیزش کنترل شده و کاهش انگیزش خودکار (کنازر، برانکن و پارک، ۲۰۱۶)، ایجاد و توقف خودتنظیمی و دگرتنظیمی (پکران، ۲۰۰۶؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴)، و کاهش و افزایش حل مسئله، حافظه و تفکر راهبردی (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۹؛ فرنزل، پکران، گوئتر و وامهاف، ۲۰۰۶) بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارند.

چنانچه پیش‌تر نیز ذکر شد، در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ات پیشرفت، با اثرگذاری بر رفتارهای خودتنظیمی، منجر به عملکرد تحصیلی می‌شوند. رفتارهای خودتنظیمی، به‌عنوان یکی از مهمترین عوامل درونی است که می‌تواند نوجوانان را در شناخت رفتار خود و دیگران و در نتیجه کنترل رفتارها و تعاملات اجتماعی یاری دهد (حسینی، اژه‌ای، لواسانی و خلیلی، ۱۳۹۶). تاکنون تعاریف متعددی از خودتنظیمی ارائه شده است (کیانی، حجازی، اژه‌ای و لواسانی، ۱۳۹۶). در مطالعات اخیر پژوهشگران کمک‌طلبی (یکی از راهبردهای خودتنظیمی) به‌عنوان یکی از سازه‌های مؤثر بر عملکرد، مورد توجه قرار گرفته است (قنبری طلب، ۱۳۹۶). «کمک‌طلبی تحصیلی» با توجه به اثرگذاری آن بر پیشرفت تحصیلی در میان حوزه‌های مختلف کمک‌طلبی، دارای اهمیت زیادی است (قنبری طلبی، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی با مشکلاتی مواجه می‌شوند که برای حل

آنها به کمک نیاز دارند (کیافر و شیم، ۲۰۱۶). دو دیدگاه در مورد کمک طلبی تحصیلی وجود دارد، که در دیدگاه اول، کمک طلبی به‌عنوان نوعی وابستگی (به دنبال این دیدگاه اجتناب از کمک طلبی رخ می‌دهد) و دیدگاه دوم آن را رفتاری راهبردی و انطباقی برای یادگیری و تحصیل (به دنبال این دیدگاه «پذیرش کمک طلبی»^۵ رخ می‌دهد) می‌داند (نیومن، ۲۰۱۰). کمک طلبی تحصیلی با رفتارهایی نظیر پرسش از معلم، والدین، همکلاسی‌ها، درخواست توضیح بیشتر در مورد موضوع یا مسئله، دریافت سرخ‌ها و راه‌حلهای مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی شناخته می‌شود (ریان و پتتریچ، ۱۹۹۷).

رابطه مثبت امید نیز با راهکارهای مقابله‌ای مؤثر از جمله ارزیابی مجدد، حل مسئله، اجتناب از رویدادهای تیدگی‌زای زندگی و جست و جوی حمایت اجتماعی نشان داده شده است (اسنایدر، ۲۰۰۰؛ اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۹).

همچنین نتایج تحقیق فرید (۱۳۹۶) بر روی دانشجویان ایرانی نشان داد که ناامیدی (عدم ارتباط تلاش‌های تحصیلی دانشجویان با احتمال موفقیت‌های آتی آنها) با تقلب تحصیلی در ارتباط است. بر اساس مدل آشنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱) اهمال‌کاری به همراه بی‌صدافتی تحصیلی در زمره رفتارهای برون‌سازی شده قرار دارند. نتایج پژوهش عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که معنای تحصیل، امید، خوش‌بینی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد. همچنین زارع و همکاران (۱۳۹۴) نیز اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) رابطه سرمایه روانشناختی (امید، خوشبینی، تاب‌آوری، و خودکارآمدی) و اهمال‌کاری تحصیلی، هیکس و یو (۲۰۱۵) نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناسی (خودکارآمدی، امید، خوشبینی، و تاب‌آوری) در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی را نشان داده‌اند.

با این حال، چنانچه ملاحظه می‌شود، تحقیقات در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط امید با متغیرهای پیشرفت تحصیلی و عملکرد درسی پرداخته‌اند و ارتباط آن با متغیر «بی‌صدافتی» به‌عنوان یک رفتار مخرب غیراخلاقی تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. از طرفی اکثر پژوهش‌های انجام شده در ایران بر روی بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان بوده است و کمتر پژوهشی به بررسی این مسئله بر روی دانش‌آموزان صورت گرفته است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲؛ علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳). به‌علاوه اینکه طی سال‌های

گذشته روانشناسان (به خصوص روانشناسان مثبت‌گرا) متوجه این مسئله شده‌اند که انسان باید انرژی عقلانی‌اش را در جهت شناخت جنبه‌های مثبت تجربه خود صرف نماید (سلیگمن و چیکسنت-میهای، ۲۰۰۰). به دلیل اینکه از ابتدا روانشناسی بیشتر تمرکز خود را بر هیجان‌ات منفی مانند اضطراب و افسردگی معطوف کرده است، در نتیجه بیشتر متون علمی متمرکز بر «رنج» به جای «لذت» شدند (میرز، ۲۰۰۰). به همین جهت بررسی هیجان تحصیلی امید باعث آگاهی بیشتر در مورد اثر هیجان‌ات مثبت بر عملکرد تحصیلی و به ویژه رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. از این‌رو، در پژوهش حاضر «هیجان تحصیلی / امید» به‌عنوان یکی از پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی در نظر گرفته شده است. علاوه بر هیجان تحصیلی امید، چنانچه مطرح شد کمک‌طلبی تحصیلی نیز از دیگر متغیرهای فردی است که می‌تواند رابطه بین امید و بی‌صدافتی تحصیلی را واسطه‌گری نماید (پکران، ۲۰۰۶). بنابراین سؤالی که پژوهش حاضر به آن پرداخته، این است که آیا هیجان تحصیلی امید از طریق واسطه‌گری ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثرگذار است؟

● روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل، متغیر هیجان تحصیلی امید به‌عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و متغیر بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شده است.

«جامعه آماری» مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان د/ر/ب در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶) و طبق معیار ۵/۲ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های ابزار پژوهش، ۳۷۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انتخاب گردید که پس از کنارگذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش تعداد ۳۶۱ نفر باقی ماند. انتخاب مشارکت‌کنندگان نیز به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای صورت گرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش، دانش‌آموزان پایه هفتم، هشتم و نهم دوره تحصیلی متوسطه اول بودند. پیش از تکمیل ابزارها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه هیجان تحصیلی امید^۶: جهت سنجش هیجان تحصیلی امید از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۸ خرده‌مقیاس است که هیجان‌های لذت، امید، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) با روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ گزارش شد. اعتبار و روایی این ابزار توسط محققان مختلف بررسی شده است. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده کرده و آن را تأیید کردند. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای تعیین اعتبار این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نمودند و برای خرده‌مقیاس امید مربوط به کلاس درس، ضریب ۰/۷۵ به دست گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۸۰ بود.

□ ب: مقیاس کمک طلبی تحصیلی^۷: جهت سنجش کمک طلبی تحصیلی از مقیاس کمک طلبی تحصیلی ریان و پیتریچ (۱۹۹۷)، به نقل از قنبریطلب، (۱۳۹۶) استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۴ ماده و دو خرده‌مقیاس پذیرش کمک طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک طلبی تحصیلی است. در پژوهش ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) اعتبار پذیرش کمک طلبی و اجتناب از کمک طلبی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و ۰/۶۸ به دست آمد. در پژوهش ممینی، مکتبی و بهروزی (۱۳۹۴) روایی ماده‌ها با استفاده از روایی سازه به روش همسانی درونی بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۴ و همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس اجتناب از کمک طلبی و پذیرش کمک طلبی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز جهت روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ، خرده‌مقیاس پذیرش کمک طلبی تحصیلی برابر با ۰/۷۲ و خرده‌مقیاس اجتناب از کمک طلبی تحصیلی برابر با ۰/۶۴ بود.

□ ج: مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی^۸: جهت سنجش بی‌صدافتی تحصیلی از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی استفاده شد که از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی ساخته شده توسط مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۶) اقتباس شده است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۴). مقیاس بی‌صدافتی

تحصیلی شامل ۱۰ ماده است. در این مقیاس انواع مختلف رفتار بی صداقتی تحصیلی به شرکت کنندگان ارائه و از آنها خواسته می شود که تعیین کنند تا چه حد هر کدام از این رفتارها را انجام داده اند. مک کابی و تروبیو (۱۹۹۶) اعتبار آلفای کرونباخ مطلوبی (۰/۸۳) را برای مقیاس خود گزارش نموده اند. در ایران جوکار و حقی نگهدار (۱۳۹۴) روایی این ابزار را به روش تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید گزارش کرده اند و اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ برای بعد «تقلب در امتحان» ۰/۸۱، «تقلب در تکلیف» ۰/۵۱ و نمره کل ۰/۷۸ گزارش نموده اند. در پژوهش حاضر نیز روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ، برای بعد تقلب در تکلیف برابر با ۰/۷۲، برای بعد تقلب در امتحان برابر با ۰/۸۵ و این مقدار برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ بود.

● یافته ها

نتایج یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ آورده شده است. همان گونه که نتایج جدول ۱ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در اکثر موارد معنی دار است از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. نتایج مندرج در این جدول نشان می دهد که بین متغیرهای هیجان تحصیلی امید و پذیرش کمک ($r=0/34$ و $p=0/01$)، هیجان تحصیلی امید و اجتناب از کمک ($r=-0/14$ و $p=0/05$)، هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی ($r=-0/21$ و $p=0/01$)، پذیرش کمک و بی صداقتی تحصیلی ($r=-0/20$ و $p=0/05$)، اجتناب از کمک و بی صداقتی تحصیلی ($r=-0/20$ و $p=0/05$)، رابطه معنی داری وجود دارد. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

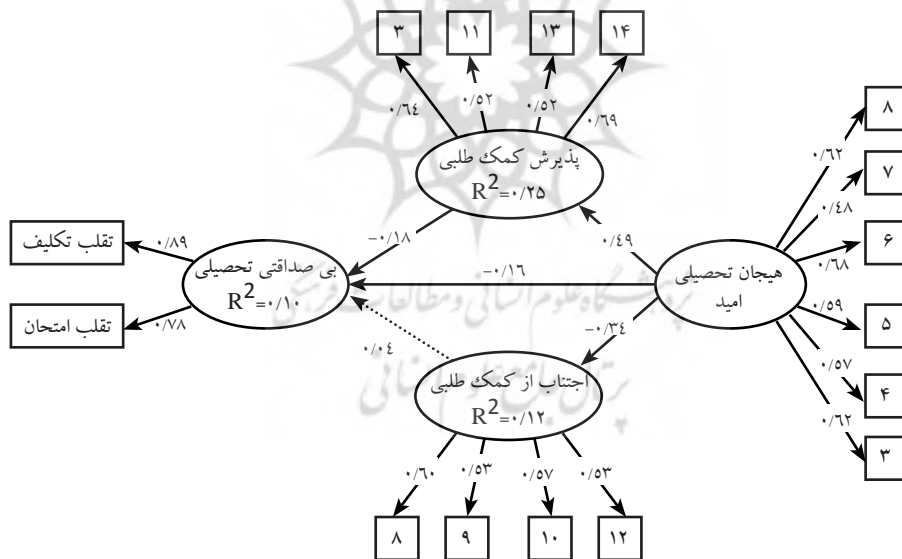
متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱ هیجان تحصیلی امید	۳۳/۰۲	۴/۳۶	۱		
۲ پذیرش کمک	۲۶/۱۷	۳/۰۸	۰/۳۴*	۱	
۳ اجتناب از کمک	۱۱/۱۲	۳/۰۵	-۰/۱۴*	-۰/۳۶**	۱
۴ بی صداقتی تحصیلی	۲۲/۷۹	۷/۹۳	-۰/۲۱**	-۰/۲۰**	۰/۱۰*

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

به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه شد و نتایج نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار است. از این رو امکان بررسی

مدل فراهم است. از روش بوتاستراپ نیز جهت بررسی معنی داری اثر متغیرهای واسطه‌ای در این پژوهش استفاده شد (شکل ۱). همچنین شاخص‌های برازش مدل بعد از اصلاح نشان داد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/91$) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته ($AGFI=0/90$)، مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی یا نسبی (CFI و TLI ، RFI) به ترتیب برابر با $0/79$ ، $0/90$ و $0/90$ ، شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات تقریب ($RMSEA=0/04$) و شاخص احتمال نزدیکی برازندگی ($PCLOSE=0/50$) بود.

در پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر اینکه «آیا ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان هیجان تحصیلی امید و بی‌صدافتی تحصیلی دارند؟» نتایج پژوهش نشان دادند پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین هیجان تحصیلی امید و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۱ و جدول ۲ آورده شده است.



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

در نهایت نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

نتایج جدول ۲، به اثر مستقیم مثبت معنی دار هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک طلبی تحصیلی ($\beta=0/49, p=0/01$)، به اثر مستقیم منفی معنی دار هیجان تحصیلی امید بر اجتناب از کمک طلبی تحصیلی ($\beta=-0/34, p=0/01$)، اثر مستقیم منفی معنی دار هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=-0/16, p=0/05$)، اثر مستقیم منفی معنی دار پذیرش کمک طلبی تحصیلی بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=-0/18, p=0/05$)، اثر غیر معنی دار اجتناب از کمک طلبی تحصیلی بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=0/04, p=0/59$)، اثر غیر مستقیم معنی دار هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی با واسطه‌گری کمک طلبی تحصیلی ($p=0/01$)، اثر کل معیندار (مستقیم + غیر مستقیم) هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=-0/10, p=0/001$) اشاره دارد.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کل		اثر غیر مستقیم		اثر مستقیم		مسیر
p	β	p	β	p	B	
0/001	-0/26	0/01	-0/10	0/05	-0/16	از امید به بی صداقتی تحصیلی
-	-	-	-	0/01	0/49	از امید به پذیرش کمک
-	-	-	-	0/01	-0/34	از امید به اجتناب از کمک
-	-	-	-	0/05	-0/18	از پذیرش کمک به بی صداقتی تحصیلی
-	-	-	-	0/59	0/04	از اجتناب از کمک به بی صداقتی تحصیلی

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف کلی پژوهش حاضر «تعیین نقش واسطه‌ای ابعاد کمک طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی» بود. یافته‌ها نشان داد که هیجان تحصیلی امید هم به صورت مستقیم و هم به طور غیر مستقیم و از طریق پذیرش کمک طلبی تحصیلی پیش‌بینی کننده معنی دار بی صداقتی تحصیلی است.

○ همان‌گونه که مدل تجربی پژوهش نشان می‌دهد هیجان تحصیلی امید به صورت مستقیم و منفی پیش‌بینی کننده بی صداقتی تحصیلی است. اثر منفی هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی با نتایج مطالعات فرید (۱۳۹۶)، عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۳)، زارع و همکاران (۱۳۹۴)، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) و هیکس و یو (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان بیان نمود که سطوح بالای امید منجر به عملکرد هدف محور می

شود (راند، ۲۰۰۹) که مقدمات برنامه ریزی برای رسیدن به اهداف را به همراه دارد. علاوه بر اهداف، امید دارای دو مؤلفه تفکر رهیاب و تفکر عامل نیز هست (اسنایدر، ۲۰۰۰) که تفکر رهیاب به دانش آموز در راه‌های رسیدن به موفقیت و راه‌های مطالعه مطلوب‌تر، روش‌های یادگیری مختلف کمک می‌کند و تفکر عامل نیز باعث می‌شود دانش‌آموزان در راه‌های رسیدن به موفقیت و یا حین مطالعه، جهت‌یادگیری مطلوبی اگر با موانعی برخورد کنند، همچنان انگیزه خود را از دست نداده و از فعالیت مورد نظر دست نکشند. علاوه بر آنچه بیان شد، امید با افزایش احساسات مثبت، جو حمایتی مطلوب، نگرش مثبت به آینده و افزایش سازگاری (فلدمن و کوبوت، ۲۰۱۵؛ بارانی و همکاران، در حال چاپ)، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که عملکرد تحصیلی خود را معادل با ارزش خویش ندانند و لذا برای به دست آوردن عملکرد تحصیلی بالاتر، اقدام به رفتارهای منفی و از جمله بی‌صدافتی تحصیلی نزنند.

○ افزون بر این، همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر مثبت و معنادار هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک طلبی تحصیلی و اثر منفی و معنادار هیجان تحصیلی امید بر اجتناب از کمک طلبی تحصیلی از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه ارتباط هیجان تحصیلی امید و ابعاد کمک طلبی تحصیلی (اسنایدر ۲۰۰۰، اسنایدر و لوپز ۲۰۰۹، پکران ۲۰۰۶، پکران و همکاران ۲۰۰۷، ایسرالاشویلی و ایسوایشی یاما ۲۰۱۱، راند و همکاران ۲۰۱۱ و فلسفین و شکری ۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت دانش‌آموزانی که سطوح بالاتری از امید را تجربه می‌کنند، به جهت باور مثبتی که نسبت به آینده دارند کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که همواره با تعامل با دیگران و کمک گرفتن از سایرین و صرف وقت و تلاش به اهداف خود دست یابند. در واقع دانش‌آموزان امیدوار به جهت مؤلفه تفکر رهیاب، راه‌های ارتباط برقرار کردن با دیگران را بهتر شناسایی می‌کنند و روابط اجتماعی بهتری نیز خواهند داشت. مطابق با نظریه امید اسنایدر (۲۰۰۵).

○ همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد پذیرش کمک طلبی تحصیلی، اثر منفی و معنادار و اجتناب از کمک طلبی تحصیلی اثر غیرمعنادار بر بی‌صدافتی تحصیلی دارد. یافته مربوط به تأثیر منفی پذیرش کمک طلبی تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین در زمینه رابطه کمک طلبی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی (مارکوس

و شولر ۲۰۰۴، ملنیک و هینشاو ۲۰۰۰، کروگر و همکاران ۲۰۰۱، گینو و بازرمن ۲۰۰۹، آیزنبرگ و همکاران ۲۰۰۴، اولدهینکل، هارتمن، وینتر، وینسترا و ارمل، ۲۰۰۴، موراوآن و همکاران ۲۰۰۶، لاتام و پرلو ۲۰۰۶، مید، بامیستر، گینو، شوایتزر و ایرلی ۲۰۰۹، گینو و همکاران ۲۰۱۱ و گلی (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان بیان نمود آن نوع از یادگیری که از طریق کمک طلبی و مشارکت با دیگران حاصل می‌شود، به دلیل آنکه آموزش و یادگیری را دوستانه و انگیزه‌بخش می‌کند موجب می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و مطالعه علاقه بیشتری خود از نشان دهند (دویت، الیاس و سیراج، ۲۰۱۴). قابل ذکر است تمامی افرادی که در محیط‌های درسی فعالیت می‌کنند، لاجرم در طول زندگی تحصیلی خود با سؤالات و مسائلی مواجه می‌شوند که به تنهایی قادر به گذر از آنان نیستند به همین جهت نیازمند هم‌فکری، تعامل و درخواست راهنمایی و کمک از دیگران هستند. این افراد در صورتی که نتوانند به گونه‌ای سازگارانه و انطباقی از دیگران کمک بگیرند، ممکن است در بعضی مواقع به رفتارهای غیراخلاقی و غیرمولد همچون بی‌صدافتی تحصیلی متوسل شوند، به همین جهت با توجه به ماهیت کمک طلبی تحصیلی از نظر نیومن (۱۹۹۸)، که دربرگیرنده پرسش از معلمان، درخواست توضیح بیشتر، دریافت سرخ و ... را شامل می‌شود که، به پیشرفت درسی منجر شده و استقلال در حل سؤالات و مسائل را به همراه خواهد داشت و باعث می‌شود که کمتر دانش‌آموزان با چنین عملکردی به رفتارهایی همچون تقلب و بی‌صدافتی دست یازند. اگرچه انتظار بر این بود که اجتناب از کمک طلبی تحصیلی به صورت مثبت بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی کند، لیکن عدم معنی‌داری این رابطه با توجه به ماهیت سازه کمک طلبی تحصیلی قابل توجیه است. از نظر نیومن (۲۰۰۸) این دانش‌آموزان همواره تمایل دارند که استقلال خود را حفظ کنند و به جهت ترس از نالایق خوانده شدن همواره سعی می‌کنند امور را به تنهایی پیش ببرند. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از کمک‌های سازنده در امر تحصیل اجتناب می‌کنند، از بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان نوعی از کمک طلبی مخرب نیز اجتناب می‌کنند؛ به این معنا که اجتناب از کمک طلبی تحصیلی نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده بی‌صدافتی تحصیلی باشد. البته با توجه به اینکه بعد دیگر کمک طلبی تحصیلی یعنی پذیرش کمک، بر خلاف اجتناب از کمک بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، نشان‌دهنده آن است که در نظام آموزشی

کشور بخصوص دانش‌آموزان متوسطه اول، راهبردهای سازنده و مشارکتی در یادگیری مانند پذیرش کمک در کاهش رفتارهای غیرمولدی چون بی‌صدافتی تحصیلی نقش بسزایی دارد و در طرف مقابل راهبردهای ناسازگارانه تحصیلی مانند اجتناب از کمک دیگران پیش‌بینی کننده رفتارهای غیرمولدی چون بی‌صدافتی تحصیلی نیست.

○ علاوه بر نتایج یاد شده، نقش واسطه‌گری پذیرش کمک طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی‌صدافتی تحصیلی از دیگر یافته‌های حائز اهمیت پژوهش حاضر بود. چنانچه در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، هیجان تحصیلی امید علاوه بر اثر مستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی به واسطه پذیرش کمک طلبی تحصیلی نیز، بی‌صدافتی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌نماید. این یافته با نتایج تحقیقات (استیدل و همکاران ۲۰۰۶، کنازر، برانکن و پارک ۲۰۱۶، پکران ۲۰۰۶، شوتر و پکران ۲۰۰۷، یو و کانگ ۲۰۱۴، پکران و همکاران ۲۰۰۹، فرنزل و همکاران ۲۰۰۶) همسو است.

○ در تبیین اثر واسطه‌ای پذیرش کمک طلبی تحصیلی می‌توان با الهام از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) و تبیین رابطه دو به دو متغیرهای پژوهش در مطالب ذکر شده، بیان نمود که امید به‌عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده موجب درگیر شدن دانش‌آموزان در رفتارهای خودتنظیمی مانند پذیرش کمک طلبی تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزان امیدوار برای دستیابی به اهداف بزرگ‌تری گام برمی‌دارند که در آن دریافت کمک از دیگران نقص به‌شمار نمی‌رود و می‌توانند به راحتی در مواقع نیاز بدون ترس از ارزیابی یا ترس کم از ارزیابی، از دیگران کمک بخواهند. همچنین با افزایش پذیرش کمک از طریق افزایش امید، دانش‌آموز تجارب جدیدی را کسب می‌کند، مطالب را بهتر ادراک کرده، یادگیری عمق بیشتر یافته، دیدگاه و نقطه نظرات معلم را بهتر فهمیده که در نهایت منجر به رسیدن به سطحی از توانایی است که تکالیف انفرادی را بدون کمک دیگران انجام می‌دهد و در جلسات امتحان از دیگران درخواست تقلب نمی‌کند. قابل ذکر است دانش‌آموزانی که سطوح بالای امید را تجربه می‌کنند به جهت ماهیت ابعاد امید (معطوف به هدف، تفکر رهیاب و تفکر عامل)، پایداری بیشتری در مطالعه و عملکرد تحصیلی داشته و نابسامانی کمتری را متحمل می‌شوند. امید به سبب مؤلفه‌های آن (معطوف به هدف، تفکر رهیاب و تفکر عامل) موجب می‌شود که دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف که معین نموده‌اند،

راهبردها و مسیرهای مختلفی را طرح، سازماندهی و عملیاتی نمایند (فلدمن و کوبتا، ۲۰۱۵). محیط‌های تحصیلی که مروج و القا دهنده امید هستند و امید را آموزش می‌دهند، از طریق افزایش نرخ تکرار رفتارهای کمک‌طلبانه سازگار منجر به پیشرفت تحصیلی، تبحر و تسلط بر مطالب و مفاهیم می‌شوند. علاوه بر محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان به طور خاص از معلمان امیدوار همکاری و تعاون را یاد می‌گیرند که باعث می‌شود کلاسی پویا و فعال داشته باشند و در نتیجه به سطوح بالاتری از یادگیری دست یابند و نیاز چندانی به استفاده از کارهای دیگران و تقلب پیدا نکنند.



یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------|---|
| 1. academic dishonesty | 2. control-value theory |
| 3. pathway | 4. agency |
| 5. acceptance help | 6. Academic Emotion of Hope Questionnaire |
| 7. Help-Seeking Scale | 8. Academic Dishonesty Scale |

● منابع

- ابراهیمی، نسرين؛ صباغیان، زهرا؛ و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲، ۱۶-۱.
- جوکار، بهرام؛ حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت، مطالعات آموزش و یادگیری، ۸، ۲، ۱۶۲-۱۴۳.
- حجازی، الهه؛ خندان، فرح؛ و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک‌طلبی، مجله روانشناسی، ۱۵، ۴، ۴۱۱-۳۹۷.
- حسینی، سیدرحمان؛ اژه‌ای، جواد؛ لواسانی، غلامعلی؛ و خلیلی، شیوا (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانگری بر افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی نوجوانان. مجله روانشناسی، ۲۱(۲)، ۱۳۲-۱۱۸.
- خامسان، احمد؛ امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶، ۱، ۶۱-۵۳.
- خرمائی، فرهاد؛ کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵، ۱۵-۳۷.

زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر؛ و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان، *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۳۲، ۱۱۰-۹۳. علیخواه، فردین؛ بولاغی، مهدی؛ و یاغوتی، هدا (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان، *راهبرد فرهنگ*، ۷، ۲۷، ۱۸۸-۱۶۱.

علیوردی نیا، اکبر؛ صالح نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان، *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸، ۱، ۸۵-۹۳.

عیسی زادگان، علی؛ میکائیلی منبع، فرزانه؛ و مروئی میلان، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوشبینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳، ۳، ۱۵۲-۱۳۷.

فرید، ابوالفضل (۱۳۹۶). نقش خودکم اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی و رفتارهای ایدانی در پیش بینی تقلب تحصیلی دانشجویان، *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۳، ۲، ۲۳۷-۲۱۹.

فلسفین، زینب؛ شکری، امید (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان های پیشرفت و خودنظم جویی تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲، ۲، ۵۸-۴۶.

قاسمی، وحید (۱۳۹۲). *مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش های علوم اجتماعی با کاربرد ایموس*، تهران: جامعه شناسان.

قنبری طلب، محمد (۱۳۹۶). *نقش واسطه ای هیجانات تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی در رابطه فراشناخت و بهزیستی مدرسه*، پایان نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ کاوسیان، فرزاد؛ و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). *رواسازی پرسشنامه هیجانات تحصیلی پکران، نوآوری های آموزشی*، ۳۲، ۸، ۳۸-۷.

کشکولی، فریبرز (۱۳۹۶). *تبیین علی رفتارهای آسیب زای تحصیلی*. پایان نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

کیانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ اژه ای، جواد؛ و لواسانی، غلامعلی (۱۳۹۶). بررسی ویژگی های روانسنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۲۱ (۱)، ۲۲-۳.

گلی، عاطفه (۱۳۹۳). *رابطه نگرش و تجربیات تقلب زبان آموزان و خودتنظیمی تحصیلی*، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

مشتاقی، سعید؛ مویدفر، همام (۱۳۹۶). *نقش مؤلفه های سرمایه روانشناختی (امید، خوشبینی، تاب آوری و خودکارآمدی) و جهت گیری اهداف پیشرفت در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان*، *دوفصلنامه*

راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵، ۸، ۷۸-۶۱.

ممبینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسن؛ و بهروزی، ناصر (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم دیرستان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۶، ۴۸-۴۲.

مهبد، مینا؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه گری مهار ادراک شده: مدل یابی ساختاری. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۲، ۴۷، ۲۶۵-۲۷۹.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.

Alexander, E.S, & Onwuegbuzie, J.A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.

Bushweller, K. (1999). Student cheating: A morality moratorium?. *The American School Board Journal*, 186, 24-32.

DeWitt, D., Alias, N., & Siraj, S. (2014). Wikis for collaborative learning: A case study Of knowledge management and satisfaction among teacher trainees in malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 141, 894-898.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., & Shepard, S. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.

Feldman, D. B., & Kubota, M (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & Vom Hofe, R. (2006). Girls and boys emotion experiences in mathematics. In Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press.

Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 191-203.

Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology*, 2(1), 34-40.

Israelashvili, M., & Ishu Ishiyama, F. (2011). Positive and negative emotions related

- to seeking help from a school counselor. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4, 5-13.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Knorzer, L., Brunken, R., & Park, B. (2016). Emotions and multimedia learning: The moderating role of learner characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 618-631.
- Krueger, R. F., McGue, M., & Iacono, W. G. (2001). The higher-order structure of common DSM mental disorders: Internalization, externalization, and their connections to personality. *Personality and Individual Differences*, 30(7), 1245-1259.
- Latham, L. L., & Perlow, R. (2006). The relationship of client-directed aggressive and nonclient-directed aggressive work behavior with self-control. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(12), 1027-1041.
- Marcus, B., & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behavior at work: A general perspective. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 647-660.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Dishonesty in academic environments: The influence of peer reporting requirements. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 29-45.
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes. *Academe*, 88(1), 37-41.
- Mead, N. L., Baumeister, R. F., Gino, F., Schweitzer, M. E., & Ariely, D. (2009). Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of experimental Social psychology*, 45(3), 594-597
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73-86.
- Muraven, M., Pogarsky, G., & Shmueli, D. (2006). Self-control depletion and the general theory of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(3), 263-277.
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., & Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating?. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477-492.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-57.

- Nesse, R. M., & Ellsworth, P. C. (2009). Evolution, emotions, and emotional disorders. *American Psychological Association*, 64(2), 129-139.
- Newman, R. (2010). Encouraging students to seek academic help: The role of the educational therapist. *The Educational Therapist*, 31 (2), 8-10.
- Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 644-658.
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications*, 315-337.
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 16(2), 421-440.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4: 225-238.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relation with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Prerry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz, P. A, Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp 13-36). Burlington, MA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pincus, H. S., & Schmelkin, L. P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 196-209.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686.
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293-313.

- Romney, M. B., & Steinbart, P. J. (2003). *Accounting information systems*. Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329-341.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55, 5-14.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 24, 72-84.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Steidl, S., Mohi-Uddin, S., & Anderson, A. K. (2006). Effects of emotional arousal on multiple memory systems: evidence from declarative and procedural learning. *Learning & Memory*, 13(5), 650-658.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

