

## جو عاطفی خانواده و بی صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی

### The Family Emotional Atmosphere and Academic Dishonesty: The Mediating Role of Self-Concept

<b>Hamid Barani</b> PhD Candidate in Educational Psychology Shiraz University	<b>Meraj Derakhshan</b> PhD Candidate in Educational Psychology Shiraz University	<b>معراج درخشان</b> دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز	<b>حمید بارانی*</b> دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز
<b>Abbas Anari Nejad, PhD</b> Farhangian University, Shiraz, Iran	<b>Ali Javanmard</b> PhD Candidate in Curriculum Studies Shiraz University	<b>علی جوانمرد</b> دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز	<b>عباس اناری نژاد</b> استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه فرهنگیان شیراز

#### چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در ارتباط بین جو عاطفی خانواده و بی‌صداقتی تحصیلی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۲۰۹ (۹۶ دختر و ۱۱۳ پسر) دانش‌آموز دوره ابتدایی شهر فسا بودند که به شیوه نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴)، سیاهه خودپنداشت تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴) و مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی مک‌کیب و تروینیو (۱۹۹۶) پاسخ دادند. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که جو عاطفی خانواده از طریق خودپنداشت تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده بی‌صداقتی تحصیلی است. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده اهمیت توجه به نقش جو عاطفی خانواده و خودپنداشت تحصیلی در بی‌صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی: جو عاطفی خانواده، خودپنداشت، بی‌صداقتی تحصیلی

#### Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of Self-Concept in the relationship between Family Affective Atmosphere and Academic Dishonesty. The participants were 209 (96 girls and 113 boys) Elementary students from Fasa city selected via Random Cluster Sampling method. All participants completed Hill Burn's Family Emotional Atmosphere Scale (1964), Chen and Thompson's Academic Self-Concept Inventory (2004), and McCabe and Treviño's Academic Dishonesty Scale (1996). To analyze the research model, structural equation model was used. Results showed that Family Affective Atmosphere predicted Academic Dishonesty through Self-Concept. Results of this study showed the importance of Family Affective Atmosphere and Self-Concept in Academic Dishonesty.

**Keywords:** family emotional atmosphere, self-concept, academic dishonesty

received: 25 October 2015

accepted: 09 June 2016

Contact information: hbarani50@gmail.com

دریافت: ۹۷/۰۸/۰۳

پذیرش: ۹۸/۰۳/۱۹

## مقدمه

درباره رفتار انسانی، همیشه پرسش‌های زیادی مورد توجه صاحب‌نظران و پژوهشگران بوده است که بیشتر این پرسش‌ها معطوف به عوامل ایجادکننده و اثرگذار بر رفتارهای مخرب بوده‌اند، مانند اینکه چرا انسان تقلب می‌کند، اهمال‌کار است، نقض قانون می‌کند، دستورات را اجرا نمی‌کند و... (کشکولی، ۱۳۹۶). از سوی دیگر، بشر بنا به نیاز تکاملی و برای حفظ صیانت از خود، به طور غریزی همواره به دنبال کاهش خرابی‌ها و کم کردن تنش‌ها بوده تا شاید بتواند به آرامش برسد و جان خود را حفظ کند (کانفر و دیگران، ۲۰۱۰). از این‌رو آموزش و تربیت به ویژه در رابطه با مسائل تحصیلی، به منظور درک دانش‌آموزان از اخلاق علمی برای بهبود بازخورد آنها و کاهش مشارکت آنان در رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی ضروری است (آزلی-چرتوک، بارنس و گیل‌لند، ۲۰۱۴). شایع‌ترین رفتار غیراخلاقی تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی<sup>۱</sup> است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵).

آران، کان، سنول و هادیمی (۲۰۱۶) بی‌صدافتی تحصیلی را به عنوان هرگونه کمک غیرمجاز یا سود غیرقانونی برای عملکرد تحصیلی تعریف می‌کنند که باعث نتایج مطلوبی می‌شود که فرد شایستگی آن را ندارد (هوجیدسکا-چوپالا، لویینا و گنر، بورتز و هاپون، ۲۰۱۳؛ گل‌پرور، ۱۳۹۴). بی‌صدافتی تحصیلی را می‌توان به صورت تقلب فردی، تقلب جمعی فعال و تقلب جمعی منفعل تعریف کرد. تقلب انفرادی، شامل استفاده دانش‌آموز از منابع شخصی است که قبل از امتحان تهیه کرده (مانند یادداشت‌ها) و در طول جلسه امتحان از آنها استفاده می‌کند. تقلب جمعی فعال، یعنی کپی کردن پاسخ دانش‌آموز دیگر و تقلب جمعی منفعل یعنی دانش‌آموزی بدون هیچ اعتراضی به دانش‌آموز دیگر اجازه می‌دهد پاسخ او را کپی کند (گاروالیا، آلسون، راسل و کریستنسن، ۲۰۰۷). همچنین سرقت ادبی نیز نوع دیگری از بی‌صدافتی است که معمولاً به صورت استفاده از کار فرد دیگری به عنوان کار خود شخص تعریف می‌شود (اسمیت، ۲۰۱۲).

با وجود واضح بودن نمودها و رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی، بعضی از دانش‌آموزان انجام رفتارهای مغایر با آن را تخطی جدی

نمی‌دانند و برخی محصلان نیز جعل داده‌های پژوهش را به عنوان یک جرم جدی محسوب نمی‌کنند (یوکای منکولسکوارت، ۲۰۱۴؛ بریمبل و استیونسون-کلارک، ۲۰۰۵) به گونه‌ای که پژوهش‌های مختلف میزان بی‌صدافتی را از ۶۲ درصد (لین و ون، ۲۰۰۷) تا ۹۳ درصد (هانتز، ۲۰۱۵) اعلام کرده‌اند. آمارها همچنین حاکی از آن است که بی‌صدافتی تحصیلی در میان علم‌آموزان تمامی دوره‌های تحصیلی رایج است (وینرو، ریتمایر-کهلر و وینرو، ۲۰۱۵؛ جوزف و شارمیلا، ۲۰۱۱)، هرچند میزان ارتکاب آن در میان دانشجویان نسبت به دانش‌آموزان بیشتر است (الافسون، اسپراو، ندلسون، ندلسون و کروالد، ۲۰۱۳). به علاوه، بی‌صدافتی تحصیلی در بین محصلان هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم توسعه‌نیافته افزایش یافته است (مک‌کیب، ۲۰۰۹؛ فوتانا، ۲۰۰۹). با توجه به شیوع وسیع این پدیده و همچنین سیر صعودی در دوره‌های تحصیلی بالاتر، شناسایی علل و پیشایندهای این متغیر به ویژه در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر بسیار مهم و درخور بررسی است. از این‌رو پژوهش حاضر درصدد است بی‌صدافتی تحصیلی را در قالب یک مدل علی از طریق خودپنداشت تحصیلی<sup>۲</sup> (به عنوان پیشاینده نزدیک) و جو عاطفی خانواده<sup>۳</sup> (به عنوان پیشاینده دور) مورد مطالعه قرار دهد.

در زمینه بی‌صدافتی تحصیلی، برخی پژوهش‌ها ارتباط معناداری بین این متغیر و متغیرهای عوامل فردی همچون سن (مک‌کیب و تریونو، ۱۹۹۷؛ مارسدن، کارول و نیل، ۲۰۰۵)، توانایی‌های تحصیلی (بان، کادیل و گروپر، ۱۹۹۲؛ دیکخوف و دیگران، ۱۹۹۶) و تعهد به مطالعه (هاینس، دیکخوف، لایف و کلارک، ۱۹۸۶) به‌دست آورده‌اند. اما پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بعضی از دانش‌آموزان برای کسب نمره بهتر احساس فشار می‌کنند و بعضی دچار کشمکش‌های تحصیلی هستند و تقلب را تنها راه موفقیت می‌دانند. به گونه‌ای که دانش‌آموزانی که دست به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی زده‌اند گزارش دادند که کپی کردن تکالیف، برای به دست آوردن بهترین رتبه، کارآمدترین روش ممکن بود (راینسون و کوین، ۱۹۹۹). در واقع، این دانش‌آموزان در پی ترسیم و ایجاد تصویری مطلوب از خویش هستند که در زمینه تحصیلی سریع‌ترین راه را تقلب می‌دانند. این تصویر از خویش را می‌توان در قالب خودپنداشت<sup>۴</sup> دانست.

است که دانش آموز آن را تجربه می کند و اصول اساسی زندگی، مهارت های زندگی و اصول اخلاقی را می آموزد. نخستین جایی است که فرد محبت را دریافت و احساس امنیت می کند. در واقع، کودک در ابتدا جو عاطفی خانواده را لمس و تجربه می کند. جو عاطفی خانواده شامل محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیتی است که کودک آنها را از طریق پدر، مادر و سایر افراد خانه به دست می آورد (هیل برن، ۱۹۶۴ نقل از حیدری و دانشی، ۲۰۱۵). کاهش در بعد عاطفی مانند مراقبت و همچنین در دسترس نبودن و فقدان محبت می تواند اختلالات رفتاری و تحصیلی زیادی را در دوره کودکی و نوجوانی پیش بینی کند (کانگر و کانگر، ۲۰۰۲) و همین طور روابط خصمانه، طرد و غفلت فرزندان از سوی والدین می تواند پیامدهای ناگواری نظیر مشکلات عاطفی و رفتاری و استفاده از راهکارهای مقابله ای منفعلانه در برابر مشکلات و فشارهای زندگی برای فرزندان به بار آورد (مورفی، ویکراماراتنی و وازیمن، ۲۰۱۰). با وجود آنکه خانواده می تواند منبع آرامش و امنیت برای فرزندان باشد، اما در زمینه تحصیلی برخی از دانش آموزان برای اخذ نمره خیلی بالاتر از میانگین کلاس، دست به بی صداقتی تحصیلی یا سرقت ادبی می زنند که رضایت پدر و مادر را به دست آورند که گاه موجب نیل به نقش های رهبری در مدرسه و تحت تأثیر قرار دادن مسئولان مدرسه نیز می شود (موثک، ۲۰۰۲). به عنوان مثال، احتمال بی صداقتی تحصیلی با وجود فشار از جانب والدین برای پیشرفت تحصیلی و کسب نمره عالی، افزایش می یابد (تایلر، پوگرین و دادج، ۲۰۰۲) و افزایش امنیت، نوازش و حمایت از طرف والدین باعث کاهش مشکلات اجتماعی و افزایش تلاش دانش آموزان می شود (بازوکیس و دیمولایتز، ۲۰۱۱) که در نتیجه منجر به افزایش شایستگی، توانایی و قابلیت فرد (خجسته مهر، عباس پور، کرای و کوچکی، ۱۳۹۱) و نتایج مثبت رفتاری می شود (لويس و لامب، ۲۰۰۳).

فشار تحصیلی از جانب والدین باعث می شود بعضی اوقات دانش آموزان برای راضی کردن والدین شان یا عملکرد بهتر نسبت به خواهر، برادر یا همسالان خود اقدام به بی صداقتی تحصیلی کنند، زیرا آنها بر این باورند که اگر تقلب کنند نمره مطلوب مورد نظر خود

خودپنداشت شامل بازخوردها، احساسات و دانش ما درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی است که تمام ابعاد شناختی، ادراکی، عاطفی و رویه های ارزیابی را دربر می گیرد (گرادی، ۲۰۰۵). بنابراین، مجموعه بازخوردهای شخص به خود را خودپنداشت می نامند که شامل سه مؤلفه زیر است: تصویر خود، که به شیوه توصیف از خودمان یعنی به آنچه فکر می کنیم هستیم، اشاره دارد (خواه بر اساس واقعیت باشد یا خلاف آن). حرمت خود، که جنبه ارزشیابی دارد و به حدی اشاره می کند که ما خویش را دوست داریم، می پذیریم و ارزش دارد درباره آن فکر کنیم و خود آرمانی، همان چیزی که دوست داریم باشیم و این ممکن است وسعت و درجات متفاوتی داشته باشد. هرچه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیادتر شود حرمت خود کاهش پیدا می کند (حسن زاده، حسینی و مرادی، ۱۳۸۴). با توجه به آنچه بیان شد، فرد مدام در تلاش است بین این تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش تعادل و هماهنگی و نزدیکی ایجاد کند و تنها راه آن نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت های مختلف در خویش است. چنانچه فرد نتواند این دو خود آرمانی و خود واقعی را به هم نزدیک سازد و شاهد فاصله ای زیاد بین این دو باشد، دچار تنیدگی و اضطراب می شود. حال اگر نتواند از راه سازگاران، این تنیدگی را کاهش داده یا از بین ببرد، دست به رفتارهای سازش نایافته<sup>۲</sup> می زند تا این فاصله را کم کند. از این رو اگر دانش آموزان در زمینه تحصیلی خودپنداشتی مطلوب از خویش نداشته باشند دست به رفتارهای بی صداقتی تحصیلی می زنند. در زمینه ارتباط ابعاد خود با بی صداقتی تحصیلی، برخی پژوهش ها ارتباط خودمهارگری<sup>۳</sup> (ویلیامز و ویلیامز، ۲۰۱۲) و ارتباط خودپنداشت با سایر عملکردهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی (غلامی، خداپناهی، رحیمی نژاد و حیدری، ۱۳۸۵؛ لطفی عظیمی و ابراهیمی قوامی، ۱۳۹۴) و عدم ارتباط بین خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده اند (ولی زاده، ۱۳۹۰). اما تاکنون پژوهشی به بررسی ارتباط خودپنداشت و بی صداقتی تحصیلی نپرداخته است.

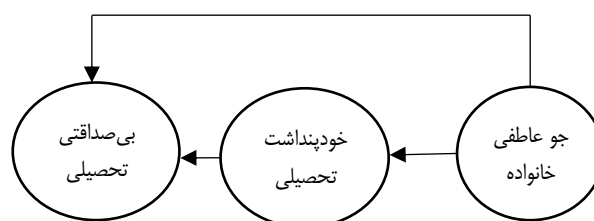
از سوی دیگر، مک کیب، تروینیو و باترفیلد (۲۰۰۱) معتقدند عوامل زمینه ای و بافتی بیشتر از عوامل فردی در پیش بینی بی صداقتی تحصیلی نقش دارند. خانواده اولین بافت و زمینه ای

دختر (۹۶ نفر) و پسر (۱۱۳ نفر) دوره ابتدایی بودند که به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس نظر کلاین (۲۰۰۵) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد مادّه‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که از بین مدارس ابتدایی این منطقه، به صورت تصادفی چهار مدرسه و از هر مدرسه نیز دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. دانش‌آموزان در پایه‌های پنجم (۱۴۰ نفر) و ششم (۶۹ نفر) مقطع ابتدایی با دامنه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال و با میانگین سنی ۱۱/۴ و انحراف استاندارد ۱/۰۲ بودند. ملاک ورود، مقطع تحصیلی دانش‌آموزان (ابتدایی) و رضایت معلم و دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش و ملاک خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل ابزارها جلب شد.

**مقیاس جو عاطفی خانواده<sup>۱</sup>** (هیل‌برن، ۱۹۶۴ نقل از حیدری و دانشی، ۲۰۱۵). این مقیاس که میزان مهرورزی در تعاملات پدر و مادر فرزند را می‌سنجد، شامل ۱۶ مادّه است که هشت بعد محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیت را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به مادّه‌ها پاسخ می‌دهند و تمام سوالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار مقیاس را حقیقی، شکرکن و موسوی‌شوشتری (۱۳۸۱) با روش آلفای کرونباخ، برای هشت مؤلفه بین ۰/۵۳ تا ۰/۸۸ به دست آوردند. برای تعیین روایی مقیاس نیز از روش همبستگی بین مقیاس با پرسشنامه ملاک محقق ساخته استفاده شد که ضرایب بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس به روش تحلیل عامل تأییدی تأیید شد. اعتبار مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ برای هشت بعد بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ به دست آمد.

**سیاهه خودپنداشت تحصیلی<sup>۲</sup>** (یسن‌چن و تامپسون، ۲۰۰۴). این سیاهه شامل ۱۵ مادّه است که سه بعد خود عمومی (مادّه‌های ۱، ۲، ۵، ۸، ۱۳ و ۱۴)، خود آموزشی (مادّه‌های ۳، ۴، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) و خود غیر آموزشی (مادّه‌های ۶، ۷ و ۱۵) را اندازه‌گیری می‌کند. تمرکز این سیاهه بر سنجش خودپنداشت

یا والدین‌شان را کسب می‌کنند (استروم و استروم، ۲۰۰۷) و گاهی نیز تنها راه برآورده کردن انتظارات والدین را تقلب می‌دانند (هینینگ و دیگران، ۲۰۱۳). در حالی که دانش‌آموزانی که والدین آنها قبل از امتحانات به قصد کم کردن فشارهای ناشی از اضطراب امتحان با آنها صحبت می‌کنند به مراتب کمتر مرتکب تقلب می‌شوند (مونوز-گارسیا و اویلز-هررا، ۲۰۱۴). همچنین دانش‌آموزانی که با والدین خود پیوند عاطفی بهتری داشتند، رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی کمتری نشان دادند (ترادی، ترادی و داگاس، ۲۰۱۲). از این‌رو با توجه به آنچه بیان شد و با توجه به ارتباط نظری و پژوهشی متغیرها و همچنین کمبود پژوهش‌های صورت‌گرفته در این زمینه، بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با بی‌صدافتی تحصیلی از طریق خودپنداشت تحصیلی درخور بررسی است. بنابراین، پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است: خودپنداشت تحصیلی دارای نقش واسطه‌ای در بین جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی است. مدل مفهومی پژوهش نیز در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

روش پژوهش از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر جو عاطفی خانواده به عنوان متغیر برون‌زا، متغیر خودپنداشت تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و متغیر بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دوره ابتدایی منطقه شش‌ده و قره‌بلاغ از توابع شهرستان فسا در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ در مدارس این منطقه مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۰۹ نفر از دانش‌آموزان

برای تقلب در تکلیف، تقلب در امتحان و نمره کل به ترتیب  $0/72$ ،  $0/85$  و  $0/86$  به دست آورد. در پژوهش حاضر نیز روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی به دست آمد که روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ برای تقلب در تکلیف، تقلب در امتحان و نمره کل به ترتیب  $0/69$ ،  $0/85$  و  $0/85$  به دست آمد.

برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت استرپ<sup>۲</sup> استفاده شد.

### یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرها بررسی شد (جدول ۱).

جدول ۱

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	نمره حداقل	نمره حداکثر
جو عاطفی	۸/۶۴	۱/۵۶	۳	۱۰
خانواده	۶/۸۳	۲/۳۸	۲	۱۰
تأیید کردن	۷/۳۹	۱/۶۵	۳	۱۰
تجربه‌های مشترک	۶/۴۹	۲/۲۱	۲	۱۰
هدیه دادن	۷	۲/۱۳	۲	۱۰
تشویق کردن	۷/۹۸	۱/۸۴	۲	۱۰
اعتماد	۸/۳۹	۱/۵۴	۳	۱۰
احساس امنیت	۸/۵۲	۱/۶۷	۳	۱۰
نمره کل	۶۱/۲۷	۱۱/۰۶	۳۱	۸۰
خودپنداشت	۲۰/۸۸	۳/۸۳	۱۱	۳۰
تحصیلی	۲۱/۳۲	۳/۴۷	۱۴	۳۰
خود غیرآموزشگاهی	۱۱/۱۴	۲/۱۵	۶	۱۵
نمره کل	۵۳/۳۵	۷/۹۴	۳۴	۷۳
بی‌صدافتی	۹/۸۱	۴/۲۸	۵	۲۳
تحصیلی	۹/۹۳	۳/۴۲	۵	۲۱
نمره کل	۱۹/۷۴	۷/۰۲	۱۰	۳۰

دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه اول است. شرکت‌کنندگان با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ دادند. تمام ماده‌ها به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار سیاهه توسط مرعشیان و خرمی (۲۰۱۲) با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل  $0/92$  به دست آمد. افشاری‌زاده، کارشکی و نصریان (۱۳۹۲) برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین اعتبار آن با روش آلفای کرونباخ برای بعد خود عمومی، خودآموزشگاهی، خود غیرآموزشگاهی و نمره کل به ترتیب  $0/48$ ،  $0/72$ ،  $0/47$  و  $0/78$  گزارش شد (افشاری‌زاده و دیگران، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر نیز روایی سیاهه از روش تحلیل عاملی تأییدی به دست آمد که روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار آن نیز با روش آلفای کرونباخ برای بعد خود عمومی، خودآموزشگاهی، خود غیرآموزشگاهی و نمره کل به ترتیب  $0/53$ ،  $0/50$ ،  $0/34$  و  $0/75$  به دست آمد.

**مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی<sup>۱</sup>** (مک‌کیب و تروینیو، ۱۹۹۶). این مقیاس شامل ۱۰ ماده است که دو بعد تقلب در امتحان (ماده‌های ۲، ۴، ۶، ۹ و ۱۰) و تقلب در تکلیف (ماده‌های ۱، ۳، ۵، ۷ و ۸) را اندازه‌گیری می‌کند. در این مقیاس انواع مختلف رفتار بی‌صدافتی تحصیلی به شرکت‌کنندگان ارائه و از آنها خواسته می‌شود که تعیین کنند تا چه حد هر کدام از این رفتارها را انجام داده‌اند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از هیچ وقت (۱) تا همیشه (۵) به ماده‌ها پاسخ دادند. همچنین تمام ماده‌ها به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار مقیاس توسط مک‌کیب و تروینیو (۱۹۹۶) با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل  $0/83$  به دست آمد. جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵) نیز اعتبار مقیاس را با روش آلفای کرونباخ برای بعد تقلب در امتحان، تقلب در تکلیف و نمره کل به ترتیب  $0/81$ ،  $0/51$  و  $0/78$  گزارش دادند و برای تعیین روایی مقیاس نیز از روش تحلیل عاملی استفاده کردند که دو عامل معنادار به دست آمد و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. بارانی (۱۳۹۷) نیز برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرد که روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ

همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار هستند. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است.

به‌منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه شد (جدول ۲) و نشان داد که

جدول ۲

همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱. محبت	-														
۲. نوازش	۰/۵۵**	-													
۳. تأیید کردن	۰/۴۷**	۰/۴۹**	-												
۴. تجربه‌های مشترک	۰/۴۵**	۰/۵۴**	۰/۴۲**	-											
۵. هدیه دادن	۰/۴۸**	۰/۴۴**	۰/۳۷**	۰/۴۹**	-										
۶. تشویق کردن	۰/۵۶**	۰/۵۴**	۰/۴۲**	۰/۴۴**	۰/۴۶**	-									
۷. اعتماد	۰/۴۷**	۰/۳۷**	۰/۴۲**	۰/۳۶**	۰/۴۲**	۰/۵۴**	-								
۸. احساس امنیت	۰/۵۴**	۰/۴۹**	۰/۳۸**	۰/۴۵**	۰/۴۳**	۰/۶۵**	۰/۵۵**	-							
۹. نمره کل جو عاطفی	۰/۷۵**	۰/۷۸**	۰/۶۶**	۰/۷۳**	۰/۷۱**	۰/۷۸**	۰/۶۸**	۰/۷۵**	-						
۱۰. خود عمومی	۰/۳۷**	۰/۳۳**	۰/۲۸**	۰/۲۷**	۰/۲۰**	۰/۳۳**	۰/۲۳**	۰/۱۷**	۰/۳۶**	-					
۱۱. خود آموزشی	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۰/۲۷**	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۳۶**	۰/۶۵**	-				
۱۲. خود غیر آموزشی	۰/۲۴**	۰/۲۷**	۰/۲۲**	۰/۱۵**	۰/۲۲**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۰/۶۹**	۰/۳۹**	-			
۱۳. نمره کل خودپنداشت	۰/۳۳**	۰/۳۶**	۰/۳۴**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۰/۳۴**	۰/۲۷**	۰/۲۲**	۰/۴۱**	۰/۹۰**	۰/۸۵**	۰/۶۹**	-		
۱۴. تقلب در امتحان	۰/۰۷	۰/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۱۲**	۰/۱۷**	۰/۱۴**	۰/۱۳**	-	
۱۵. تقلب در تکلیف	۰/۰۰۴	۰/۰۴	۰/۰۰۶	۰/۰۰۸	۰/۰۱۶*	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۱۹**	۰/۱۸**	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۶۵**	-
۱۶. نمره کل بی‌صدافتی	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۰/۰۱۲	۰/۰۰۳	۰/۰۰۲	۰/۰۰۴	۰/۰۰۱	۰/۱۶*	۰/۱۴*	۰/۲۲**	۰/۲۰**	۰/۹۳**	۰/۸۸**

\*P < ۰/۰۵ \*\*P < ۰/۰۱

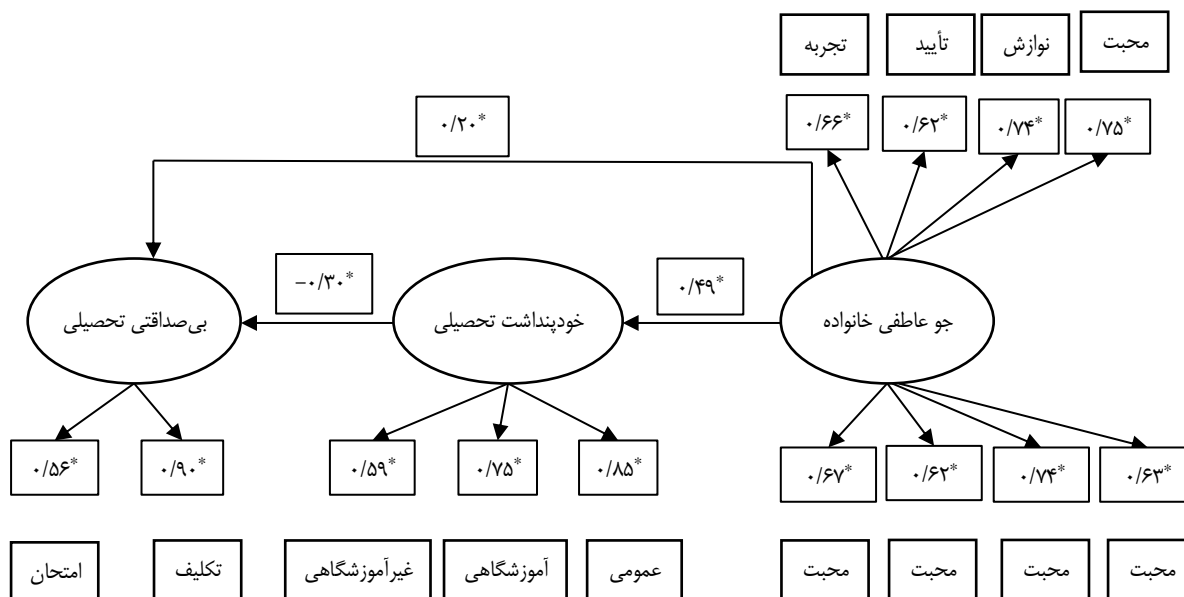
در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه شد (جدول ۳).

شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز (ترسیم کوواریانس متغیرهای خطا)، مدل به برازش مطلوب رسید. نتایج پژوهش نشان داد خودپنداشت تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا کند. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۳

شاخص‌های برازش مدل

شاخص	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۱۷/۴	۰/۸۵	۰/۸۳	۰/۷۹	۰/۷۳	۰/۲۴
بعد از اصلاح	۱/۵۶	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۶	۰/۹۰	۰/۰۵

\* $P < 0.01$ 

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

است و در واقع خودپنداشت تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا کند.

جدول ۴

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر کل		اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم	
	<u>P</u>	<u>B</u>	<u>P</u>	<u>B</u>	<u>P</u>	<u>B</u>
جو عاطفی خانواده بر خودپنداشت تحصیلی	-	-	0/002	0/49	0/002	0/49
جو عاطفی خانواده بر بی‌صدافتی تحصیلی	-	-	0/03	0/20	0/03	0/20
خودپنداشت تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی	-	-	0/002	-0/30	0/002	-0/30
جو عاطفی خانواده بر بی‌صدافتی تحصیلی	0/002	-0/15	0/03	0/20	0/45	0/04

### بحث

همان‌گونه که بیان شد، هدف این پژوهش تعیین رابطه علی جو عاطفی خانواده، خودپنداشت تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی بود. نتایج نشان داد که خودپنداشت تحصیلی تأثیر منفی معنادار بر بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نگاهی به ماهیت این دو متغیر می‌تواند در تبیین این یافته راهگشا باشد.

همان‌گونه که بیان شد، خودپنداشت بازخوردها، احساسات و دانش ما را درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش بیان می‌کند که شامل سه مؤلفه تصویر خود یا خود حقیقی، خود حقیقی و حرمت خود است. بیان شد که هرچه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیاده‌تر شود حرمت خود کاهش پیدا می‌کند (حسن‌زاده و دیگران، ۱۳۸۴). آگاهی به میزان فاصله بین این دو خود، حاصل تجارب زندگی خویش و ارتباط با افراد است (تکینسون، تکینسون، هوسکما، اسمیت، بم، ۱۳۸۷/۲۰۰۱).

در زمینه تحصیلی نیز خودپنداشت ماحصل مقایسه بین این دو خود در موفقیت یا شکست در زمینه تکالیف، وظایف و

نتایج شکل ۲ و جدول ۴ نشان می‌دهند که جو عاطفی خانواده دارای تأثیر مثبت معنادار بر خودپنداشت تحصیلی ( $B=0/49$ ،  $P<0/002$ ) و بی‌صدافتی تحصیلی ( $B=0/20$ ،  $P<0/03$ ) است. خودپنداشت تحصیلی نیز دارای تأثیر منفی معنادار بر بی‌صدافتی تحصیلی ( $B=-0/30$ ،  $P<0/0001$ ) است. در نهایت، جو عاطفی خانواده از طریق واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی دارای تأثیر منفی معنادار بر بی‌صدافتی تحصیلی ( $B=-0/15$ ،  $P<0/002$ )

مسئولیت‌های تحصیلی است. از این‌رو هرچه دانش‌آموز در زندگی تجارب منفی‌تر و شکست‌های بیشتری را تجربه کرده باشد، طبیعتاً میزان فاصله بین این دو خود افزایش و حرمت خود کاهش می‌یابد، در نتیجه خودپنداشت او دچار خدشه می‌شود. حال دانش‌آموز برای افزایش مجدد حرمت خود و کم کردن فاصله بین این دو نیازمند تجارب مثبت و موفقیت‌های بیشتر در زمینه تحصیلی است که این نیز نیازمند تلاشی مضاعف است. اما اگر شکست‌ها به اندازه‌ای به خودپنداشت فرد آسیب رسانده باشند که فرد احساس کند توانایی لازم برای موفقیت در آن زمینه را ندارد، دست به رفتارهایی نامشروع می‌زند. گاهی نیز دانش‌آموز به دنبال سریع‌ترین راه برای جبران و بهبود خودپنداشت خویش است که تقلب برای به دست آوردن بهترین رتبه کارآمدترین روش ممکن است (رایبسون و کوین، ۱۹۹۹). در هر دو حال، دانش‌آموز دست به رفتارهای تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی خواهد زد که رفتارهای مبتنی بر فریب و نیرنگ برای رسیدن به پیامدها و نتایجی مطلوب است که فرد شایستگی آن را ندارد (هوجیدسکا-چوپالا و دیگران، ۲۰۱۳). در واقع، ممکن است فرد به هر رفتاری از جمله تقلب در جلسه امتحان به شکل یادداشت‌برداری، کمک گرفتن از دیگران و همچنین تقلب در تکلیف به صورت‌های مختلف دست یازد. از این‌رو هرچه فرد از خودپنداشت پایین‌تر و نامطلوب‌تری در زمینه تحصیلی برخوردار باشد، به احتمال بیشتری دست به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی خواهد زد، در نتیجه رابطه منفی این دو سازه قابل قبول است.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که جو عاطفی خانواده پیش‌بین مثبت معنادار خودپنداشت تحصیلی است. در اینجا نیز هر چند پژوهش مشابه یافت نشد اما می‌توان به پژوهش‌هایی که ارتباط سایر ابعاد خود همچون خودمهارگری (ویلیامز و ویلیامز، ۲۰۱۲) با بی‌صدافتی تحصیلی را بررسی کرده‌اند اشاره کرد که نتایج این پژوهش نیز مشابه آن یافته‌ها حاکی از مثبت بودن این رابطه است. اما به صورت دقیق‌تر، نگاهی به ماهیت این دو متغیر می‌تواند در تبیین این یافته راه‌گشا باشد.

همان‌گونه که بیان شد، جو عاطفی خانواده میزان مهرورزی موجود در تعاملات والدین و فرزندان است که شامل مؤلفه‌هایی

همچون محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیت می‌شود (هیل‌برن، ۱۹۶۴ نقل از حیدری و دانشی، ۲۰۱۵). فرزندان خانواده‌هایی که از جو عاطفی مطلوبی برخوردارند محبت بیشتری را دریافت می‌کنند و از طرف والدین نوازش می‌شوند. این دسته از والدین به فرزندان خویش اعتماد کرده و جوی سرشار از احساس امنیت برای آنها به وجود می‌آورند. فرزندان والدینی که جو عاطفی گرم و پذیرنده در خانه مهیا می‌کنند، با مشکلات اجتماعی کمتر و قدرت تصمیم‌گیری بهتری مواجه می‌شوند (ایزر و دیگران، ۲۰۰۵). این والدین با قردانی و اشاره به تلاش سخت فرزندان خود، مفهوم بهتر شدن را به آنها القا می‌کنند و آنها را به تلاش بیشتر در موقعیت‌های مشکل‌دار تشویق می‌کنند (بازوکیس و دیمولایتر، ۲۰۱۱). این جو باعث می‌شود که فرزند در انجام مسئولیت‌ها و وظایف خویش مورد حمایت و تشویق بیشتری قرار گیرد. این رویه باعث می‌شود فرزند خود را فردی شایسته و دارای توانایی و قابلیت بداند که در نتیجه منجر به خودپنداشت مطلوب می‌شود (خجسته‌مهر و دیگران، ۱۳۹۱). در جو عاطفی مطلوب، اگر فرزند اشتباهی مرتکب یا شکستی را متحمل شود، والدین با حمایت عاطفی از او می‌توانند از آسیب دیدن خودپنداشت او جلوگیری کنند. در نتیجه می‌توان بیان داشت که جو عاطفی خانواده می‌تواند باعث افزایش خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموز شود و از این‌رو قابل قبول است که جو عاطفی خانواده تأثیر مثبت معنادار بر خودپنداشت تحصیلی داشته باشد.

اما یافته‌های پژوهش نیاز به تامل بیشتر دارد. هرچند یافته‌های پژوهش نشان دادند رابطه بین جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی در برخی مؤلفه‌ها منفی و در برخی دیگر نیز غیرمعنادار است، اما نتایج تحلیل مدل نشان داد هنگامی که متغیرهای جو عاطفی خانواده و خودپنداشت تحصیلی همزمان وارد مدل می‌شوند تا تأثیر خطی آنها بر بی‌صدافتی تحصیلی بررسی شود، رابطه جو عاطفی خانواده با بی‌صدافتی تحصیلی به صورت مثبت معنادار می‌شود. این یافته را می‌توان از چند جهت بررسی کرد. ابتدا، در تبیین این یافته می‌توان به نقش سرکوب‌گری متغیر خودپنداشت در ارتباط میان جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی اشاره کرد.



با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی خانواده و خودپنداشت تحصیلی در بافت مطالعاتی پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های این پژوهش ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به‌جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان ابتدایی انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند نوجوانان انجام شود.

### منابع

- اتکینسون، ر.، اتکینسون، ر.، هوکسما، س.، اسمیت، ا. و بوم، د. (۱۳۸۷). زمینه روان‌شناسی هیلگارد. ترجمه م. ارجمند، ح. رفیعی، م. سمیعی و ن. حجازی. تهران: انتشارات ارجمند (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱).
- افشاری‌زاده، س.، کارشکی، ح. و ناصریان، ح. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳ (۱۱)، ۶۶-۵۳.
- بارانی، ح. (۱۳۹۷). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هیجان تحصیلی امید: مطالعه نقش واسطه‌گری کمک‌طلبی تحصیلی. *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز*. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی.
- جوکار، ب. و حق‌نگهدار، م. (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲ (۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- حسن‌زاده، ر.، حسینی، ح. و مرادی، ذ. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین خودپنداشت کلی دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنها. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، ۷ (۲۴)، ۱۸-۱.
- حقیقی، ج.، شکرکن، ح. و موسوی‌شوشتری، م. (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم مدارس راهنمایی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۹ (۳)، ۱۰۸-۷۹.
- خجسته مهر، ر.، عباس‌پور، ذ.، کرابی، ا. و کوچکی، ر. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه

همان‌گونه که بیان شد، خودپنداشت تحصیلی برداشت فرد از توانایی‌ها، مهارت‌ها و صلاحیت‌های خویش است که اینها نیز به نوبه خویش از تجارب متعدد، شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی فرد منتج می‌شوند. در واقع، خودپنداشت تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فرد درباره نقاط قوت و ضعف خویش در زمینه تحصیلی و اعتقاد درباره توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز مسئولیت‌های تحصیلی است (گرادی، ۲۰۰۵). از این‌رو، هرچه فرد تجارب مثبت بیشتر و موفقیت‌های بیشتری را به‌دست آورده باشد، فاصله بین خود واقعی و خود آرمانی کم شده و تصویر و برداشت مثبت‌تری از خود خواهد داشت. اما هرچه این تصویر نامطلوب‌تر باشد و فرد شکست‌های بیشتری را تجربه کرده باشد، در صورت عدم توانایی کافی برای جبران این شکست‌ها، دانش‌آموز دست به رفتارهایی نامشروع خواهد زد و به احتمال بیشتری تقلب خواهد کرد. این خودپنداشت نامطلوب باعث می‌شود هرچند خانواده دارای جوی عاطفی باشد، اما دانش‌آموز آن جو را نادیده بگیرد و در نتیجه رابطه جو عاطفی خانواده با بی‌صدافتی نیز مثبت شود (ترادی و دیگران، ۲۰۱۲).

از سوی دیگر می‌توان بیان داشت که بی‌صدافتی تحصیلی که شامل رفتارهای غیراخلاقی و نامشروع است باعث می‌شود فرد فراتر از توانایی و شایستگی موجود خود داوری شود (گل‌پرور، ۱۳۹۴)، علاوه بر این روابط عاطفی خانواده، متاثر از تحول ابعاد شناختی است. همان‌گونه که کلبرگ (۱۹۸۱) تأکید دارد نحوه‌ای که فرد درباره مسائل اخلاقی استدلال می‌کند پختگی اخلاقی وی را تعیین می‌کند و بیش از سایر موارد احتمال ارتکاب یا عدم ارتکاب فرد به رفتارهای اخلاقی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج مثبت رفتاری در فرزندان زمانی حاصل می‌شود که رابطه بین والد و فرزند از یک‌سو توأم با احترام و محبت و اقتدار باشد و از سوی دیگر، والدین با فرزندان خود به منظور جلب موافقت آنها از استدلال و از گفت‌وگوهای مؤدبانه و محترمانه استفاده کنند و درصدد ارضای نیازهای فرزندان خود باشند نه ارضای نیازهای خودشان (لویس و لامب، ۲۰۰۳). در حالی که، در جو عاطفی خانواده به جای تأکید بر ابعاد شناختی و معرفتی فرزندان، بر ابعاد عاطفی و حمایتی خانواده نیز تأکید می‌شود که این امر می‌تواند این رابطه را خدشه‌دار کند.

- Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. Paper presented at the Annual Conference of Arizona Educational Research Organization. Retrieved June 5, 2019 from <http://www.eric.ed.gov/?id=ED490658>.
- 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.
- Confer, J. C., Easton, J. A., Fleischman, D. S., Goetz, C. D., Lewis, D. M., Perilloux, C., & Buss, D. M. (2010). Evolutionary psychology: Controversies, questions, prospects, and limitations. *American Psychologist*, 65(2), 110-126.
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361-373.
- Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Clark, R. E., Williams, L. E., Francis, B., & Haines, V. J. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education*, 37, 487-502.
- Fontana, J. S. (2009). Nursing faculty experiences of students' academic dishonesty. *Journal of Nursing Education*, 48(4), 181-185.
- Garavalia, L., Olson, E., Russell, E., & Christensen, L. (2007). How do students cheat? In E. Andeman, & T. M (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 33-58). *San Diego, CA: Elsevier*.
- Gerardi, S. (2005). Self-concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. *The Social Science Journal*, 42(2), 295-300.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., & Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342-354.
- Henning, M. A., Ram, S., Malpas, P., Shulruf, B., Kelly, K., & Hawken, S. J. (2013). Academic dishonesty and ethical reasoning: Pharmacy and medical school students in New Zealand. *Journal of Medical Teacher*, 35(6), 1211-1217.
- Heydarei, A., & Daneshi, R. (2015). An Investigation of Maturity of Self-Concept Inventory in High School Students. *Journal of Educational Research*, 128(1), 1-10.
- به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۱)، ۴۵-۲۷.
- غلامی، ی.، خداپناهی، م. ک.، رحیمی‌نژاد، ع. و حیدری، م. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج تیمز-آر. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۲(۷)، ۲۱۹-۲۰۷.
- کشکولی، ف. (۱۳۹۶). مدل علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. رساله منتشرنشده دکتری دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- گل‌پرور، م. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب‌کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۶۵-۵۱.
- لطفی‌عظیمی، ا. و ابراهیمی‌قوام، ص. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱(۴۳)، ۲۵۸-۲۴۷.
- ولی‌زاده، ش. (۱۳۹۰). سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌گر خودپنداشت یا حرمت خود؟. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۸(۳۰)، ۱۵۵-۱۴۳.
- Azulay-Chertok, I. R., Barnes, E. R., & Gilleland, D. (2014). Academic integrity in the online learning environment for health sciences students. *Journal of Nurse Education Today*, 34(10), 1324-1329.
- Babu, T. A., Joseph, N. M., & Sharmila, V. (2011). Academic dishonesty among undergraduates from private medical schools in India. Are we on the right track?. *Journal of Med Teach*, 33(9), 759-761.
- Bazoukis, G., & Dimoliatis, I. (2011). Cheating in medical schools in Greece: Quantitative evaluation and recommendations for resolving the problem. *Arch Hell Med*, 28(3), 390-399.
- Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32, 19-44.
- Bunn, D. N., Caudill, S. B., & Gropper, D. M. (1992). Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *The Journal of Economic Education*, 23, 197-207.
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory

- multi campus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics and Behavior*, 11, 219-232.
- Moock, P. G. (2002). Academic dishonesty: Cheating among community college students. *Community College Journal of Research & Practice*, 26 (6), 479-491.
- Munoz-Garcia, A., & Aviles-Herrera, M. J. (2014). Effects of academic dishonesty on dimensions of spiritual well-being and satisfaction: a comparative study of secondary school and university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 349-363.
- Murphy, E., Wickramaratne, P., & Weissman, M. (2010). The stability of parental bonding reports: a 20-year follow-up. *Journal of Affective Disorders*, 125(1), 307-315.
- Olafson, L., Schraw, G., Nedelson, L., Nedelson, S., & Kehrwald, N. (2013). Exploring the judgment-action gap: College students and academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 23(2), 148-162.
- Oran, N. T., Can, H. O., Şenol, S., & Hadımlı, A. P. (2016). Academic dishonesty among health science school students. *Nursing Ethics*, 23(8), 919-931.
- Robinson, V. M. J., & Kuin, L. M. (1999). The explanation of practice: Why Chinese students copy assignments. *Qualitative Studies in Education*, 12, 193-210.
- Smith, C. (2012). *Ethical behavior in the e-classroom: What the online student needs to know*. Oxford: Chandos.
- Strom, P. S., & Strom, R. D. (2007). Cheating in middle school and high school. *The Educational Forum*, 71(2), 104-116.
- Taradi, S. K., Taradi, M., & Đogas, Z. (2012). Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behavior: A cross-sectional multi campus study. *Journal of Medical Ethics*, 38(6), 376-379.
- Taylor, L., Pogrebin, M., & Dodge, M. (2002). Advanced placement-advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students. *Educational* on the Relationship of Family Emotional Climate, Personal-Social Adjustment and Achievement Motivation with Academic Achievement and Motivation among Third Grade High School Male Students of Ahvaz. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 1(1), 6-13.
- Hunter, M. (2015). Rampant academic dishonesty is alive and well in Malaysia. Retrieval 5 May, 2015 from: <http://malaysiaflipflop.blogspot.my/2015/11/there-are-more-bogus-scientists-in.html>.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Kohlberg, L., & Power, C. (1981). Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage. *Zygon®*, 16(3), 203-259.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 211-228.
- Lin, C. H. S., & Wen, L.-Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.
- Marashian, F., & Khorami, N. S. (2012). The effect of early morning physical exercises on Academic self-concept and Loneliness foster home children in Ahvaz City. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 316-319.
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behavior's in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57, 1-10.
- McCabe, D. L. (2009). Academic dishonesty in nursing schools: An empirical investigation. *Journal of Nursing Education*, 48(11), 614-623.
- 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., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A

- (2015). Social desirability bias in relation to academic cheating behaviors of nursing students. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(8), 121-134.
- Yukhymenko-Lescroart, M. (2014). Ethical beliefs toward academic dishonesty: A cross-cultural comparison of undergraduate students in Ukraine and the United States. *Journal of Academic Ethics*, 12(1), 29-41.
- Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 33(4), 403-421.
- Williams, M. W., & Williams, M. N. (2012). Academic dishonesty, self-control, and general criminality: A prospective and retrospective study of academic dishonesty in a New Zealand University. *Journal of Ethics & Behavior*, 22(2), 89-112.
- Winrow, A. R., Reitmaier-Koehler, A., & Winrow, B. P.