

Research Article

Page 135-165

Forecasting Academic Dishonesty through Religious Commitment and Stress of Academic Expectations and Testing the Mediator Role of Academic Self-efficacy**Jahangir Karami^{1*}, Khodamorad Momeni², Erfan Karimi³**

1. Associate Professor of psychology, Department of Psychology, Faculty of Social and Educational Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran
2. Associate Professor of psychology, Department of Psychology, Faculty of Social and Educational Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran
3. Master's student in Educational Psychology, Razi University, Kermanshah, Iran

Submit Date: 16 December 2021 **Revise Date:** 3 May 2022
Accept Date: 27 May 2022 **Publication Date:** 31 December 2022

Abstract

Objective: The purpose of this study was to predict academic dishonesty through religious commitment and stress of academic expectations and testing the mediator role of academic self-efficacy.

Method: Method of research was a descriptive correlation type. The study sample consisted of 315 high-level secondary school students who were studying in the 2021 academic year. They were selected online with a multi-stage cluster random sampling method. To collect data, the religious commitment questionnaires of Worthington et al. (2003), the stress of academic expectations of Ang and Huan (2006), the academic dishonesty of McCabe and Treviño (1997) and the academic self-efficacy of Jinks and Morgan (1999) were used were used. The structural equation modeling was used to analyze the data.

Findings: Academic self-efficacy in the relationship between religious commitment and academic dishonesty has a partial mediation role and the stress of academic expectations and academic dishonesty has a full moderator role.

Conclusion: In order to control the academic dishonesty of students, it should be noted that strengthening religious commitment and the beliefs of academic self-efficacy should be considered.

Keywords: Academic Expectations Stress, Academic Self-efficacy, Exam Cheating, Homework Cheating, Religious Commitment.

Citation: Karami, J., Momeni, Kh. M., Karimi, E. (2022). Forecasting Academic Dishonesty through Religious Commitment and Stress of Academic Expectations and Testing the Mediator Role of Academic Self-efficacy. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(19), 135-165.

***Corresponding Author:** Jahangir Karami
E-mail: j.karami@razi.ac.ir

Extended Abstract

1. Introduction

Dishonesty in education has always been one of the main concerns of educators in the education process. Academic dishonesty can be defined as any act that a student takes to gain an unfair advantage during an assessment or formal academic exercise (Bleeker, 2008). The results of studies show the prevalence of examples of academic dishonesty in most countries (Murdock, Beauchamp & Hinton, 2008). Based on previous studies, various factors are related to academic dishonesty, among which the level of religious commitment of people can be mentioned (Nelson, James, Miles, Morrell & Sledge, 2017). Studies related to the relationship between religious commitment and academic dishonesty have reported conflicting results (Nelson et al, 2017; Thomas, 2016; Omede, 2014; Mustapha, Hussin, Siraj & Darusalam, 2016; Sharif & Norenzayan, 2011). Other factors related to academic dishonesty include the stress of academic expectations (McCabe, Trevino & Butterfield, 1999). Some researches show the frequency of cheating by students under pressure and stress caused by their academic activities (Macaulay, 2015). Academic self-efficacy beliefs are among the variables related to academic dishonesty (Baranian, Haji-ykhchali, and Atashafroz, 2016). In Bandura's view, three environmental factors, behavior, and cognitive factors can interact with each other (Baranian et al, 2016). In this model, cognitive factors play the most important role. In his theory, Bandura has emphasized many mediators, including self-efficacy (Dawid, Malherb, Henry & Wilhelmina, 2003). self-efficacy beliefs, thoughts, behavior, and motivations affect students' emotions (Narimani and Vahidi, 2012). With this description, academic self-efficacy may be useful in understanding the path through which religious commitment and academic stress are related to academic dishonesty. Despite the aforementioned literature, in this study, academic self-efficacy is considered as a mediating variable in the relationship between religious commitment and the stress of academic expectations with academic dishonesty.

2. Materials and Methods

The method of the current research was a descriptive correlation type, which was carried out using structural equation modeling with the partial least squares method and with the help of SmartPLS3 software. The statistical population of this research included all the students of the second cycle secondary schools of Ravansar city who were studying in the academic year of 2019. The sample size was determined to be 315 people. This sample was selected online with a multi-stage cluster random sampling method. To collect data, the religious commitment questionnaires of Worthington et al. (2003), the stress of academic expectations of Ang and Huan (2006), the academic dishonesty of McCabe and Treviño (1997) and the academic self-efficacy of Jinks and Morgan (1999) were used were used.



3. Results

In Table 1, the results of the relationship test of the research model, the value of the standardized path coefficient, the t-value, and the obtained significance level (p-value) are reported. Examining the relationships and the conceptual model shows that out of the total of 14 relationships and paths in the model, 11 relationships have been confirmed ($p < 0.05$).

Table 1. Structural model coefficients test: standardized coefficients, t-value and significance level

Effects	Standard coefficient	T value	value p	Result
The effect of intrapersonal religious commitment on homework cheating	-0.215	2.53	0.012	confirmation
The effect of intrapersonal religious commitment on academic self-efficacy	0.343	4.48	<0.001	confirmation
The effect of intrapersonal religious commitment on exam cheating	-0.216	2.59	0.009	confirmation
The effect of interpersonal religious commitment on homework cheating	-0.375	6.14	<0.001	confirmation
The effect of interpersonal religious commitment on academic self-efficacy	0.071	0.932	0.176	rejection
The effect of interpersonal religious commitment on exam cheating	-0.204	2.26	0.024	confirmation
The effect of personal academic expectations stress on homework cheating	-0.022	0.349	0.727	rejection
The effect of personal academic stress on academic self-efficacy	-0.248	3.24	0.001	confirmation
The effect of personal academic expectations stress on exam cheating	-0.001	0.014	0.889	rejection
The effect of environmental academic expectations stress on homework cheating	0.150	2.64	0.008	confirmation
The effect of environmental academic stress on academic self-efficacy	-0.243	3.12	0.002	confirmation
The effect of environmental academic expectations stress on exam cheating	0.120	2.002	0.046	confirmation
The effect of academic self-efficacy on homework cheating	-0.229	3.48	<0.001	confirmation
The effect of academic self-efficacy on exam cheating	-0.254	3.90	<0.001	confirmation

In the following, the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between the predictor variables and the criterion variable (academic dishonesty) was tested using the bootstrap method. The results showed that the research hypothesis of the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between religious commitment and the components of academic dishonesty is partially confirmed ($p < 0.05$). Also, the results of the bootstrap test to test the mediating role of academic self-efficacy showed that the research hypothesis of the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between the stress of personal and environmental academic expectations (teachers and parents) and the components of academic dishonesty is confirmed ($p < 0.05$).

4. Discussion and Conclusion

The purpose of this study was to investigate the antecedents of academic dishonesty behavior with emphasis on the variables of religious commitment, the stress of academic expectations, and academic self-efficacy. This research was done according to Bandura's cognitive-social theory and the concept of self-efficacy. Regarding the research hypotheses, the results showed that the model has a good fit with the research data. Academic self-efficacy had a positive relationship with intrapersonal religious commitment and a negative relationship with the stress of academic expectations and academic dishonesty. The religious commitment had a negative relationship with academic dishonesty and stress of parents-teachers academic expectations had a positive relationship with academic dishonesty. Academic self-efficacy had a partial mediating role in the relationship between religious commitment and academic dishonesty, and had a fully mediating role in the relationship between academic expectations stress and academic dishonesty.

According to Bandura (2001), self-efficacy beliefs (related to any field) play a mediating role between internal and external factors with performance. Based on this, the path of influencing internal and external factors on a person's performance goes through their self-efficacy. According to Bandura's social-cognitive theory (2001), the expectation of positive outcomes is one of the influencing factors in strengthening self-efficacy beliefs. Religious commitment also encourages a person to feel self-efficacy to achieve said positive results by positively perceiving the positive results of religious practices. Based on this, it can be concluded that religion is effective in empowering people and consequently strengthening their self-efficacy in various emotional, social and academic fields. Therefore, religious commitment helps to reduce academic dishonesty by strengthening self-efficacy beliefs and promoting individual responsibility towards others. Also, students' belief in their efficiency and abilities affects them both in setting and managing academic expectations and emotionally by reducing stress (Gholam Ali Lavasani et al, 2013). Self-efficacy beliefs are important in evaluating demands and the environment (Lazarus &

Folkman, 1984). Any external demand is evaluated either as a threat or as a challenge, and people with high self-efficacy beliefs are more likely to evaluate the demands as a challenge (Mulyadi, 2010). When a task is evaluated as a challenge, the individual is more likely to choose an effective coping strategy and persist in managing the task, so self-efficacy affects the perception of external demands and mediates between external stressors and psychological stress (Pajares, 1996). Based on this, it can be said that students with stronger self-efficacy beliefs consider their academic life expectations as solvable challenges and obstacles and try to face the upcoming challenges with more effort and self-confidence (Chemers, Hu & Garcia, 2001). Therefore, when faced with academic expectations of themselves and others, by relying on their own ability and benefiting from self-efficacy beliefs, they avoid committing examples of academic dishonesty.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages.

Funding: This research has not received any financial support from any person or organization.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest: The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی از طریق تعهد مذهبی و استرس انتظارات تحصیلی، و
آزمون نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی

Forecasting Academic Dishonesty through Religious Commitment and Stress of
Academic Expectations and Testing the Mediator Role of Academic Self-efficacy

جهانگیر کریمی^{۱*}، خدامراد مومنی^۲، عرفان کریمی^۳

بازنگری مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۱۳

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۹/۲۵

انتشار مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۰

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۰۶

چکیده

هدف: هدف پژوهش پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی از طریق تعهد مذهبی و استرس انتظارات تحصیلی و نیز آزمون نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بود.

روش: روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. نمونه پژوهش شامل ۳۱۵ نفر از دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر ستان روانسر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به صورت آنلاین انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های تعهد مذهبی ورتینگتون و همکاران (۲۰۰۳)، استرس انتظارات تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶)، بی‌صداقتی تحصیلی مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۶) و خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌های معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که مدل با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد. خودکارآمدی تحصیلی با تعهد مذهبی درون‌فردی رابطه مثبت و با استرس انتظارات تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی رابطه منفی داشت. رابطه تعهد مذهبی با بی‌صداقتی تحصیلی منفی و استرس انتظارات تحصیلی والدین-معلم با بی‌صداقتی تحصیلی رابطه مثبت داشت. خودکارآمدی تحصیلی در رابطه تعهد مذهبی و بی‌صداقتی تحصیلی دارای نقش میانجی جزئی و در رابطه استرس انتظارات تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی دارای نقش میانجی کامل بود.

نتیجه‌گیری: به‌منظور کنترل بی‌صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان می‌بایست تقویت تعهد مذهبی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی مورد توجه قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: استرس انتظارات تحصیلی، تعهد مذهبی، تقلب در امتحان، تقلب در تکلیف، خودکارآمدی تحصیلی.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی و تربیتی، دانشگاه رازی کرمانشاه، کرمانشاه، ایران

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی و تربیتی، دانشگاه رازی کرمانشاه، کرمانشاه، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و تربیتی، دانشگاه رازی کرمانشاه، کرمانشاه، ایران

۱. مقدمه

تحصیل یک اولویت جهانی است و به‌عنوان یکی از ابزارهای اصلی در دسترس برای پرورش شکل عمیق‌تر و هماهنگ‌تر توسعه‌ی انسانی و کاهش محرومیت، جهل، ظلم، فقر و جنگ شناخته می‌شود (باس^۱، ۲۰۰۹). دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی، با انواع موانع، چالش‌ها و فشارهای خاص این دوره روبه‌رو می‌شوند. برخی از آن‌ها در مواجهه با این چالش‌ها و موانع، موفق عمل می‌کنند، اما برخی دیگر در این زمینه ناموفق هستند (شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۹). بی‌صدافتی در امر تحصیل همواره یکی از نگرانی‌های عمده‌ی مربیان در مراکز آموزشی و فرایند تحصیل بوده است. بی‌صدافتی تحصیلی را می‌توان به معنای هر نوع اقدامی که دانش‌آموز هنگام ارزیابی یا انجام تمرینات رسمی آکادمیک برای اکتساب مزیت نامشروع انجام می‌دهد، تعریف کرد (بلیکر^۲، ۲۰۰۸). کپی‌کردن تکالیف، تقلب، سرقت ادبی و همچنین نسبت دادن نوشته‌های دیگران به خود؛ از جمله رایج‌ترین مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی است (بلیکر، ۲۰۰۸). رویچ و دتوماسو^۳ (۱۹۹۵) اعلام کردند که بی‌صدافتی تحصیلی یک ساختار دوبعدی است که تقلب و سرقت ادبی را شامل می‌شود. نتایج مطالعات نشان‌دهنده‌ی شیوع مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی در بیشتر کشورها است (مورداک، بیوچمپ و هاینتون^۴، ۲۰۰۸). برای مثال موسسه‌ی جوزفسون^۵ (۲۰۱۲) به نقل از خرازی، (۱۳۹۷) با توجه به مطالعه‌ای که در رابطه با بی‌صدافتی تحصیلی انجام داده بود اعلام کرد که تقریباً ۳۴ درصد از دانش‌آموزان در امتحانات مدرسه و ۴۱ درصد از آنان در تکالیف خانه تقلب کرده‌اند. ۷۴ درصد از دانش‌آموزان نیز مرتکب سرقت علمی شده و ۷۰ درصد از آنها حداقل یک مورد از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی را مرتکب شده بودند. در ایران نیز نتایج پژوهش خرازی (۱۳۹۷) نشان داد که ۴۴/۴ درصد از افراد نمونه حداقل یک‌بار مرتکب یکی از مصادیق تقلب علمی شامل تقلب در امتحان، تقلب در تکالیف درسی، سرقت علمی، جعل علمی، تحریف علمی و تسهیل تقلب برای دیگران شده‌اند. لذا با توجه به نگرانی‌هایی که بی‌صدافتی تحصیلی در ابعاد دینی، اخلاقی و روانی ایجاد کرده است؛ همچنان تلاش‌های متعدد محققان برای درک و کنترل این پدیده ادامه دارد. براساس مطالعات پیشین عوامل مختلفی با بی‌صدافتی تحصیلی مرتبط هستند که از جمله‌ی این عوامل می‌توان به سطح تعهد مذهبی افراد (نلسون، جیمز، مایلز، مورل و اسلج^۶، ۲۰۱۷) اشاره کرد. مطالعاتی که در ارتباط با رابطه‌ی تعهد مذهبی و بی‌صدافتی تحصیلی صورت گرفته‌اند، نتایج متناقضی را گزارش کرده‌اند. برخی از این مطالعات بر رابطه‌ی منفی تعهد مذهبی با بی‌صدافتی تحصیلی تأکید دارند (نلسون و

-
1. Bose
 2. Bleeker
 3. Roig & DeTommaso
 4. Murdock, Beauchamp & Hinton
 5. Josephson Institute
 6. Nelson, James, Miles, Morrell & Sledge

همکاران، ۲۰۱۷؛ توماس^۱، ۲۰۱۶؛ اومد^۲، ۲۰۱۴؛ لهر^۳، ۲۰۰۴) و برخی دیگر بر عدم وجود رابطه بین بین دو متغیر مذکور تأکید کرده‌اند (مصطفی، حسین، سراج و دارالسلام^۴، ۲۰۱۶؛ شریف و نورزایان^۵، ۲۰۱۱). با این وجود نتایج تعدادی از پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت تعهد مذهبی با بی‌صدافتی تحصیلی بوده است (پروکنر و ساوسگروبر^۶، ۲۰۰۸؛ گریمز و رزک^۷، ۲۰۰۵). باید پرسید ارتباط دو متغیر مذکور در واقع چگونه است؟ روشن است که درک و توضیح نحوه ارتباط تعهد مذهبی با بی‌صدافتی تحصیلی نیازمند پژوهش‌های بیشتر و گسترده‌تر است.

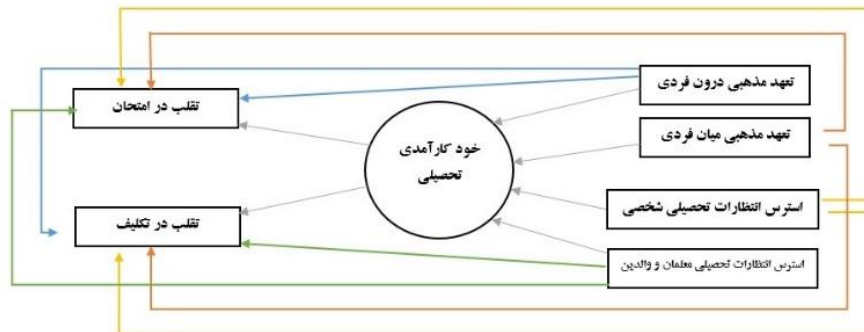
از دیگر عوامل مرتبط با بی‌صدافتی تحصیلی می‌توان به استرس انتظارات تحصیلی اشاره کرد (مک‌کابی، تروینیو و باترفیلد^۸، ۱۹۹۹). به گفته ییلدیریم و ارژن^۹ (۲۰۰۳) انتظارات والدین و معلمان از دانش‌آموزان، نقش فعالی در شکل‌گیری استرس تحصیلی دارند. برخی تحقیقات نشان‌دهنده فراوانی تقلب دانش‌آموزان در شرایط تحت فشار و استرس ناشی از فعالیت‌های تحصیلی آنهاست (ماکولای^{۱۰}، ۲۰۱۵). از نظر روانی دانش‌آموزانی که استرس تحصیلی را تجربه می‌کنند؛ خوب فکر کردن برایشان دشوار خواهد شد و ممکن است رفتارهای اخلاقی آن‌ها تحت تأثیر قرار بگیرد (هردیان، میلدانی و وحیده^{۱۱}، ۲۰۱۲). اما بررسی تأثیر مذکور همراه با اثر یک متغیر میانجی در مطالعات گذشته مورد توجه قرار نگرفته است. لذا این سؤال مطرح می‌گردد که آیا این اثر ممکن است با وجود یک متغیر میانجی واسطه‌گری شود؟

باورهای خودکارآمدی تحصیلی نیز از جمله متغیرهای مرتبط با بی‌صدافتی تحصیلی است (بارانیان، حاجی‌یخچالی و آتش‌افروز، ۱۳۹۶). در دیدگاه بندورا سه عامل الگوی تعیین‌گری متقابل می‌توانند به صورت تعاملی بر یکدیگر اثر بگذارند؛ محیط بر رفتار تأثیر می‌گذارد، رفتار نیز محیط را متأثر و عوامل شخصی (شناختی) رفتار را متأثر می‌سازند (بارانیان و همکاران، ۱۳۹۶). در این الگو عوامل شناختی مهم‌ترین نقش را بازی می‌کنند. از عوامل شناختی مهمی که بندورا بر آن تأکید داشته خودکارآمدی است. خودکارآمدی به معنای باور افراد در رابطه با توان مقابله در موقعیت‌های ویژه‌ای است که الگوهای رفتاری، هیجانی و فکری را در سطوح متعدد تجربه متأثر می‌سازد (بندورا و لاکه^{۱۲}، ۲۰۰۳). خودکارآمدی تحصیلی نیز بر نظریه خودکارآمدی بندورا مبتنی است و به‌عنوان

1. Thomas
2. Omede
3. Lehrer
4. Mustapha, Hussin, Siraj & Darusalam
5. Sharif & Norenzayan
6. Pruckner & Sausgruber
7. Grimes & Rezek
8. McCabe, Trevino & Butterfield
9. Yıldırım & Ergene
10. Macaulay
11. Herdian, Mildaeni & Wahidah
12. Bandura & Locke

اطمینان فرد نسبت به توانایی خویش برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در یک سطح مشخص، تعریف شده است (شانک^۱، ۱۹۹۱). بندورا در تئوری خود بر میانجی‌گرهای متعددی از جمله خودکارآمدی بسیار تأکید کرده است (داوید، مالهرب، هنری و ویلهلمین^۲، ۲۰۰۳). باورهای خودکارآمدی؛ احساسات، افکار، رفتار و انگیزه‌های دانش‌آموزان را متأثر می‌سازد (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). با این وصف خودکارآمدی تحصیلی ممکن است در درک مسیری که تعهد مذهبی و استرس انتظارات تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی مرتبط شده و از آن می‌گذرد مفید باشد. مرتبط با این ایده سبزیان، قدیم پور و میردریکوند (۱۳۹۸) در پژوهش ارائه مدلی علی‌درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی؛ اعلام کردند که خودکارآمدی تحصیلی رابطه بین درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی دانش‌آموزان را واسطه قرار داده است. در تعدادی از پژوهش‌ها نیز رابطه تعهد مذهبی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی مورد تأکید قرار گرفته است (مالک، گوپتا و براوچ^۳، ۲۰۱۲؛ بیکامسون و آگبو^۴، ۲۰۱۹ و عباسی، خادمی و نقش، ۱۳۹۴). همچنین در برخی مطالعات دیگر رابطه استرس انتظارات تحصیلی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی مورد تأکید قرار گرفته است (خیل تاش، ۱۳۹۹؛ مولیادی^۵، ۲۰۱۰؛ روویرا، ادو و فرناندز کاسترو^۶، ۲۰۱۰). از طرفی در پژوهش‌های سبزیان، قدیم پور و میردریکوند (۱۳۹۸)، فاطمه، سلطان، سلیم و رفیق^۷ (۲۰۱۸) و ازمرکان^۸ (۲۰۱۵) نیز ارتباط منفی خودکارآمدی تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی تأیید شده است. با وجود ادبیات فوق‌الذکر، در این مطالعه خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای در رابطه بین تعهد مذهبی و استرس انتظارات تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی در نظر گرفته شده است. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در رابطه با بی‌صدافتی تحصیلی با داده‌های پژوهش برآزش دارد یا خیر؟ شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

-
1. Schunk
 2. Dawid, Malherb, Henry & Wilhelmina
 3. Malik, Gupta & Brauch
 4. Bekomson & Agebo
 5. Mulyadi
 6. Rovira, Edo & Fernandez-Castro
 7. Fatima, Sultan, Saleem & Rafiq
 8. Ozmercan



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود که با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری با روش حداقل مربعات جزئی و به کمک نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ۳ انجام شد. جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان مدارس دوره دوم متوسطه شهرستان روانسر به تعداد ۱۱۴۷ نفر را شامل می‌شد که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. براساس فرمول پیش‌نهادی هارینگتون^۱ (۲۰۰۹)؛ "بین دو تا ده برابر تعداد گویه‌ها" و با در نظر گرفتن تعداد گویه‌های پرسشنامه‌ها (۵۹ گویه و $Q = \text{تعداد گویه‌ها}$) حجم نمونه برابر با ۳۱۵ نفر تعیین گردید. این تعداد نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به صورت آنلاین انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان، متناسب با تعداد مدارس چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله بعد از هر مدرسه تعداد سه کلاس (پایه‌های اول و دوم و سوم متوسطه دوم) به صورت تصادفی انتخاب و همه دانش‌آموزان کلاس‌های مذکور مورد بررسی قرار گرفتند. لازم به ذکر است با توجه به شرایط کرونا و مجازی شدن آموزش با هماهنگی اداره آموزش و پرورش، لینک پرسشنامه‌های مجازی توسط مدیر و معاون آموزشی مدارس در گروه‌های کلاس مجازی (اپلیکیشن شاد) قرار گرفته و دانش‌آموزان به پاسخگویی پرسشنامه‌ها از طریق لینک مذکور توصیه می‌شدند. نتایج پرسشنامه‌ها نیز بعد از اتمام پاسخگویی افراد نمونه از طریق سایت پرس‌لاین دریافت شد. براساس داده‌های به‌دست‌آمده از مجموع ۳۱۵ پرسشنامه تکمیل شده ۱۶۷ نفر از شرکت‌کنندگان پسر (۵۳ درصد) و ۱۴۸ نفر دختر (۴۷ درصد) بودند. در ادامه به ابزارهای مورد استفاده در پژوهش پرداخته می‌شود.

پرسشنامه تعهد مذهبی ورثینگتون و همکاران^۲ (۲۰۰۳): این پرسشنامه دارای ده گویه با طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای و دو زیرمقیاس تعهد مذهبی درون‌فردی (سوالات ۱ تا ۶) و تعهد مذهبی میان

1. Harrington

2. Worthington et al.'s Religious Commitment Questionnaire

فردی (سؤالات ۷، ۸، ۹ و ۱۰) است. در نمره‌گذاری پرسشنامه برای پاسخ‌ها از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» به ترتیب نمرات ۱ تا ۵ در نظر گرفته می‌شود. پایایی پرسشنامه مذکور در مطالعه شفیع‌عربی و همکاران (۱۳۹۲) با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شد. همچنین ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۷ اعلام کردند. آنها همبستگی پرسشنامه تعهد مذهبی با فرم میزان شرکت در مراسم‌های مذهبی و همکاری با نهادهای مذهبی، فرم خودگزارشی تعهد مذهبی و گزارش فردی از میزان مذهبی بودن را معنادار اعلام کردند که این امر حاکی از اعتبار ملاکی و سازه آزمون است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به دو روش پایایی مرکب^۱ و آلفای کرونباخ بررسی شد که به ترتیب برای تعهد مذهبی درون فردی و تعهد مذهبی میان فردی، مقدار پایایی مرکب ۰/۹۲ و ۰/۸۹ و نیز مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و ۰/۸۴ به دست آمده است. پایایی مرکب یک معیار ارزیابی برازش درونی مدل است و بر اساس میزان سازگاری سؤالات مربوط به سنجش هر عامل قابل محاسبه است. این نوع پایایی شباهت زیادی به روایی همگرا دارد و از همان پارامترهای روایی همگرا برای محاسبه پایایی مرکب استفاده می‌شود. در مقایسه آلفای کرونباخ بر اساس میزان پراکنش داده‌ها تعیین می‌شود و انحراف معیار عامل اصلی سنجش پایایی است اما پایایی مرکب بر اساس هماهنگی درونی سؤالات هر عامل محاسبه می‌شود، بنابراین معیار دقیق‌تری است (حبیبی و عدن‌ور، ۱۳۹۶).

شاخص روایی همگرا (AVE) نیز ۰/۶۶ و ۰/۶۷ تعیین شد. میانگین واریانس استخراج شده^۲ یا AVE توسط فورنل و لارکر^۳ (۱۹۸۱) معرفی شده است. اعتبار همگرا بر اساس مدل بیرونی و با محاسبه میانگین واریانس استخراجی بررسی می‌شود (حبیبی و عدن‌ور، ۱۳۹۶). معیار AVE نشان‌دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است. به بیان ساده‌تر AVE میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است (حبیبی و عدن‌ور، ۱۳۹۶). همچنین شرط روایی واگرا برای پرسشنامه در پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت (جدول ۱).

پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی انگ و هوان^۴ (۲۰۰۶): این پرسشنامه که توسط انگ و هوان (۲۰۰۶) طراحی و استفاده شده است دارای دو خرده‌مقیاس استرس ناشی از انتظارات والدین-معلم (سؤالات ۴، ۵، ۶، ۷ و ۹) و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود (سؤالات ۱، ۲، ۳ و ۸) است. نمره‌گذاری سؤالات پرسشنامه با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱ نمره) تا تقریباً همیشه (۵ نمره) درجه‌بندی شده است. همسو با مطالعه انگ و هوان (۲۰۰۶) پژوهش شکر و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن

1. Composite Reliability
2. Average Variance Extracted
3. Fornell & Larcker
4. Ang & Huan Academic Stress Questionnaire

نمرات پایا و روایی را فراهم می‌آورد. آنها ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و دو عامل آزمون را بین ۰/۶۹ و ۰/۸۳ اعلام کردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به دو روش پایایی مرکب و آلفای کرونباخ بررسی شد که به ترتیب برای استرس انتظارات تحصیلی شخصی و استرس انتظارات تحصیلی والدین - معلمان، مقدار پایایی مرکب ۰/۸۶ و ۰/۹۰ و مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمده است. شاخص روایی همگرا (AVE) نیز ۰/۶۰ و ۰/۶۵ تعیین شد. همچنین شرط روایی واگرا برای پرسشنامه در پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت (جدول ۱).

پرسشنامه بی‌صدافتی تحصیلی مک‌کابی و تروینیو^۱ (۱۹۹۷): مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی که توسط مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۷) طراحی و استفاده شده است؛ شامل ده گویه است که دو مؤلفه تقلب در امتحان (سؤالات ۲، ۴، ۶، ۹ و ۱۰) و تقلب در تکلیف (سؤالات ۱، ۳، ۵، ۷ و ۸) را می‌سنجند. در نمره‌گذاری پرسشنامه برای پاسخ‌ها از «هیچ وقت» تا «همیشه» به ترتیب نمرات ۱ تا ۵ در نظر گرفته می‌شود. حق‌نگهدار (۱۳۹۲) ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای تقلب در امتحان، تقلب در تکلیف و نمره کل به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۵۱ و ۰/۷۸ گزارش کرده و برای تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده کرده است که روایی این ابزار را مورد تأیید قرار داد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به دو روش پایایی مرکب و آلفای کرونباخ بررسی شد که به ترتیب برای تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان مقدار پایایی مرکب ۰/۹۳ و ۰/۹۴ و مقدار آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و ۰/۹۲ به دست آمده است. شاخص روایی همگرا (AVE) نیز ۰/۷۴ و ۰/۷۶ تعیین شد. همچنین شرط روایی واگرا برای پرسشنامه در پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت (جدول ۱).

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان^۲ (۱۹۹۹): این پرسشنامه که توسط جینکز و مورگان طراحی و استفاده شده است دارای سی گویه و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. سؤالات این پرسشنامه براساس طیف لیکرت از «کاملاً مخالفم=۱» تا «کاملاً موافقم=۴» تنظیم شده است. سؤال‌های چهار، پنج، پانزده، شانزده، نوزده، بیست، بیست و دو و بیست و سه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات نهایی بین ۳۰ تا ۵۲ نشان از میزان خودکارآمدی تحصیلی ضعیف، ۵۲ تا ۷۵ متوسط و نمرات بالای ۷۵ به معنای میزان خودکارآمدی تحصیلی بالا می‌باشد. کریمزاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی مطلوب و مقدار آلفای کرونباخ را برای مقیاس کل پرسشنامه ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. هاشمی، واحدی و محبی (۱۳۹۴) نیز پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ و (روش دونیمه کردن آزمون اسپیرمن-براون) را برای خرده‌مقیاس‌های کوشش، استعداد و بافت به ترتیب ۰/۶۰ (۰/۵۴)، ۰/۶۷ (۰/۷۰) و ۰/۵۵ (۰/۶۳) اعلام کرده‌اند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به دو روش پایایی مرکب و آلفای کرونباخ بررسی شد که به ترتیب برای کوشش، استعداد و بافت، مقدار پایایی مرکب ۰/۷۴، ۰/۹۲، ۰/۸۸ و

1. McCabe & Trevino Academic Dishonesty Questionnaire

2. Jing and Morgan Academic Self-Efficacy Questionnaire

مقدار آلفای کرونباخ $0/74$ ، $0/91$ و $0/85$ به دست آمده است. شاخص روایی همگرا (AVE) نیز $0/43$ ، $0/50$ و $0/44$ تعیین شد. فورنل و لارکر معتقدند معیار حداقل $0/40$ در ارتباط با مقدار میانگین واریانس استخراج شده و روایی همگرا پذیرفته می شود به شرطی که مقدار پایایی مرکب بالاتر از $0/70$ باشد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). همچنین شرط روایی واگرا برای پرسشنامه در پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت (جدول ۱).

۳. یافته‌های پژوهش

همان گونه که پیش تر عنوان شد رویکرد مورد استفاده برای تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر رویکرد pls بود. رویکرد pls یا کمترین مجذورات جزئی روشی نسبتاً جدید است که برای جامعه پژوهشی ایران رویکردی مناسب به نظر می رسد (سیدعباسزاده، امانی ساری بگلو، خضری آذر و پاشویی، ۱۳۹۱). این روش برخلاف روش لیزرل با حجم نمونه کم، ابزارهای کمتر جا افتاده و نامعلوم بودن توزیع داده‌ها به خوبی جواب می دهد (سیدعباسزاده و همکاران، ۱۳۹۱). در جامعه ما علاوه بر سخت بودن گردآوری نمونه، با توجه به اینکه ابزارها در جوامع دیگر طراحی شده و با فرهنگ ما تا حدی ناسازگارند، جا افتاده و درخور جامعه‌ی ما نیستند. توزیع جامعه در بسیاری از متغیرها به علت فقدان یا معدود بودن تحقیقات، نامعلوم است. از طرف دیگر نظریه‌های ارائه شده در مورد رفتار افراد در زمینه‌ای غربی ساخته شده‌اند که این امر پژوهشگران ما را وادار می کند نظریاتی مطابق با فرهنگ شرقیمان ساخته و پرداخته کنند. رویکرد pls در مقایسه با رویکرد لیزرل روش نظریه‌پردازی است نه نظریه آزمایی. این روش در پی کشف الگوی نظری در داده‌های گردآوری شده برای ارائه‌ی تئوری است. علاوه بر این pls می تواند به راحتی مدلهایی با پیچیدگی بسیار بالا را آزمون کند در حالی که روش‌هایی مانند لیزرل مدلهایی با پیچیدگی متوسط را آزمون می کند (سیدعباسزاده و همکاران، ۱۳۹۱).

روش pls در ابتدا برای تحلیل موقعیت‌ها یا مدلهای بسیار پیچیده‌ای به کار می رود که اطلاعات نظری کمی در مورد آنها وجود دارد یا اینکه هدف از آزمون مدل‌ها پیش‌بینی یا کاربرد است (وینزی^۱ و همکاران، ۲۰۱۰ به نقل از سیدعباسزاده و همکاران، ۱۳۹۱). برخلاف مدلیابی معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس که میزان برازش مدل مفروض را ارزیابی می کند و در نتیجه برآورد مدل در جهت تبیین، آزمون و تأیید نظریه است؛ روش pls پیش‌بینی مدار بوده، به نظریه‌ای قوی نیاز ندارد و به عنوان روش ساخت نظریه می تواند به کار رود (وینزی و همکاران، ۲۰۱۰). لذا با توجه به مطالب مذکور و اکتشافی بودن مدل پژوهش حاضر (آزمون نقش میانجیگری خودکارآمدی)، برای تحلیل داده‌ها رویکرد pls مورد استفاده قرار گرفت.

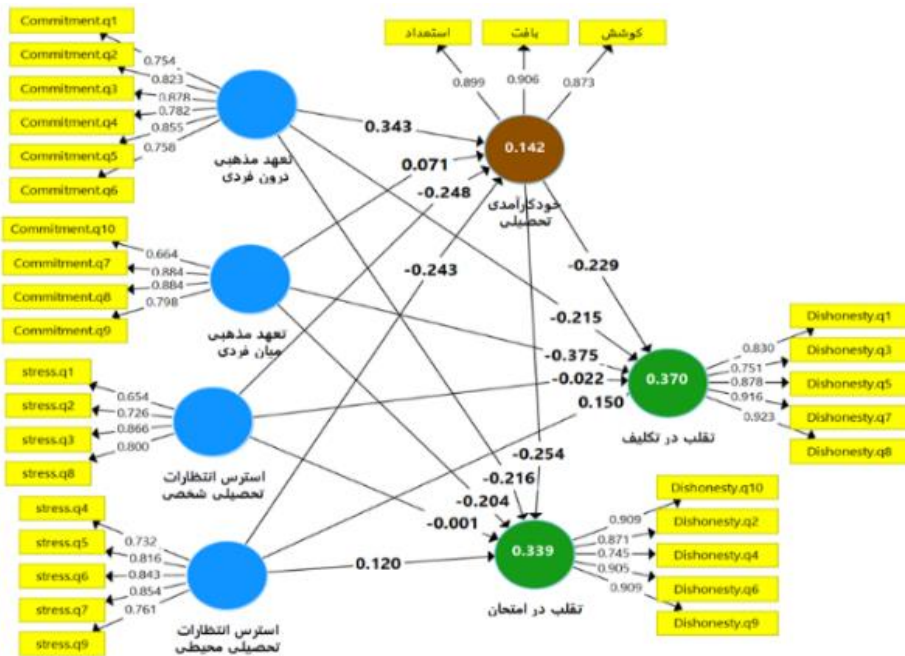
جدول ۱ شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی، همبستگی بین متغیرها و روایی واگراست. قطر اصلی جدول مربوط به جذر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) است و سایر اعداد مربوط به همبستگی بین متغیرها است (جدول ۱). در مورد کجی و کشیدگی چنانچه مقادیر این آماره‌ها بین ۲- و ۲+ باشد نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع تک‌متغیره است (جورج و مالری^۱، ۲۰۱۰).

جدول ۱. ماتریس همبستگی پیرسون، میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و روایی واکرا بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
تعهد مذهبی										
درون‌فردی	۰/۸۱									
تعهد مذهبی	۰/۴۰۰*									
میان‌فردی	۰/۸۲									
تعهد مذهبی	۰/۹۴۰*	۰/۸۷*								
استرس انتظارات	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۰۷							
تحصیلی شخصی	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۷						
استرس انتظارات	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۸۱					
تحصیلی محیطی	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۸*	۰/۹۴*	۰/۷۵				
استرس انتظارات	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۸*	۰/۹۴*	۰/۷۵	۰/۲۷			
تحصیلی	۰/۲۵*	۰/۲۳*	۰/۲۶*	۰/۲۹*	۰/۱۹*	۰/۲۴*	۰/۲۷	۰/۸۷		
خودکارآمدی	۰/۲۵*	۰/۲۳*	۰/۲۶*	۰/۲۹*	۰/۱۹*	۰/۲۴*	۰/۲۷	۰/۸۷	۰/۲۴*	
تحصیلی	۰/۲۵*	۰/۲۳*	۰/۲۶*	۰/۲۹*	۰/۱۹*	۰/۲۴*	۰/۲۷	۰/۸۷	۰/۲۴*	۰/۲۴*
تقلب در تکلیف	۰/۲۴*	۰/۱۶*	۰/۲۳*	۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۱۲*	۰/۱۲*	۰/۸۴*	۰/۸۶	۰/۸۶
تقلب در امتحان	۰/۲۴*	۰/۱۶*	۰/۲۳*	۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۱۲*	۰/۱۲*	۰/۸۴*	۰/۸۶	۰/۸۶
نی‌صداقتی	۰/۲۵*	۰/۱۶*	۰/۲۴*	۰/۱۰	۰/۱۴*	۰/۱۳*	۰/۱۳*	۰/۹۱*	۰/۹۱*	۰/۹۱*
تحصیلی	۰/۲۵*	۰/۱۶*	۰/۲۴*	۰/۱۰	۰/۱۴*	۰/۱۳*	۰/۱۳*	۰/۹۱*	۰/۹۱*	۰/۹۱*
میانگین	۲۰/۹۷	۱۲/۶۸	۳۳/۶۵	۱۳/۸۷	۱۶/۵۶	۳۰/۴۳	۹۴/۶۹	۹/۴۶	۹/۱۷	۱۸/۶۳
انحراف معیار	۵/۴۶	۳/۸۳	۸/۴۵	۲/۹۰	۵/۳۳	۸/۴۲	۱۳/۳۳	۵/۳۳	۵/۳۳	۱۰/۲۸
کجی	۰/۰۴۱۱	۰/۰۱۰۱	۰/۰۳۴۶	۰/۰۳۶۷	۰/۰۰۹۶	۰/۰۱۹۰	۰/۰۳۴۶	۱/۵۳	۱/۵۳	۱/۶۳
کشیدگی	۰/۰۳۷	۰/۰۰۹۱	۰/۰۲۲۲	۰/۰۵۴۳	۰/۰۷۸۸	۰/۰۵۵۸	۱/۵۹	۱/۶۶	۱/۶۰	۱/۹۶

توجه: * / ۰۰۵ = p ≤ و * / ۰۰۱ = p ≤ **

۳-۱. آزمون مدل اصلی پژوهش



شکل ۲. مدل پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد شده

مدل مفهومی پژوهش با استفاده از تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مجذورات جزئی (PLS) آزمون شد.

شکل ۲ مدل اصلی را در حالت ضرایب استاندارد نشان می‌دهد. ضرایب استاندارد معیاری برای مقایسه‌ی شدت تأثیر متغیرها بر یکدیگر هستند. دامنه‌ی ضرایب استاندارد از ۰ تا ۱ است و ضرایب بزرگ‌تر به معنای تأثیر بیشتر متغیرها بر یکدیگر است (بدون توجه به جهت رابطه).

• بررسی برازش مدل

در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است. شاخص GOF در مدل PLS راه‌حل عملی برای رفع مشکل بررسی برازش کلی مدل بوده و همانند شاخص‌های برازش در روش‌های مبتنی بر کوواریانس عمل می‌کند که از آن می‌توان برای بررسی اعتبار یا کیفیت مدل PLS به‌صورت کلی استفاده کرد (حبیبی و عدن و، ۱۳۹۶). وتزلس و همکاران^۱ (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۱ تا ۰/۲۵ = ضعیف؛ ۰/۲۵ تا ۰/۳۶ = متوسط و مقادیر بیشتر از ۰/۳۶ را به‌عنوان معیار قوی برای ارزیابی شاخص GOF در نظر گرفته‌اند. جهت ارزشیابی مدل ساختاری نیز از ضریب Q^2 استفاده می‌شود که به آن

1. Wetzels

اعتبار افزونگی^۱ نیز می‌گویند. مقادیر بالای صفر (مقادیر مثبت) برای این ضریب نشان می‌دهند که مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده‌اند و این که مدل قدرت پیش‌بینی روابط را داشته و متغیرهای مستقل توانایی پیش‌بینی متغیر وابسته را دارند (حبیبی و عدن‌ور، ۱۳۹۶). در مورد شدت قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درون‌زا مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای شاخص افزونگی معرفی شده است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). معیار ضروری برای سنجش مدل ساختاری، ضریب تعیین (R^2) متغیرهای مکنون درون‌زاست. چین^۲ (۱۹۹۸) مقادیر ضریب تعیین ۰/۶۷، ۰/۳۳ و ۰/۱۹ در مدل مسیر PLS را به ترتیب قابل توجه، متوسط و ضعیف توصیف می‌کند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲).

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

متغیر ملاک	شاخص ضریب تعیین R^2	شاخص اعتبار افزونگی Q^2	شاخص کلی برازش GOF
تقلب در تکلیف	۰/۳۷	۰/۱۵	۰/۳۵
تقلب در امتحان	۰/۳۴	۰/۱۷	

بر طبق نتایج ضریب تعیین برای متغیر ملاک نهایی تقلب در تکلیف برابر با ۰/۳۷ و برای تقلب در امتحان برابر با ۰/۳۴ است. بر این اساس متغیرهای پیش‌بین مدل توانسته‌اند ۳۷ درصد از واریانس تقلب در تکلیف و ۳۴ درصد از واریانس تقلب در امتحان را تبیین کنند که مقادیر نشان می‌دهد بر اساس ضریب تعیین به دست آمده برازش بخش ساختاری مدل بالاتر از متوسط است. مقدار شاخص Q^2 برای متغیر تقلب در تکلیف مقدار ۰/۱۵ و برای تقلب در امتحان مقدار ۰/۱۷ است که چون این مقادیر مثبت و برابر یا بیشتر از مقدار ۰/۱۵ شده است در نتیجه می‌توان استنباط کرد که این شاخص (شاخص اعتبار افزونگی)، بالاتر از متوسط بدست آمده است. شاخص GOF که برازش کلی مدل را آزمون می‌کند برای مدل پژوهش مقدار ۰/۳۵ است و چون در فاصله مقادیر ۰/۲۵ تا ۰/۳۶ قرار گرفته است بر اساس مقادیر پیشنهادی وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) می‌توان گفت که شاخص کلی آزمون مقدار متوسط به بالاست. در مجموع بررسی شاخص‌های برازش نشان از این می‌دهد که برازش مدل بالاتر از متوسط است و مدل در نمونه پژوهش از برازندگی مناسبی با داده‌ها برخوردار است.

1. CV-Redundancy

2. Chin

• آزمون روابط مدل

در جدول ۳ نتایج آزمون روابط مدل پژوهش، مقدار ضریب مسیر استاندارد شده، مقدار t و سطح معنی‌داری (p -value) بدست آمده گزارش شده است. بررسی روابط و مدل مفهومی نشان می‌دهد از مجموع ۱۴ رابطه و مسیر در مدل، ۱۱ رابطه تأیید شده است ($p < 0/05$).

جدول ۳. آزمون ضرایب مدل ساختاری: ضرایب استاندارد شده، مقدار t و سطح معنی‌داری

نتیجه	مقدار p	مقدار t	ضریب استاندارد	تأثیرات
تأیید	0/012	2/53	-0/215	تأثیر تعهد مذهبی درون‌فردی بر تقلب در تکلیف
تأیید	< 0/001	4/48	0/343	تأثیر تعهد مذهبی درون‌فردی بر خودکارآمدی تحصیلی
تأیید	0/009	2/59	-0/216	تأثیر تعهد مذهبی درون‌فردی بر تقلب در امتحان
تأیید	< 0/001	6/14	-0/375	تأثیر تعهد مذهبی میان‌فردی بر تقلب در تکلیف
رد	0/176	0/932	0/071	تأثیر تعهد مذهبی میان‌فردی بر خودکارآمدی تحصیلی
تأیید	0/024	2/26	-0/204	تأثیر تعهد مذهبی میان‌فردی بر تقلب در امتحان
رد	0/727	0/349	-0/022	تأثیر استرس انتظارات تحصیلی شخصی بر تقلب در تکلیف
تأیید	0/001	3/24	-0/248	تأثیر استرس تحصیلی شخصی بر خودکارآمدی تحصیلی
رد	0/889	0/014	-0/001	تأثیر استرس انتظارات تحصیلی شخصی بر تقلب در امتحان
تأیید	0/008	2/64	0/150	تأثیر استرس انتظارات تحصیلی محیطی بر تقلب در تکلیف
تأیید	0/002	3/12	-0/243	تأثیر استرس تحصیلی محیطی بر خودکارآمدی تحصیلی
تأیید	0/046	2/002	0/120	تأثیر استرس انتظارات تحصیلی محیطی بر تقلب در امتحان
تأیید	< 0/001	3/48	-0/229	تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب در تکلیف
تأیید	< 0/001	3/90	-0/254	تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب در امتحان

در ادامه نیز نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک (بی‌صدافتی تحصیلی) با استفاده از روش بوت استرپ آزمون شد (جدول ۴ و ۵).

جدول ۴. آزمون نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه تعهد مذهبی و بی‌صدافتی تحصیلی به روش بوت استرپ

مقدار p	شدت اثر غیرمستقیم	متغیر میانجی	روابط
۰/۰۰۶	-۰/۰۷۸		رابطه غیرمستقیم تعهد مذهبی درون فردی
۰/۰۰۲	-۰/۰۸۷	خودکارآمدی	رابطه غیرمستقیم تعهد مذهبی درون فردی
۰/۱۷۹	-۰/۰۱۶	تحصیلی	رابطه غیرمستقیم تعهد مذهبی میان فردی با
۰/۱۶۵	۰/۰۱۸		رابطه غیرمستقیم تعهد مذهبی میان فردی با

نتایج جدول ۴ با هدف آزمون نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که فرضیه پژوهش مبنی بر نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تعهد مذهبی با مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی به‌طور جزئی مورد تأیید قرار می‌گیرد ($p < ۰/۰۵$). مطابق نتایج، تعهد مذهبی میان فردی رابطه غیرمستقیمی با تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان ندارد ($p > ۰/۰۵$). بر این اساس نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تعهد مذهبی میان فردی و بی‌صدافتی تحصیلی رد می‌شود.

جدول ۵. آزمون نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی به روش بوت استرپ

مقدار p	شدت اثر غیرمستقیم	متغیر میانجی	روابط
۰/۰۲۶	-۰/۰۵۷		رابطه غیرمستقیم استرس انتظارات شخصی با
۰/۰۱۹	-۰/۰۶۳	خودکارآمدی	رابطه غیرمستقیم استرس انتظارات شخصی با
۰/۰۲۶	-۰/۰۵۶	تحصیلی	رابطه غیرمستقیم استرس انتظارات محیطی با
۰/۰۱۷	۰/۰۶۲		رابطه غیرمستقیم استرس انتظارات محیطی با

نتایج جدول ۵ با هدف آزمون نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که فرضیه پژوهش مبنی بر نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی شخصی و محیطی (معلمان و والدین) با مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد ($p < ۰/۰۵$).

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی عوامل پیدایش رفتاری بی‌صدافتی تحصیلی با تأکید بر متغیرهای تعهد مذهبی، استرس انتظارات تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بود. این پژوهش با توجه به نظریه

شناختی- اجتماعی بندورا و مفهوم خودکارآمدی انجام شده است. بندورا در تئوری خود بر میانجیگرهای متعددی از جمله خودکارآمدی بسیار تأکید کرده است (داوید و همکاران، ۲۰۰۳). باورهای خودکارآمدی؛ احساسات، افکار، رفتار و انگیزه‌های فراگیران را متأثر می‌سازد (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). بنابراین در پژوهش حاضر متغیرهای تعهد مذهبی و استرس انتظارات تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زاد، بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد و خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. در ارتباط با فرضیه‌های پژوهش، یافته‌ها نشان داد مولفه های تعهد مذهبی درون‌فردی و تعهد مذهبی میان‌فردی پیش‌بینی‌کننده منفی بی‌صدافتی تحصیلی هستند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نلسون و همکاران، ۲۰۱۷؛ توماس، ۲۰۱۶؛ اومد، ۲۰۱۴ و لهر، ۲۰۰۴ همسو بود.

مذهب از جمله مهم‌ترین نهادهایی است که بسیاری از جامعه‌شناسان به نقش آن در درونی کردن تعهدات، اطاعت از هنجارها و ایجاد ترس هنگام تخطی از هنجارها اشاره کرده‌اند (شفازاده، ۱۳۹۸). عده‌ای از صاحب‌نظران این‌چنین استدلال می‌کنند که افراد از طریق اطاعت اجبارگونه به سبب ترس از قدرت یک نیروی ماورای طبیعی غیرتجربی در این جهان یا دنیای بعد از مرگ، محدود و کنترل می‌شوند (لهر، ۲۰۰۴). عده دیگر اعتقاد دارند که تجربیات مذهبی هم از راه مرتبط کردن افراد به شبکه‌ای از دینداران و هم با ایجاد کنترل غیررسمی موجب کم شدن فرصت برای رفتارهای انحرافی می‌شود (لهر، ۲۰۰۴). لانگبین و بس^۱ (۲۰۰۲) معتقدند که همه افراد به ارتکاب جرم تمایل دارند. با این حال نیروهای اجتماعی مانند خانواده، مدرسه، همسالان و مذهب، محرک ذاتی مردم در جهت انحراف را بررسی و در نتیجه افراد را مجبور به پیروی از هنجارها و قوانین مرسوم جامعه می‌کنند. از این رو دانش‌آموزانی که از طریق حضور و مشارکت در فعالیت‌های مذهبی، خود را متعهد به ایمان مذهبی خود می‌کنند؛ نمی‌خواهند در تقلبی شرکت کنند که در زمان دستگیر شدن منجر به مجازات مدیران مدرسه یا عواقبی مانند به خطر انداختن عضویت در گروه‌های مذهبی آن‌ها خواهد شد (لانگبین و بس، ۲۰۰۲).

همچنین یافته‌ها نشان داد مؤلفه تعهد مذهبی درون‌فردی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های عباسی و همکاران (۱۳۹۴)؛ بیکامسون و آگبو (۲۰۱۹) و مالک، گوپتا و براوچ (۲۰۱۲) همسو بود. خودکارآمدی اصلی‌ترین مکانیسم در کارکرد شناختی انسان به‌شمار می‌رود. خودکارآمدی تحصیلی نیز که از خودکارآمدی مشتق شده است به‌طور خاص‌تر به باورهای خودکارآمدی افراد برای وظایف آکادمیک اشاره دارد (شانک، ۱۹۹۱). در راستای رابطه تأیید شده در پژوهش حاضر می‌توان گفت؛ اگر آموزه‌های مذهبی برای یک فرد به میزانی الهام‌بخش باشند تا باور کند که می‌تواند بر اعمال و محیط اطراف خود کنترل

داشته باشد، اختیار شخصی و در نتیجه باورهای خودکارآمدی او افزایش می‌یابد (والبورن^۱، ۲۰۱۴). علاوه بر این افرادی که تمایلات مذهبی بالایی دارند دارای سطح بالای خودکارآمدی نیز هستند، چرا که این‌گونه افراد معتقدند ایمان آن‌ها به خدا به آن‌ها اعتماد به نفس داده و کارایی آن‌ها را ارتقا می‌دهد (مالک، گوپتا و براوج، ۲۰۱۲). اسپیلکا، هوود، هانسبرگر و گرساچ^۲ (۲۰۰۳) معتقدند رسوم و مناسک مذهبی علاوه بر نقشی که در دینداری دارند کنش‌های زیادی را شامل می‌شوند که از جمله آنها ایجاد و تداوم مهار خویشتن و جهان شخصی به‌ویژه در مواقع تحت فشار است. آنها همچنین معتقدند آئین و مناسک مذهبی موجب تقویت احساس خودکارآمدی جهت غلبه بر مشکلات می‌شوند. همچنین به علت ماهیت تجارب معنوی، افراد با اعتقادات محکم دینی همواره با درکی از تجارب شغلی و زندگی خود در ارتباط هستند که مداخله‌های الهی را شامل می‌شود. لذا این مداخلات می‌توانند باورها، افکار و رویدادهای زندگی فرد را متحول کنند. معنویت و اعتقادات دینی می‌توانند به‌صورت راهبردی مقابله‌ای برای حل مسائل و مشکلات پرتنش روزمره عمل کنند. معنویت ناشی از ایمان اجازه نمی‌دهد فرد از قبول مسئولیت و انجام وظیفه سر باز زند و آن را به صورت ناتمام رها کند. باور به کمک‌های معنوی و بهره‌مندی از اعتقادات مذهبی، رخوت و ضعف را از بین برده و موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود (اسپیلکا و همکاران، ۲۰۰۳). البته مطابق نتایج، مؤلفه تعهد مذهبی میان فردی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی‌داری نداشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های میلسون^۳ (۲۰۰۲) و مارا، آلن، دانیل، ویلیام و لین^۴ (۲۰۱۰) همسو بود.

در ارتباط با رابطه استرس انتظارات تحصیلی با بی‌صدقاتی تحصیلی؛ یافته‌ها نشان داد استرس ناشی از انتظارات تحصیلی والدین و معلمان پیش‌بینی‌کننده مثبت بی‌صدقاتی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های خسروی میرزایی (۱۳۹۵)؛ ماکولای (۲۰۱۵) و مک کابی و همکاران (۱۹۹۹)، همسو بود. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که از دست دادن جایگاه اجتماعی یک مکانیزم کنترل اجتماعی بسیار قدرتمند است و احساس حقارت برای عدم‌دستیابی به اهداف آرمان‌های تعریف شده توسط خانواده، برآورده نکردن انتظارات خود فرد و انتظارات دیگران مهم یک مسئله جدی است که می‌تواند به‌طور بالقوه منجر به از دست دادن جایگاه اجتماعی، اعتماد به نفس، حمایت خانواده و حتی جامعه شود (یه و هوانگ^۵، ۱۹۹۶). بنابراین کودکان اجتماعی می‌شوند تا نسبت به قضاوت دیگران، به‌ویژه دیگران مهم مانند والدین یا معلمان بیش از حد حساس باشند (شافر^۶، ۱۹۹۶). با تلفیق این یافته‌ها در زمینه استرس تحصیلی به نظر می‌رسد علاوه بر این که دانش‌آموزان بر خود فشار می‌آورند تا از لحاظ تحصیلی برتری یابند، به سختی تلاش می‌کنند تا

1. Walborn
2. Spilka, hood, Hansberger & gorsuch
3. Milson
4. Mara, Allan, Dannel, William, & Lynn
5. Yeh & Huang
6. Schafer

تعهدات خانوادگی و انتظارات تحصیلی افراد مهم دیگر مانند والدین و معلمان را برآورده سازند (اگن، سیاروچی^۱، ۲۰۰۳؛ شافر، ۱۹۹۶). اگنیو^۲ علل ارتکاب انحراف افراد را فشارهایی می‌داند که در حیات اجتماعی بر افراد تحمیل می‌گردد و کسانی که توان تحمل این تنش‌ها و فشارها را نداشته باشند از منش‌های انحرافی به‌عنوان روشی برای کاهش این تنش‌ها و اضطراب‌ها استفاده می‌کنند (علی‌وردی‌نیا، ریاحی و موسوی، ۱۳۸۶). در این رابطه می‌توان گفت فشاری که دانش‌آموزان از طرف معلمان و والدین خود که همان دیگران مهم زندگی اجتماعی شان هستند برای موفقیت تحصیلی و انتظارات ویژه‌ای که از آنها می‌رود احساس می‌کنند، در صورت ناتوانی در برآورده ساختن انتظارات آنها و به‌خاطر حفظ جایگاه اجتماعی شان ممکن است به رفتار انحرافی و کجروانه که همانا مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی می‌باشد متمایل شوند. اما مطابق نتایج، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی شخصی با بی‌صدافتی تحصیلی رابطه معنی‌داری نداشته است. این یافته می‌تواند نشان‌دهنده اهمیت انتظارات دیگران مهم در برابر انتظارات شخصی در زندگی دانش‌آموزان باشد.

همچنین در ارتباط با رابطه استرس انتظارات تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی یافته‌ها نشان داد استرس ناشی از انتظارات تحصیلی شخصی و محیطی (والدین و معلمان) پیش‌بینی‌کننده منفی خودکارآمدی تحصیلی هستند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های خیل تاش (۱۳۹۹)؛ مولیادیه (۲۰۱۰) و روویرا، ادو، فرناندز و کاسترو (۲۰۱۰) همسو بود. گاهی فشاری که از طریق انتظارات متعدد از دانش‌آموز در زمینه تحصیل بر او وارد می‌شود به علت استرسی که در وجودش ایجاد می‌کند، باورهای خودکارآمدی را تضعیف می‌کند (پوسادا^۳، ۲۰۱۷). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، به وظایف تحصیلی خود به‌عنوان چالشی که با اتکا به توانایی‌هایشان به‌طور مؤثر آن را اداره می‌کنند، می‌نگرند (کا با ناچ و هم‌کاران^۴، ۲۰۱۰). در ارتباط با رابطه خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی، یافته‌ها نشان داد خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده منفی بی‌صدافتی تحصیلی است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های سبزیان، قدیم‌پور و میردریکوند (۱۳۹۸)؛ فاطمه، سلطان، سلیم و رفیق (۲۰۱۸) و آزمرکان (۲۰۱۵) همسو بود. باورهای خودکارآمدی؛ احساسات، افکار، رفتار و انگیزه‌های فراگیران را متاثر می‌سازد (نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). بر همین اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا به نسبت دیگر دانش‌آموزان، کمتر به انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی مبادرت می‌کنند (فاطمه، سلطان، سلیم و رفیق، ۲۰۱۸). یکی از رایج‌ترین دلایل برای انجام مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی، تمایل به دریافت نمرات بالا همراه با احساس خودکارآمدی پایین است. بدین معنی که فرد احساس

1. Akgun & Ciarrochi
2. Agnew
3. Posada
4. Cabanach & et al.

می‌کند نمرات بالا بدون تقلب به دست نخواهد آمد. در مقابل، فردی که احساس خودکارآمدی بالایی دارد نیازی به تقلب نخواهد داشت (ازمرکان، ۲۰۱۵).

اما راجع به میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه تعهد مذهبی و بی‌صدافتی تحصیلی، نتایج نشان داد که فرضیه پژوهش مبنی بر نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین تعهد مذهبی درون‌فردی و میان‌فردی با مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی به طور جزئی مورد تأیید قرار می‌گیرد. مطابق نتایج مدل اثر غیرمستقیم تعهد مذهبی درون‌فردی بر تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان از نظر آماری تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی‌گری معنی‌داری در رابطه بین تعهد مذهبی درون‌فردی با بی‌صدافتی تحصیلی دارد. با بررسی مطالعات انجام گرفته پژوهشی که به بررسی نقش میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه تعهد مذهبی با بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته باشد، یافت نشد. اما می‌توان گفت این نتیجه تا حدودی با یافته‌های عباسی و همکاران (۱۳۹۴) و سبزیان، قدیم پور و میردیکوند (۱۳۹۸)، همسو بود. مطابق نظر بندورا^۱ (۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی (مرتبط با هر حوزه‌ای که باشد) بین عوامل درونی و بیرونی با عملکرد، نقش میانجی را ایفا می‌کند. بر این اساس مسیر تأثیرگذاری عوامل درونی و بیرونی بر عملکرد فرد، از خودکارآمدی آنان می‌گذرد. بندورا (۱۹۹۱) از میان عوامل تعیین‌کننده رفتار انسان خودکارآمدی را مهمترین عامل قلمداد می‌کند. بر طبق نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۲۰۰۱)، انتظار پیامدهای مثبت از عوامل تأثیرگذار بر تقویت باورهای خودکارآمدی است. بر این اساس اگر پیامد رفتار با انتظار ما از آن همنوایی داشته باشد، یعنی اینکه ما به انتظارات قبلی دست یافته باشیم، موجب خوشنودی از خود و نهایتاً ارتقای باورهای خودکارآمدی می‌شود. تعهد مذهبی درون‌فردی نیز با تلقی مثبت از نتایج مثبت اعمال مذهبی، فرد را به احساس خودکارآمدی برای نیل به نتایج مثبت مذکور تشویق می‌کند. همچنین مذهب نیز با تلقی نتایج مثبت، خودکارآمدی شخصی را متأثر می‌کند. بر طبق نظر آلپورت و راس^۲ (۱۹۶۷)، مذهب درونی مفهومی همه‌جانبه است که اصولی درونی شده و سازمان یافته دارد و در تمام شئون زندگی به همین صورت ظهور می‌یابد. در مطالعه المدیا^۳ و همکاران (۲۰۰۶) که به صورت کیفی و فراتحلیل با موضوع رابطه بین مذهب و سلامت روان انجام شد، یافته‌ها نشان داد که در بیشتر پژوهش‌ها رفتارهای مذهبی با نموده‌های سلامت روان از جمله خوشنودی، روحیه بالا، احساس مثبت و رضایت از زندگی رابطه معناداری داشته‌اند. برگین^۴ (۱۹۹۱) نیز در پژوهش خود اعلام کرد که خودکارآمدی با جهت‌گیری دینی درونی همبستگی دارد. آلپورت و راس (۱۹۶۷) معتقدند اشخاص دارای مذهب درونی سعی دارند باور و ارزش‌های دینی را درونی کرده و عمیقاً دنبال کنند، یعنی اینکه افراد مذکور با دین خود

1. Bandura

2. Allport & Ross

3. Almeida

4. Bergin

زیست می‌کنند. با توجه به اینکه افراد مذکور تعلیم مذهبی را درونی کرده‌اند، می‌توانند با دیگران رفتار بهتر و مدارای بیشتری داشته باشند. سینتر^۱ (۲۰۰۰) نیز اعتقاد دارد انسجام فردی در اشخاص دارای معنویت و مذهب رشد یافته آنها را بر استواری سازی اعمالشان براساس اهداف والاتر قادر می‌سازد. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که مذهب در توانمندسازی اشخاص و به تبع تقویت خودکارآمدیشان در زمینه‌های گوناگون هیجانی، اجتماعی و تحصیلی تأثیرگذار باشد. لذا تعهد مذهبی درون فردی از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی و ارتقای مسئولیت فرد در برابر دیگران به کاهش رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی کمک می‌کند. اما مطابق نتایج، تعهد مذهبی میان فردی با تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان رابطه غیرمستقیمی ندارد.

همچنین نتایج روش بوت استرپ با هدف آزمون نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی شخصی و محیطی (والدین و معلمان) با مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد. با بررسی پژوهش‌ها، مطالعه‌ای که به بررسی میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه استرس انتظارات تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته باشد، یافت نشد. اما می‌توان گفت یافته فوق تا حدودی با نتایج پژوهش‌های خیل تاش (۱۳۹۹) و کارادماس و عزیز^۲ (۲۰۰۴) همسو بود. خودکارآمدی و استرس مفاهیم کاملاً مرتبطی هستند. بندورا (۱۹۷۷)، به نقل از غلامعلی لواسانی و همکاران، (۱۳۹۳) بیان می‌دارد که باورهای خودکارآمدی، موجب تسهیل سازگاری دانش‌آموزانی که استرس را تجربه می‌کنند؛ می‌شود. باور دانش‌آموزان نسبت به کارآمدی و توانایی‌هایشان هم بر تنظیم و مدیریت انتظارات تحصیلی و هم از نظر هیجانی با کاهش استرس بر آنها تأثیر می‌گذارد (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۳). باورهای شخصی‌ای همچون خودکارآمدی در ارزیابی خواسته‌ها و محیط بسیار مهم هستند (لازاروس و فولکمان^۳، ۱۹۸۴). هر تقاضای خارجی به‌عنوان یک تهدید یا چالش ارزیابی می‌شود و افراد با باورهای خودکارآمدی بالا به احتمال زیاد خواسته‌ها را به‌عنوان یک چالش ارزیابی می‌کنند (مولیادی، ۲۰۱۰). هنگامی که یک کار به‌عنوان یک چالش ارزیابی می‌شود، فرد به احتمال زیاد یک استراتژی مقابله‌ای مؤثر را انتخاب می‌کند و در مدیریت کار اصرار می‌ورزد، بنابراین خودکارآمدی بر ادراک تقاضاهای خارجی تأثیر می‌گذارد و واسطه بین عوامل استرس‌زای خارجی و استرس روانی است (پاجارس^۴، ۱۹۹۶). روبرو، ادو، و فرناندز-کاسترو (۲۰۱۰) اذعان کردند که هرچه میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان در رابطه با تکلیف علمی شان بیشتر باشد، استرس تحصیلی آنها کمتر است و در نتیجه دانش‌آموزان به‌جای ارتکاب مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی، وظایف تحصیلی را به‌عنوان یک چالش ارزیابی کرده و برای انجام

1. Sinetar
2. Karademas & Kalantzi-Azizi
3. Lazarus & Folkman
4. Pajares

وظایف مذکور تلاش می‌کنند. خودکارآمدی با آرامش فکری مرتبط بوده و شناخت، انگیزه، عواطف و تصمیمات فرد را تنظیم می‌کند، با این حساب خودکارآمدی تحصیلی در فرآیندهای مقابله با استرس تحصیلی نقش واسطه را ایفا می‌کند (کاراداماس و عزیزی، ۲۰۰۴). داشتن تأثیر مشخص بر ارزیابی عوامل استرس‌زا و همچنین انتخاب و اجرای راهبردهای مورد استفاده برای مقابله با آن‌ها از کارکردهای خودکارآمدی می‌باشد (ویلاد، هیدالگو، آلملا و سالوادور^۱، ۲۰۱۷). در همین رابطه لازاروس (۱۹۹۹) می‌نویسد باورهای شخصی‌ای - همچون باورهای خودکارآمدی - نقش قابل توجهی در ارزیابی مطالبات محیطی ایفا می‌کنند. لازاروس معتقد است ارزیابی افراد از مطالبات بیرونی به صورت تهدید یا چالش صورت می‌گیرد. هنگامی که تکلیفی به‌عنوان یک چالش ارزیابی شود، شخص به احتمال بیشتری از راهبردهای کارآمد مقابله‌ای استفاده می‌کند و در انجام تکلیف و نیز مواجهه با مشکلات احتمالی مقاومت بیشتری را از خود بروز می‌دهد. بر همین اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان با باورهای خودکارآمدی قویتر، انتظارات زندگی تحصیلی خود را به صورت چالش و موانع قابل حل تلقی کرده و سعی می‌کنند با تلاش بیشتر و اعتماد به خود با چالش‌های پیش رو مواجه شوند (چمرس، هو و گارسیا^۲، ۲۰۰۱). از این‌رو هنگام مواجهه با انتظارات تحصیلی خود و دیگران با اتکا به توان خود و بهره‌مندی از باورهای خودکارآمدی از ارتکاب به مصادیق بی‌صداقتی تحصیلی اجتناب می‌کنند. بر این اساس می‌توان گفت که سطح تمایل به انجام رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی توسط متغیر استرس انتظارات تحصیلی پیش‌بینی شده و همچنین باورهای خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان عامل مؤثر بر احساسات، افکار، رفتار و انگیزه‌های فراگیران می‌تواند در رابطه مذکور واسطه شود.

مطابق با مدل و برازش ارائه شده می‌توان گفت که دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت با تأکید بر تقویت باورهای دینی و منابع خودکارآمدی و نیز کاهش انتظارات تحصیلی از علم‌آموزان در کنترل مصادیق بی‌صداقتی تحصیلی نقش ویژه‌ای داشته باشند. لذا با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر اثر متغیرهای تعهد مذهبی، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و نیز خودکارآمدی تحصیلی در کنترل رفتار بی‌صداقتی تحصیلی، توصیه می‌شود به‌منظور کنترل مصادیق بی‌صداقتی تحصیلی در بین دانش‌آموزان، متغیرهای مذکور مدنظر و تقویت تعهد مذهبی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در دستور کار قرار گیرد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر نیز می‌توان به مواردی اشاره کرد؛ با توجه به اینکه جامعه مورد مطالعه پژوهش صرفاً دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه روانسر را در بر گرفته است، در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دیگر دوره‌ها باید احتیاط کرد. نظر به همه‌گیری کرونا همزمان با انجام پژوهش حاضر و جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از روش پرسشنامه‌ای آنلاین، استفاده از روش‌های تکمیلی مانند مصاحبه و مشاهده کمک‌کننده خواهد بود. با توجه به اینکه

1. Villada, Hidalgo, Almela & Salvador
2. Chemers, Hu & Garcia

پژوهش حاضر به صورت مقطعی انجام شده است باید از استنباط یک رابطه علی در این باره پرهیز کرد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از مجموعه‌ی محترم مدیریت آموزش و پرورش شهرستان روانسر و دیگر عزیزانی که ما را در انجام و پیشبرد این پژوهش یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- Abbasi, M.; Khademi, M. and Naqsh, Z. (2014). The Relationship between religious attitude and academic achievement motivation: the mediating role of self-efficacy in students. *Journal of Culture in Islamic University*, 5(17), 559-572. <https://civilica.com/doc/1378852>. [In Persian]
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23, 287-294. DOI:10.1080/0144341032000060129.
- Aliverdina, A.; Riahi, M. E. and Mousavi Chashmi, S. M. (2007). Cognitive study of delinquency: an empirical test of Agnew's general pressure theory. *Iranian Journal of Sociology*, 2(8), 83-111. Doi: 20.1001.1.17351901.1386.8.2.4.4. [In Persian]
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443. doi.org/10.1037/h0021212.
- Ang, R. P., Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522- 539. doi.org/10.1177/0013164405282461.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 248-287. doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Edwin A, L. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.8>
- Baranian, Sahar; Hajiyakhchali, Alireza and Atashafrouz, Askar. (2016). A model to explain the relationship between the five major personality factors and academic dishonesty with the mediation of academic self-efficacy beliefs and self-esteem in students. *Journal of research in school and virtual learning*, 5(17), 23-34. Doi: 20.1001.1.23456523.1396.5.1.2.1. [In Persian]
- Bekomson, A. N. & Ntamu, B. A. (2019). Religious value orientation and self – efficacy among secondary school students in cross river state, Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 18, 81-89. DOI: 10.4314/gjedr.v18i2.4.
- Bergin, A. E. (1991). Values and religious issue in psychotherapy and mental health. *American Psychology*, 46(4), 394-403. Doi:org/10.1037/0003-066X.46.4.394.
- Bleeker, K. (2008). To Be Honest: Championing Academic Integrity in Community Colleges. Community College.
- Bose, J. (2009). Education and the Architecture of an Inclusive Society. *South Asian Journal of Peace Building*, 2(1), 2-4.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios [Motivational beliefs as a protective factor against stress in university students]. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. DOI:10.30552/ejep.v3i1.49.

- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of educational psychology*, 93, 55-64. doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, 295(2), 295-336.
- Davari, A. and Rezazadeh, A. (2012). Structural equation modeling with PLS software. Tehran: Academic Jihad Publishing Organization. [In Persian]
- Dawid, G., Malherb, E., Henry, R. S., Wilhelmina, H. (2003). The contpibution of self efficacy and outcome expectation in the prediction of exercise adherence. *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1), 71-82.
- Fatima, S., Sultan, S., Saleem, M., Rafiq, S. (2018). Impact of self-control and self-efficacy on academic dishonesty among university students. Conference: *International conference on teaching and learning*.
- Fornell and D. F. Larcker. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error, *Journal of marketing research*, 1(28), 39-50. doi.org/10.2307/3151312.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 0/17 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gholam Ali Lavasani, M.; Rastgou, L.; Azarniad, A. and Ahmadi, T. (2013). Effect of happiness education in a cognitive-behavioral way on self-efficacy beliefs and academic stress. *Cognitive Strategies in Learning Quarterly*, 2(3), 1-18. [In Persian]
- Grimes, P. W. and Rezek, J. P. (2005). The determinants of cheating by high school Economics students: A comparative study of academic dishonesty in the Transitional Economies, *International Review of Economics Education*, 4(2), 23-45. doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30133-X.
- Habibi, A.; Adenvar, M. (2017). *Structural Equation Modeling*, Tehran: Jihad Academic Publications. [In Persian]
- Haghnegahdar, M. (2012). The Relationship between family cohesion and authority with academic dishonesty: the mediating role of moral identity, Master's thesis, Shiraz University. [In Persian]
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. 1st ed. New York: Oxford University Press.
- Hashemi, T.; Vahedi, Sh. and Mohebi, M. (2014). Structural relationship between attachment to school and parents with academic satisfaction and academic control: the mediating role of academic self-efficacy. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3(5), 1-20. [In Persian]
- Herdian, H., Mildaeni, I. N., & Wahidah Nur, F. R. (2021). The role of academic stress and religiosity on academic dishonesty. *Research on Education and Psychology (REP)*, 5(1), 31-40.
- Karademas, E. C. and Kalantzi-Azizi, A. (2004). The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, and Psychological Health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043. doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012.
- Karimzadeh, M. and Mohseni, N. (2006). Investigating the relationship between academic self-efficacy and academic progress in female students of the second year of high school in Tehran (mathematical sciences and humanities). *Women's Studies*, 3(2), 29-45. magiran.com/p432802. [In Persian]

- Kharazi, N. (2017). *Study of students' academic cheating: application of Agnew's theory of general pressure*. Master's thesis. Faculty of Humanities and Social Sciences. Mazandaran University. [In Persian]
- Khiltash, Khaled. (2019). *Effectiveness of self-efficacy training on academic stress and personal growth of male students of the second year of high school in Bandar Charak*. Master's thesis. Islamic Azad University, Bandar Lange Branch, Department of Psychology. [In Persian]
- Khosravi Mirzaei, N. (2015). *Investigating the relationship between language learning anxiety and cheating experiences of Iranian students in language class*. Master's thesis. Shahid Rajaei Tarbiat University, Faculty of Humanities. [In Persian]
- Langbein, L., and Bess, R. (2002). Sports in school: Source of amity or antipathy?, *Social Science Quarterly*, 83, 436-454. doi.org/10.1111/1540-6237.00093.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: springer.
- Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*, Springer Publishing Co, New York.
- Lehrer, E. L. (2004). Religion as a determinant of economic and demographic Behaviour in the United States, *Population and Development Review*, 30, 707-726. doi.org/10.1111/j.1728-4457.2004.00038.x.
- Macaulay, A. D. (2015). Socioeconomic Status and Stress as Factors in Academic Dishonesty. WWU Graduate School Collection.
- Malik, S., Gupta, M., and Brauch, J. (2012). Current scenario of malaria vaccine. *International Journal of Basic and Clinical Pharmacology*, 1(2), 60-66.
- Mara, S. A., Allan, K. G., Danniell, H. M., William, J. J., and Lynn, E. M. (2012). Does religious faith improve test performance? *North America Journal of Psychology*, 14(1), 214-226.
- Mccabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and Contextual influences on Academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 211-234. doi.org/10.1080/00221546.1999.11780762.
- Milson, A. J. and Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *Journal of Educational Resaerch*. 96(1), 47-53. doi.org/10.1080/00220670209598790.
- Mulyadi, S. (2010). Effects of the psychological security and psychological freedom on verbal creativity of Indonesia homeschooling students. *International Journal of Bussiness and Social Science*, 1, 73-79.
- 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. doi.org/10.1007/BF03172754.
- Mustapha, R., Hussin, Z., Siraj, S. & Darusalam, G. (2016). Does Islamic Religiosity Influence the Cheating Intention among Malaysian Muslim Students? A modified

- Theory of Planned Behavior. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(12), 389-406. DOI:10.6007/IJARBS/v6-i12/2504.
- Narimani, M. and Vahidi, Z. (2013). Comparison of emotional distress, self-efficacy beliefs and self-esteem among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. Doi/ D_JLD_3_2_92_12_25_5. (In Persian)
- Nelson, M. F., James, S. L., Miles, A., Morrell, D. L., & Sledge, S. (2017). Academic integrity of millennials: The impact of religion and spirituality. *Ethics & Behaviour*, 27(5), 385-400. doi:10.1080/10508422.2016.1158653.
- Omede, J. (2014). A survey of some possible causes of examination malpractice among students of Kogi State college of education, Ankpa. *Nigeria International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(11), 153-160.
- Ozmercan, E. M. (2015). Determining the tendencies of academic dishonesty and senses of self-efficacy with discriminant analysis. *Anthropologist*, 20(12), 353-359. doi:10.1080/09720073.2015.11891739.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research Winter*, 66(4), 543-578. doi.org/10.3102/00346543066004543
- Posada, A., Ye, L., Liu, Y. (2017). The Moderating Effects of Gender on the Relationship Between Academic Stress and Academic Self-Efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25(S1). DOI:10.1037/str0000089.
- Pruckner, G. J. and Sausgruber, R. (2009). Honesty on the streets: A natural field experiment on newspaper purchasing, *Journal of the European Economic Association*, 5(4), 846-884.
- Roig, M., & DeTommaso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination?. *Psychological reports*, 77(2), 691-698. doi.org/10.2466/pr0.1995.77.2.691.
- Rovira, T., Edo, S., & Fernandez-Castro, J. (2010). How does cognitive appraisal lead to perceived stress in academic examinations? *Studia Psychologica*, 52, 179-192.
- Sabzian, S.; Qadimpour, E. and Mirdrikund, F. (2018). Providing a causal model of academic engagement and academic ethics with academic cheating: the mediating role of academic self-efficacy. *School Psychology*, 4(32), 131-155. Doi/10.22098/JSP.2020.869. [In Persian]
- Schafer, W. (1996). Passing the test of college stress. In W. Schafer (Ed.), *Stress management for wellness. Orlando, FL: Harcourt Brace*, 543-563.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efcacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2.
- Seyed Abbaszadeh, M. M.; Amani Sari Baglo, J.; Khezri Azar, H. and Pashovi, Q. (2011). *An introduction to structural equation modeling by pls method and its application in behavioral sciences (first edition)*. Urmia: Urmia University Press. [In Persian]
- Shafie Arabi H, Hassanzadeh R, Ghasemian D, Shabestani Monfared A. (2014). Educational Needs Assessment According to the Religious Commitment, Mental Health and Hope in Cancer Patients of Shahid Rajae Hospital, Babolsar. *Mededj* 2(1): 41-46. URL: <http://mededj.ir/article-1-47-fa.html>. [In Persian]

- Sharif, A. F. & Norenzayan, A. F. (2011). Mean Gods Make Good People: Different Views of God Predict Cheating Behavior. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 21, 85-96.
- Shefazadeh, A. (2018). Examination of Hirschi's theory in social control from the perspective of the Qur'an. *Socio-Cultural Strategy Quarterly*, 8(33), 109-133. Doi 20.1001.1.22517081.1398.8.4.5.7. [In Persian]
- Sheikhul-Islami, A., & Saeidesmaili Qomi, N. (2021). The effectiveness of stress immunization training on the academic self-efficacy of male students suffering from academic stress. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 9(17), 149-161. doi: 10.22084/j.psychogy.2021.23469.2273. [In Persian]
- Shokri, O.; Kadivar, P.; Naqsh, Z.; Ghenaei, Z.; Daneshpour, Z. and Moulai, M. (2007). Personality traits, academic stress and academic performance. *Journal of Psychological Studies*, 3(3), 26-48. <https://civilica.com/doc/1404884>. [In Persian]
- Sineta, M. (2000). *Spiritual Intelligence: What we can learn from the early awakening child*, New York, Orbis Books.
- Spilka, B., Hood, R., Hansberger, B. & Gorsuch, R. (2003). *The Psychology of Religion*, 3rd ed. New York: Guilford.
- Thomas, D. (2016). Factors that explain academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & Behaviour*, 21(2), 140-154. DOI:10.1080/10508422.2015.1131160.
- Villada, C.; Hidalgo, V.; Almela, M.; Salvador, A. (2017). Assessing performance on an evaluated speaking task: The role of self-efficacy, anxiety and cardiac autonomic reactivity. *Journal of Psychophysiol*, 32, 64-74. doi.org/10.1027/0269-8803/a000185.
- Walborn, F., Albert Bandura. (2014). In Religion in Personality Theory; *Academic Press*: London, UK, 215-222.
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). *Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration*. *MIS quarterly*, 177-195.
- Worthington, E. L., Jr., Wade, N. G., Hight, T. L., Ripley, J. S., McCullough, M. E., Berry, J. W., O'Connor, L. (2003). The religious commitment inventory-10: Development, refinement, and validation of a brief scale for research and counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 84-96. doi:10.1037/0022-0167.50.1.84.
- Yeh, C. J., & Huang, K. (1996). The collectivistic nature of ethnic identity development among Asian-American college students. *Adolescence*, 31, 645-660.
- Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 224-234.