www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Investigating The Relationship Between Intelligence Believes and Academic Dishonesty: Mediating Role of Academic Challenge

Mohsen Alizadeh[1] , Meraj Derakhshan[2], , Sahar Baraneyan[3]

[1] *Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.*
[2] *Educational Psychology, Shiraz University*
[3] *Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*

**Corresponding author: Mohsen Alizadeh, Master of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, m.alizadeh69@yahoo.com*

Article Info

Keywords: *Intelligence believes, Academic challenge, Academic dishonesty, Students*

Abstract

Introduction: Academic dishonesty has spread widely among students in different countries, which has led to adverse consequences in the field of education in different societies.
Methods: The research was correlational and path analysis. The statistical population of the study consisted of all students of Ahvaz University in the academic year of 2017, in which 327 undergraduate male and female students of this university were selected through multi-stage cluster sampling. Data were collected using the Duik Intelligence Impact Scale (2011), the Khamesan and Amiri Academic Dishonesty Scale (2011), and the Benishkak et al. (2005) Academic Challenge Scale. Pearson correlation and path analysis were used to analyze the data.
Results: The results showed that the incremental belief dimension of intelligence was a significant predictor of academic dishonesty both directly (p= 0.05) and through challenge avoidance mediation (p= 0.02). Intrinsic belief in intelligence was a significant predictor of academic dishonesty both directly (p = 0.05) and mediated by the tendency to challenge (p= 02.2).
Conclusion: In general, it can be concluded that academic challenge and intelligence beliefs are two of the main factors for investigating academic dishonesty.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۵، شماره ۱، ۱۴۰۱
صفحات: ۵۸-۶۷

بررسی رابطه باورهای هوشی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی

محسن علیزاده[۱*]، معراج درخشان[۲]، سحر بارانیان[۳]

۱ گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
[۲] گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز
[۳] گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

*نویسنده مسوول: محسن علیزاده ، گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. ایمیل: m.alizadeh69@yahoo.com

چکیده

مقدمه: بی‌صداقتی تحصیلی در بین علم‌آموزان کشورهای مختلف گسترش زیادی پیدا کرد که این امر سبب پیامدهای نامطلوبی در حوزه‌ی آموزش‌وپرورش جوامع مختلف گردید، لذا هدف این پژوهش بررسی رابطه باورهای هوشی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی بود.

روش‌ها: پژوهش از نوع همبستگی و تحلیل مسیر بود. جامعه آماری تحقیق را همه‌ی دانشجویان دانشگاه اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تشکیل می‌دادند که تعداد ۳۲۷ نفر از دانشجویان کارشناسی دختر و پسر این دانشگاه از راه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از مقیاس باورهای ضمنی هوش دویک (۲۰۱۱)، مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی خامسان و امیری (۲۰۱۱) و مقیاس چالش‌پذیری تحصیلی بنیشک و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. جهت تجزیه‌وتحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد، بعد باور افزایشی هوش هم به صورت مستقیم (p=.۰۵) و هم با واسطه گری اجتناب از چالش (p=.۰۲) پیش بین معنی‌دار بی‌صداقتی تحصیلی بود. باور ذاتی هوش نیز هم به صورت مستقیم (p=.۰۵) و هم با واسطه گری تمایل به چالش (p=.۰۲) پیش بین معنی‌دار بی صداقتی تحصیلی بود.

نتیجه‌گیری: به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که چالش‌پذیری تحصیلی و باورهای هوشی دو مورد از عوامل اصلی برای بررسی بی-صداقتی تحصیلی می‌باشد.

واژگان کلیدی: باورهای هوشی، چالش‌پذیری تحصیلی، بی‌صداقتی تحصیلی، دانشجویان

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

مقدمه

بی‌صداقتی تحصیلی[1] یک رفتار گسترده‌ی غیراخلاقی در فضا-های آموزشی و هرگونه تلاش غیرمشروع و غیراخلاقی می‌باشد که در حوزه‌ی تحصیلی و مناسبات علمی دانش‌آموزان و دانشجویان، دانشمندان و محققان جهت کسب اعتبار علمی، پژوهشی و تحصیلی انجام می‌شود [۱-۲]. بی‌صداقتی تحصیلی رفتار غیرعلمی است که در طولانی مدت تأثیر یادگیری را زیر سؤال می‌برد و به شدت با رفتارهای غیر اخلاقی بعدی در محیط کار ارتباط دارد [۳]. این رفتار غیراخلاقی، گستره‌ی زیادی از رفتارهای غیرقانونی در فضاهای آموزشی مانند کپی-برداری یا کار دیگران را بدون اجازه استفاده کردن، دروغ، خرید سؤال، تقلب در آزمون، تغییر یا جعل اسناد، تغییر یافته‌های پژوهش، پیروی نکردن عامدانه از قوانین، منبع و دادسازی، ارائه‌ی دلایل کذب جهت شرکت نکردن در امتحان یا کوتاهی در انجام دادن تکالیف و... را در بر می‌گیرد [۴، ۵-۶]. در واقع این نوع رفتارها و اعمال، به بخشی از فرهنگ متربیان تبدیل شده است و شاید اغراق نباشد اگر بگوییم که بی‌صداقتی تحصیلی در فرهنگ آموزشی به یک هنجار رفتاری تبدیل شدند، به گونه‌ای که همه‌ی دانش‌آموزان و دانشجویان، تقلب را قابل قبول می‌دانند و حتی از دید بعضی از آن‌ها یک مهارت محسوب می‌شود [۷] و همین عدم جرم‌انگاری آن سبب گرایش به آن شده است [۸].

از این رو، تقلب کردن به عنوان نماد بی‌صداقتی تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی از دوره‌ی دبستان تا مقطع دانشگاه، صرف‌نظر از حوزه‌ی جغرافیایی و اقتصادی و در همه نوع مراکز آموزشی خصوصی و دولتی امری رایج می‌باشد که به سیوه‌ی گروهی، انفرادی، به کمک پدر و مادر و حتی گاهی با همکاری آموزگاران و مسئولان مدرسه رخ می‌دهد [۹، ۱۰]. بر اساس پژوهش‌های انجام شده در نقاط مختلف دنیا، یافته‌ها حاکی از آمار بالای میزان بی-صداقتی تحصیلی [۱۱] و تقلب در میان دانش‌آموزان و دانشجویان است [۲، ۱۲، ۱۳- ۵] که این تقلب تحصیلی باعث از بین رفتن تدریجی نظام آموزش عالی می‌شود [۱۴]. از سوی دیگر، این رفتار انحرافی علاوه بر این‌که به دانشجویان و دانش-آموزان آسیب زده و حق آن‌ها را ضایع می‌کند، بلکه باعث پایین آمدن کیفیت آموزشی می‌شود و شهرت مؤسسه آموزشی را نیز زیر سؤال می‌برد [۱۵].

با توجه به این‌که بی‌صداقتی تحصیلی منجر به پیامدهای نامطلوب برای دانش‌آموزان، سیستم آموزش‌وپرورش و همچنین کل جامعه می‌شود [۱۶] در نتیجه دامنهٔ گسترده‌ای از عوامل منفی و مخرب در پی دارد [۱۷، ۱۸- ۱]، و به نظر می‌رسد عوامل تأثیرگذار در ایجاد آن نیز وسیع و گسترده باشند. این عوامل می‌توانند هوشی، شخصیتی، اجتماعی و غیره باشند. در این بین، نکته حائز اهمیت آن است که نوع نگرش فرد نسبت به خویش و همچنین نسبت به تقلب، در احتمال بروز بی‌صداقتی مؤثر است [۹]. بر همین اساس فرض بر این است که نگرش فرد بر تکلیفی که منجر به تقلب می‌شود حاکی از آمادگی فرد و باور او از توانایی خویش برای مواجهه با آن است که این امر می‌تواند نقش باورهای هوشی افراد را در پیش‌بینی بی‌صداقتی پررنگ‌تر کند.

از نظر Dweck [۱۹] و Wellman [۲۰]، باورهای هوشی نظام‌های معنایی می‌باشند که جهت رفتارهای فرد را تعیین می-کنند و رفتار او را برای دیگران قابل پش‌بینی می‌کند؛ باورهای هوشی زیربنای قضاوت افراد درباره‌ی خود آن‌ها است [۲۱]. باورهای هوشی به عنوان مقوله‌ای انگیزشی که زیرساخت انگیزه‌های فرد جهت رسیدن به موفقیت در سطوح بالاتر محسوب می‌شود، از اهمیتی اساسی برخوردار است [۲۲]. Dweck [۱۹] معتقد است که باورهای ضمنی هوش به باورهای عمومی مردم در مورد این‌که آیا هوش خود را یک صفت ثابت (باور ذاتی) و یا کیفیت نرم و قابل انعطاف که می-تواند از طریق یادگیری و تلاش (باور افزایشی) افزایش یابد اشاره دارد. بر این اساس و با توجه به رویکرد شناختی- اجتماعی Dweck & Leggett [۲۳]، Dweck & Molden [۲۴] و Dweck [۲۵]، باورهای هوشی شامل باور افزایشی هوش و باور ذاتی هوش است. باور افزایشی هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش، کیفیتی انعطاف‌پذیر قابل افزایش و قابل کنترل است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند، و این باورهای افزایشی هوش پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز است [۲۶]؛ در مقابل، باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و غیرقابل افزایش است. فراگیران با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهداف‌شان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می-دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند [۲۳، ۲۴، ۲۷-۲۸].

Dweck [۱۹] معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد و همچنین میزان اعتقادی دانش‌آموزان در مورد میزان هوش خود دارند نیز در موفقیت تحصیلی آن‌ها اثرگذار است [۲۱]. از دیگر سو، با توجه به رابطهٔ تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های هوشی و شناختی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفاء کنند [۲۹]. همچنین دانش‌آموزانی که ضعیف‌تر هستند

[1]. Academic dishonesty

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

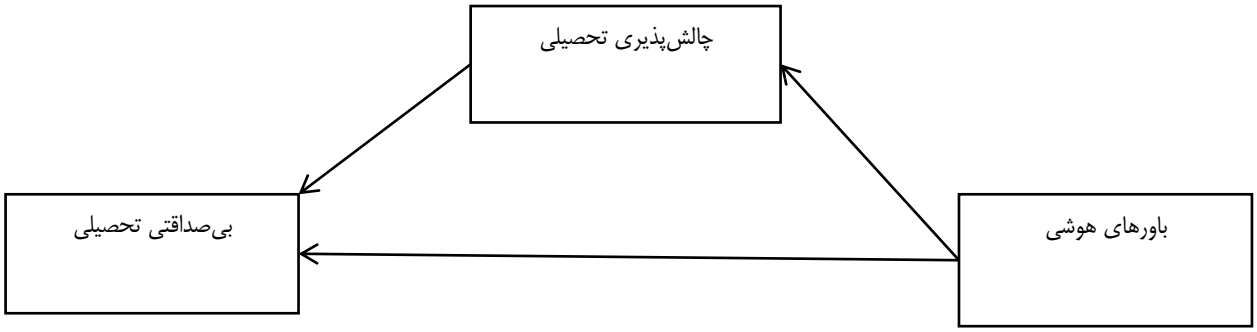
تمایل بیشتری به تقلب تحصیلی نشان می‌دهند [۳۰] بر این مبنا، می‌توان این‌گونه فرض کرد که باورهای مختلف هوشی افراد می‌تواند بی‌صداقتی تحصیلی آنها را به گونه‌های مختلفی تحت شعاع قرار دهد که مطالعه چگونگی این امر در خور بررسی است.

از سوی دیگر، نگرش و نوع نگاه فرد به تکلیف تحصیلی بر عملکرد وی تاثیر گذار است. از آن‌جا که دانش‌آموزان زمان زیادی را در مدرسه می‌گذرانند، این محیط می‌تواند چالش‌های تحصیلی و اجتماعی زیادی را در بر داشته و برای بسیاری از آنان منبعی بزرگ از استرس باشد [۳۱]. این امر که تحت عنوان چالش‌پذیری تحصیلی نام برده می‌شود، به تمایل دانش‌آموزان در پی‌گیری کارهای تحصیلی سخت و در نظرگرفتن چالش‌ها به عنوان تجاربی که در رشد شخصی‌اش سهم دارند گفته می‌شود و رفتارهایی مثل پذیرش دروس سخت حتی به قیمت کسب نمرات بد، لذت بردن از چالش کلاس‌های سخت و غیره را شامل می‌شود [۳۲]. انتظار بر آن است که دانش‌آموزانی که تمایل به چالش‌پذیری تحصیلی بالایی دارند، در برخورد با موقعیت‌های تحصیلی از این چالش‌ها استقبال کرده و بر توانایی‌های خویش تمرکز کنند و کمتر اقدام به تقلب و سایر رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی نمایند.

همچنین، نگرش‌های چالش‌پذیری تحصیلی، موقعیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی را به عنوان فرصت‌هایی برای هیجان، تحریک و پیشرفت در نظر می‌گیرند که این امر می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی آنان بیانجامد [۳۳]. و برعکس، اجتناب از چالش باعث هیجان و تلاش کمتر می‌گردد که این امر از یک سو منجر به عملکرد تحصیلی پایین می‌شود و از سوی دیگر احتمال تقلب و بی‌صداقتی تحصیلی را افزایش می‌دهد[۳۴].

چالش‌پذیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است [۳۵، ۳۶]. در واقع می‌توان انتظار داشت که نوع تمایل فرد نسبت به مسائل تحصیلی (تمایل به چالش یا اجتناب از چالش) می‌تواند بر تلاش فرد برای بهبود عملکرد تحصیلی تاثیر بگذارد و اقدام فرد را برای استفاده یا اجتناب از انواع بی‌صداقتی تحصیلی پیش‌بینی نماید. به صورت کلی می‌توان بیان داشت که نگرش فرد نسبت به توانایی هوشی خویش می‌تواند تمایل یا عدم تمایل فرد به تجربه چالش‌های تحصیلی را مشخص نماید و استقبال یا عدم استقبال از این چالش‌ها نیز می‌تواند احتمال بی‌صداقتی تحصیلی آنان را پیش‌بینی نماید.

بنابراین، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن باورهای هوشی و چالش‌پذیری تحصیلی در پی آن است که بداند سهم این دو متغیر در گرایش یا اجتناب فرد از بی‌صداقتی تحصیلی چه میزان بوده و مشخص کند کدام یک مسیر روشن‌تری از گرایش یا اجتناب از بی‌صداقتی تحصیلی را نشان می‌دهند. بنابراین برای بررسی تناسب مدل پرسش زیر مطرح می‌شود: آیا بین باورهای هوشی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی رابطه‌ای وجود دارد؟



شکل شماره ۱– مدل مفهومی پژوهش

روش‌ها

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه باورهای هوشی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی بود، لذا پژوهش حاضر از نوع همبستگی و تحلیل مسیر می‌باشد.

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان کارشناسی دختر و پسر دانشگاه اهواز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۲۷ دانشجوی دختر و پسر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

بدین صورت که از بین دانشکده های دانشگاه اهواز به صورت تصادفی ۵ دانشکده و از هر دانشکده نیز ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردید که از این تعداد، ۱۴۸ نفر (۴۵٪) از نمونه پژوهش را پسران و ۱۷۹ نفر (۵۵٪) را دختران تشکیل دادند. انتخاب این تعداد براساس دیدگاه Klein (۳۷) مبنی بر آن که تعداد مشارکت کنندگان ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌ها باشد، صورت گرفت. این داده‌ها در ترم تحصیلی بهار ۹۵ در کلاس-های دانشگاه شهید چمران اهواز بدست آمده‌اند. معیار ورود به تحقیق رضایت مدرسه و کلاس و معیار خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود که تعداد ۲۳ پرسشنامه بدلیل مخدوش بودن کنار گذاشته شدند. به آزمودنی ها نیز گفته شد که پاسخ های آنها صرفا جهت کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر می باشند.

مقیاس باورهای ضمنی هوش: این مقیاس که توسط Dweck [۳۸] ساخته شده متشکل از ۱۴ گویه است که ۷ گویه آن مربوط به باور ذاتی هوش و ۷ گویه دیگر مربوط به باور افزایشی هوش است. گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده‌اند. در پژوهش Heslin, Latham & VandeWalle [۳۹] ثبات درونی برای باورهای ضمنی هوش ۰/۹۴ به دست آمده است. همچنین، پایایی این مقیاس با روش آلفای کرانباخ در پژوهش بدری گرگری و خانی (۴۰) ضریب ۰/۷۶ برای باور ذاتی هوش و ۰/۹۳ برای باور افزایشی هوش به دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده گردید که ۲ عامل معنی‌دار تایید شدند به این صورت که باور ذاتی هوش ۳۱٪ و باور افزایشی هوش ۱۵/۵٪ واریانس باورهای هوشی را تبیین کردند. برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب ۰/۷۱ برای باور ذاتی هوش و ضریب ۰/۸۵ برای باور افزایشی هوش بدست آمد.

مقیاس چالش پذیری تحصیلی: این مقیاس یکی از خرده مقیاس‌های سرسختی تحصیلی Benishek et al [۴۱] می‌باشد. مقیاس سرسختی تحصیلی Benishek et al [۴۱] شامل ۴۰ سوال و ۳ خرده مقیاس تعهد/کنترل تلاش تحصیلی (۱۹ گویه)، کنترل عاطفه (۱۰ گویه) و چالش‌پذیری تحصیلی (۱۱ گویه) می‌باشد. چالش‌پذیری تحصیلی، دانش‌آموزانی را که در پی چالش‌های تحصیلی هستند از دانش‌آموزانی که برای حفظ پایگاه تحصیلی خود از امور تحصیلی چالش‌انگیز اجتناب می‌کنند تشخیص می‌دهد. این مقیاس شامل دو بعد تمایل به چالش (۵ گویه) و اجتناب از چالش (۶ گویه) می‌باشد. گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده‌اند که حداقل و حداکثر نمرهٔ آن از ۱۱ تا ۴۴ می‌باشد. Benishek et al [۴۱] روایی مقیاس را از طریق همبستگی آن با مقیاس روان‌نژندی پرسشنامه نئو-پی-ای-ار NEO-PI-R Neuroticism Scale و مقیاس خودپندارهٔ تحصیلی Academic Self-Concept Scale (ASCS) به ترتیب ۰/۴۱- و ۰/۶۸ به دست آوردند که هر دو ضریب همبستگی در سطح P=۰/۰۰۱ معنی‌دار بودند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده گردید که ۲ عامل معنی‌دار تایید شدند. به این صورت که تمایل به چالش ۲۷/۵ و اجتناب از چالش ۲۱/۵ درصد از واریانس چالش‌پذیری تحصیلی را تبیین کردند. برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب ۰/۶۹ برای تمایل به چالش و ۰/۸۰ اجتناب از چالش بدست آمد.

مقیاس بی صداقتی تحصیلی: این مقیاس توسط خامسان و امیری [۴۲] برای مطالعهٔ تقلب تحصیلی دانشجویان ایرانی ساخته شد. فرم اولیهٔ مقیاس دارای ۱۷ گویه و دو بعد تقلب در امتحان و تقلب در تکالیف درسی بود. در پژوهش Anderman & Murdock [۱] نتایج تحلیل عامل اکتشافی سه عامل را نشان داد که محتوای مفهومی گویه‌ها، به ترتیب تقلب فعال، تقلب منفعل و سرقت علمی نام گرفت. این عامل‌ها به ترتیب ۱۹/۵۶، ۱۸/۷۳ و ۱۶/۶۷ و به طور تراکمی ۵۴/۹۷ درصد از واریانس بی‌صداقتی تحصیلی را تبیین می-کردند. پس از انجام تحلیل عامل، گویه‌های ۳، ۱۳ و ۱۶ به دلیل تداخل، بارهای عاملی حذف شدند. برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۸ بود. میزان آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های تقلب فعال، تقلب منفعل و سرقت علمی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۵ بود. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده گردید که ۳ عامل معنی‌دار تایید شدند. به این صورت که تقلب فعال ۲۳٪، تقلب منفعل ۱۹٪ و سرقت علمی ۱۸٪ درصد از واریانس بی-صداقتی تحصیلی را تبیین کردند. برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضرایب ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ به ترتیب برای ابعاد تقلب فعال، تقلب منفعل و سرقت علمی و نمره کل مقیاس بدست آمد.

برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتداپرسشنامه‌ها به صورت تصادفی پشت سر هم چیده شدند سپس برای دانشجویان هر کلاس ابتدا توضیحات مقدماتی درباره‌ی مقیاس‌ها و نحوه‌ی تکمیل و هدف از اجرای تحقیق به آزمونی‌ها ارایه گردید. بعد از آن، مقیاس‌ها در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت تا آنها را در مدت زمان ۱۵ تا ۲۰ دقیقه تکمیل کنند. بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها، پاسخ‌ها جمع‌آوری شدند. سپس برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار ایموس و برای بررسی نقش واسطه گری متغیر میانجی از دستور بوت استراپ در نرم افزار ایموس استفاده شد.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

یافته ها

پیش از بررسی فرضیه‌ها، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار متغیرها بررسی شد و نتایج نشان داد که باور افزایشی هوش دارای بیشترین میانگین بود. نتایج کامل در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
باور افزایشی هوش	۲۲/۱	۳/۶
باور ذاتی هوش	۱۳/۱	۳/۳
تمایل به چالش	۱۳/۷	۴/۲
اجتناب از چالش	۱۸	۵/۷
بی صداقتی در امتحان	۱۰/۷	۴/۲
بی صداقتی در تکلیف	۱۴/۴	۵
بی صداقتی در مقاله	۸/۱	¼

از آنجا که جهت انجام مدل تحلیل مسیر، باید بین اغلب متغیرها ارتباط همبستگی ساده وجود داشته باشد، لذا به منظور بررسی رابطهٔ ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه گردید و نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنی‌دار هستند. از این‌رو امکان بررسی مدل فراهم می‌باشد

جدول ۲: ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	باور افزایشی هوش	۱						
۲	باور ذاتی هوش	-۰/۲۵**	۱					
۳	تمایل به چالش	۰/۱۹**	-۰/۰۶	۱				
۴	اجتناب از چالش	-۰/۰۷	۰/۲۳**	-۰/۳۶**	۱			
۵	بی صداقتی در امتحان	-۰/۰۶	۰/۱۴*	۰/۰۸	۰/۱۲*	۱		
۶	بی صداقتی در تکلیف	-۰/۱۶**	۰/۱۷**	۰/۰۰۸	۰/۱۴*	۰/۷۱**	۱	
۷	بی صداقتی در مقاله	-۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۰۰۵	۰/۱۱*	۰/۵۴**	۰/۶۶**	۱

*=P<۰/۰۵ **=P<۰/۰۱

در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داده شده است.

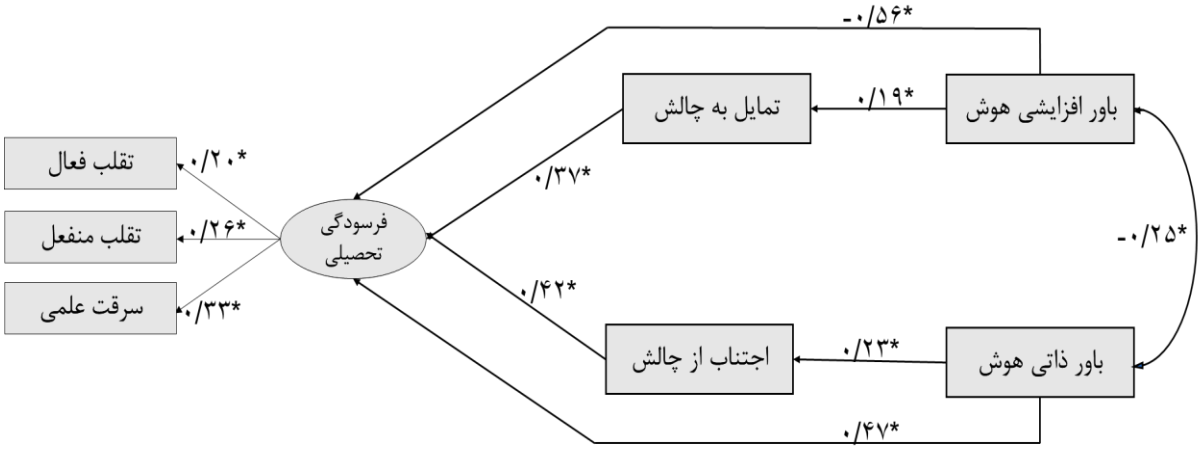
جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X^2/df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵	۰/۲۸	۰/۶۴	۰/۶۱	۰/۳۶
بعد از اصلاح	۱/۱۷	۰/۳۱	۰/۹۹	۰/۹۷	۱	۱	۰/۰۲

در جدول بالا، هم شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با حذف مسیرهای پیشنهادی غیر معنی‌دار از جمله مسیر باور افزایشی هوش به اجتناب از چالش و مسیر باور ذاتی هوش به تمایل به چالش و با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است و هم شاخص‌های مطلق و هم شاخص‌های تطبیقی به حد مطلوب رسیده‌اند.

در پاسخ به سوال پژوهش مبنی بر این‌که "آیا بین باورهای هوشی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی رابطه‌ای وجود دارد؟" نتایج پژوهش نشان دادند ابعاد چالش‌پذیری تحصیلی دارای نقش واسطه‌گری در مدل پژوهش بودند. ابعاد باورهای هوشی نیز دارای اثرات مستقیم بر بی-صداقتی تحصیلی بودند. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ آورده شده است.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش

جدول۳: ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل

مسیر	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	S.E	C.R	P
باور افزایشی بودن هوش به تمایل به چالش	۰/۲۱	۰/۱۹	۰/۰۶	۳/۴	۰/۰۰۰۱
باور افزایشی بودن هوش به بی صداقتی تحصیلی	۰/۱۲	-۰/۵۶	۰/۰۵	۴/۲	۰/۰۰۰۱
باور ذاتی بودن هوش به اجتناب از چالش	۰/۳۹	۰/۲۳	۰/۰۹	۴/۲	۰/۰۰۰۱
باور ذاتی بودن هوش به بی صداقتی تحصیلی	۰/۱۹	۰/۴۷	۰/۰۵	۳/۵	۰/۰۰۰۱
تمایل به چالش به بی صداقتی تحصیلی	۰/۱۲	۰/۳۷	۰/۰۴	۲/۹	۰/۰۰۳
اجتناب از چالش به بی صداقتی تحصیلی	۰/۱۰	۰/۴۲	۰/۰۳	۳/۳	۰/۰۰۰۱

همان گونه که نتایج شکل ۲ و همچنین جدول ۳ نشان می‌دهند، باور افزایشی هوش دارای اثر مثبت بر تمایل به چالش (β=۰/۱۹ و P<۰/۰۰۰۱) و اثر منفی بر بی‌صداقتی تحصیلی (β=-۰/۵۶ و P<۰/۰۰۰۱) بود. باور ذاتی هوش نیز دارای اثر مثبت بر اجتناب از چالش (β=۰/۲۳ و P<۰/۰۰۰۱) و بی-صداقتی تحصیلی (β=۰/۴۷ و P<۰/۰۰۰۱) می‌باشد.

تمایل به چالش با (β=۰/۳۷ و P<۰/۰۰۳) و اجتناب از چالش با (β=۰/۴۲ و P<۰/۰۰۰۱) نیز اثرات مثبت بر بی-صداقتی تحصیلی داشتند. به منظور بررسی سهم واسطه‌گری هر یک از ابعاد چالش‌پذیری تحصیلی در بین متغیرهای پژوهش، از دستور بوت استراپ در ایموس استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آورده شده است.

جدول۴: برآورد مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استراپ

مسیر			مقدار برآورد	حد پایین	حد بالا	معنی‌داری
متغیر پیش بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک				
باور افزایشی هوش	تمایل به چالش	بی‌صداقتی تحصیلی	-۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۱۹	۰/۰۱
باور ذاتی هوش	اجتناب از چالش	بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۱۳	۰/۰۲

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، تمایل به چالش توانست در بین باور افزایشی هوش و بی‌صداقتی تحصیلی (β=-۰/۱۰ و P<۰/۰۱) نقش واسطه‌ای ایفا نماید. اجتناب از چالش نیز در بین باور ذاتی هوش و بی‌صداقتی تحصیلی (β=۰/۱۰ و P<۰/۰۲) نقش واسطه داشت.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

بحث

همانطور که اشاره شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باورهای هوشی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی انجام شد که نتایج پژوهش حاضر از نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی حمایت کرد. نتایج نشان داد باور افزایشی هوش دارای اثر مثبت بر تمایل به چالش و اثر منفی بر بی‌صداقتی تحصیلی بود. باور ذاتی هوش نیز دارای اثر مثبت بر اجتناب از چالش و بی‌صداقتی تحصیلی بود. نتایج پژوهش حاضر نیز همسو با یافته‌های پژوهش‌های [۱۹، ۴۳، ۲۹ و ۴۰] حاکی از ارتباط معنی‌دار میان دو بعد باورهای هوشی با عملکرد و بی‌صداقتی تحصیلی بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین گفت که الگوهای نظری انگیزش پیشرفت، باورهای شخص را عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌گر-های رفتار پیشرفت می‌دانند. مفروضهٔ اصلی این نظریه‌ها آن است که انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آنان از توانایی انجام تکالیف مختلف، نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارد؛ همچنین بر اساس شواهد [۲۳] باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و موفقیت‌های خود اثر دارد. بنابراین، پیامدی که این تفسیرها در پی دارد می‌تواند فضایی هدفمندانه برای فرد ایجاد کرده و آنان را ترغیب کند که خود را توانا، ارزشمند و مسئول ببینند [۴۴]؛ در نتیجه این امر می‌تواند افراد را به سمت فعالیت‌های تحصیلی بیشتر سوق داده و از روی آوردن آنان به بی‌صداقتی تحصیلی تا حد امکان جلوگیری کند. علاوه براین، هنگامی که فرد تصور خوبی دربارهٔ خود و توانایی‌هایش دارد، احساس می‌کند که موجودی تواناست و با اطمینان بیشتری فکر می‌کند و می‌کوشد تا رفتارش با موفقیت همراه باشد؛ و از آنجایی که افراد معتقد به باور افزایشی هوش بر این باورند که هوش، کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است [۲۴] در نتیجه تلاش بیشتری می‌کنند تا با بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید، فعالیت بیشتری در کارهای تحصیلی خود داشته باشند. در مقابل، افراد دارای باور ذاتی هوش، برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند چرا که با اولین شکست‌ها معتقدند که این امر در حد توان و هوش آنان نیست.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که هم تمایل به چالش و هم اجتناب از چالش تاثیر مثبت بر بی‌صداقتی تحصیلی داشتند که با یافته‌های پژوهش‌های [۳۳، ۳۱ و ۳۴] همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان اینگونه بیان کرد که افرادی که میل بیشتری به چالش‌پذیری دارند به سبک خاصی از مقابله، شناسایی منابع حمایت اجتماعی و عکس‌العمل صحیح در مدیریت اثربخش تهدیدهای محیطی، مجهز می‌شوند [۴۵]. هر چند این ویژگی افراد را قادر می‌سازد تا به درک عمیق‌تری از مسئله و در نتیجه، تشخیص بهتری در رابطه با حفظ و بازگرداندن سطح پایه‌ی عملکرد دست یابند و در نتیجه افراد با میل بیشتر به چالش‌پذیری، بیشتر ترجیح می‌دهند تا خود مشکل یا تکلیفی را انجام دهند تا اینکه به دیگران متکی بوده یا در قالب تقلب از دیگران کمک بخواهند، اما گستردگی میزان تقلب و بی‌صداقتی در بین فراگیران و همچنین شاید عوض شدن نگرش نسبت به بی‌صداقتی بدین صورت که تقلب دیگر رفتار خیلی منفی به چشم نمی‌آید، باعث این امر شده که حتی افرادی که تمایل به چالش‌پذیری تحصیلی دارند نیز در صورت ضرورت و یا موقعیت خاص، اقدام به بی‌صداقتی تحصیلی نمایند. از سوی دیگر، افرادی که از چالش‌ها اجتناب می‌کنند نیز از آنجایی که باور عمیقی نسبت به توانایی‌های خویش ندارند، لذا در برخورد با چالش‌های تحصیلی خود را ناتوان از آن می‌بینند که از پس این موقعیت‌ها برآیند و اقدام به کمک گرفتن از راه‌های غیر مشروع می‌کنند تا بر آن تکلیف غلبه یابند.

همان‌گونه که از یافته‌های پژوهش نیز برمی‌آید، تمایل به چالش توانست در بین باور افزایشی هوش و بی‌صداقتی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا نماید. اجتناب از چالش نیز در بین باور ذاتی هوش و بی‌صداقتی تحصیلی نقش واسطه‌ای داشت. هر چند پژوهشی به صورت دقیق به بررسی این رابطه نپرداخته بود اما می‌توان بیان داشت که این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های [۳۲، ۴۶ و ۴۷] که به بررسی نقش سازه‌های روانی-تحصیلی در بین باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند همسو است. به بیان دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پیش‌بینی بی-صداقتی تحصیلی افراد بر اساس باورهای هوشی افراد، به چالش‌پذیری تحصیلی فراگیران در پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی آن‌ها وابسته است. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر نیز با تأکید بر نقش تعیین کنندهٔ چالش‌پذیری تحصیلی نشان می‌دهد که الگوی پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی افراد بر اساس عنصر باورهای هوشی آنان، بر نقش‌آفرینی عنصر واسطه‌مند چالش‌پذیری تحصیلی افراد وابسته است. افراد با باور افزایشی هوش به دلیل اینکه روحیهٔ بالاتری در چالش‌پذیری از خود نشان می‌دهند، اعتقاد بیشتری نسبت به توانایی خود داشته و تمرکز بیشتری بر روی تکلیف و راه‌های مشروع حل آن نشان می‌دهند و از آنجایی که بر این باورند می‌توانند توانایی خود را بهبود ببخشند، در نتیجه از تلاش بیشتر دست برنداشته و از شکست ناامید نمی‌شوند [۲۴، ۲۸]. این افراد، استرس‌ها و چالش‌های مربوط به تکالیف را به عنوان بخشی از رویدادهای طبیعی زندگی دانسته و به دید یک فرصت به آن می‌نگرند که موجب رشد و یادگیری و افزایش ظرفیت‌های تحصیلی آنان می‌شود که پیامد این امر کاهش گرایش آنها به سوی بی-صداقتی تحصیلی می‌باشد اما در شرایط همه‌گیر شدن تقلب،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

این افراد نیز امکان دست به تقلب می‌زنند، اما شاید نـوع تقلـب آنها فرق کند و بیشتر از اینکه از دیگران کمک بگیرند، به آنـان کمک کنند.

با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را دربارهٔ ویژگی‌های کارکردی باورهای هوشی و چالش‌پـذیری تحصـیلی در بافت مطالعاتی بی‌صداقتی تحصیلی فراهم کـرده اسـت، امـا برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخسـت اینکـه نتـایج پـژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل اسـتفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعهٔ رفتار واقعی ممکـن اسـت مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌هـای مبتنـی بـر کسـب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فـردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شـود از ابـزارهـا و روش‌هـایی استفاده شود که مبـین رفتـارهـای واقعـی‌تـری از افـراد باشـد. محدودیت دوم پژوهش این بود کـه گـروه نمونـه فقـط از بـین دانشجویان انتخاب شده بودند، لذا پیشنهاد می‌شود این پـژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند نوجوانان انجام گیرد. با توجه بـه وجود رابطـه معنـی‌دار بـین باورهـای هوشـی و چـالش‌پـذیری تحصیلی، پیشنهاد می‌گردد دست‌اندرکاران سیسـتم آموزشـی در جهت افزایش باور افزایشی هوش در فراگیران بپردازند.

نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج یافته‌های پژوهش در راستای هدف پژوهش نشان داد که باورهای هوشی به فرد پیش زمینه‌ای می‌دهند که آیا می‌توانند در موقعیت‌ها و چالش‌های تحصیلی به شکل موفقیت آمیزی عمل کنند یا خیر. باور افزایشی هوش به فرد کمک می‌نماید که به استقبال چالش‌ها برود و حتی اگر میزان چالش از هوش و توانایی او بالاتر باشد، فرد باور دارد که می‌تواند با تقویت خویش، از پس موقعیت برآید. اما افراد باورمند به هوش ذاتی اگر احساس کنند از پس چالش بر نمی‌آیند، از آن اجتناب می‌کنند، چرا که باور ندارند که هوش و توانایی آنان می‌تواند تقویت و ارتقاء یابد. بر حسب این امر، افرادی که از چالش‌ها گریزان هستند، برای غلبه بر چالش‌ها اقدام به تقلب می‌کنند، اما افرادی که باور به از چالش‌ها استقبال می‌کنند، احتمالا برای قطعیت در موفقیت خویش، فشارهای همسالان و همکلاسی‌ها و یا شاید از بین رفتن قبح عمل تقلب، اقدام به بی‌صداقتی تحصیلی می‌نمایند.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش جهت اطمینان از رعایت اصول اخلاقی، به آنـان اطمینان داده شـد و نـام و مشخصـات فـردی شـرکت‌کننـدگان یادداشت نگرید. همچنین شرکت در این پژوهش کاملاً آزادانه و با رضایت شرکت‌کنندگان صورت گرفت. این مقالـه برگرفتـه از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی با کـد پایـان‌نامـه ۹۵۲۰۰۳۶۴ دانشگاه شهید چمران اهواز است.

تضاد منافع

انجام این پژوهش و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن بـا منافع مادی و معنوی هیچ فرد، گروه و نهادی در تعارض نیست.

سپاسگزاری

در پایان از دست‌اندرکارانی کـه در جهـت اجـرای مطلـوب ایـن پژوهش همکاری نمودند، به ویژه اساتید و دانشجویان دانشـگاه شهید چمران اهواز، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

منابع

1- Murdock TB, Stephens JM. Psychology of Academic Cheating. Anderman & Murdock (Eds.), Is Cheating Wrong. 2007:229-51.
2- Tas Y, Tekkaya C. Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. The journal of experimental education. 2010 Jun 24;78(4):440-63.
3- Bacon AM, McDaid C, Williams N, Corr PJ. What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation. British Journal of Educational Psychology. 2020 Mar;90(1):152-66.
4- Rettinger DA, Jordan AE. The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. Ethics & Behavior. 2005 Apr 1;15(2):107-29.
5- Amrani Dehkehan, S. The Study of the Role of Social Learning in Scientific Fraud among Hormozgan University Students, Master's Degree, Mazandaran University. 2014.
6- Rettinger DA, Kramer Y. Situational and personal causes of student cheating. Research in higher education. 2009 May;50(3):293-313.
7- Arhin AO, Jones KA. A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: Are nursing students different from other college students?. Nurse education today. 2009 Oct 1;29(7):710-4.
8- Feday SW. Academic dishonesty in Ethiopian higher education and its implication for corruption. Beijing L. Rev.. 2017;8:10.
9- Davis SF, Drinan PF, Gallant TB. Cheating in school. UK: Wiley-Blackwell. 2009 Oct 14.
10- Deb S, Strodl E, Sun H. Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. International Journal of Psychology and Behavioral Science. 2015;5(1):26-34.
11- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. Academic dishonesty in Indonesian college students: An Investigation from a moral psychology perspective. Journal of Academic Ethics. 2019. 1- 23. https://doi.org/10.1007/ s10805-019-09352-2.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-30]

12- Feinberg JM. Perception of cheaters: The role of past and present academic achievement. Ethics & Behavior. 2009 Jul 15;19(4):310-22.
13- Bernardi RA, Banzhoff CA, Martino AM, Savasta KJ. Challenges to academic integrity: Identifying the factors associated with the cheating chain. Accounting Education. 2012 Jun 1;21(3):247-63.
14- Starovoytova D, Namango S. Factors Affecting Cheating-Behavior at Undergraduate-Engineering. Journal of Education and Practice. 2016;7(31):66-82.
15- Meng CL, Othman J, D'Silva JL, Omar Z. Influence of Neutralization Attitude in Academic Dishonesty among Undergraduates. International Education Studies. 2014;7(6):66-73.
16- Baran L, Jonason PK. Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. Plos one. 2020 Aug 31;15(8):e0238141.
17- Nakhaii, N. Nikpour, H. Review of the views of medical students about research deception in the formulation of dissertation and its relative frequency, Developmental periods in medical education. 2005. 2 (1): 17-10.
18- McCabe DL, Treviño LK, Butterfield KD. Cheating in academic institutions: A decade of research. Ethics &Behavior. 2001 Jul 1;11(3):219-32.
19- Dweck CS, Molden DC. Self theories. Handbook of competence and motivation. 2000:122-40.
20- Wellman, H.M. The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press. 1990.
21- Tan D, Yough M, Desmet OA, Pereira N. Middle School Students' Beliefs About Intelligence and Giftedness. Journal of Advanced Academics. 2019 Feb;30(1):50-73.
22- Renaud-Dubé A, Guay F, Talbot D, Taylor G, Koestner R. The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. Social Psychology of Education. 2015 Jun;18(2):255-72.
23- Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review. 1988 Apr;95(2):256.
24- Dweck, C. S. & Molden, D. C. Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.). The handbook of competence and motivation. New York: Guilford. 2005.
25- Dweck, C. S. Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.). Handbook of theories in social psychology. 2011.
26- Köller O, Meyer J, Saß S, Baumert J. New analyses of an old topic. Effects of intelligence and motivation on academic achievement. Journal for educational research online. 2019;11(1):166-89.
27- Blackwell LS, Trzesniewski KH, Dweck CS. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. Child development. 2007 Jan;78(1):246-63.
28- Dupeyrat C, Mariné C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. Contemporary educational psychology. 2005 Jan 1;30(1):43-59.
29- Gomila T, Calvo P. Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. InHandbook of cognitive science 2008 Jan 1 (pp. 1-25). Elsevier.
30- Murdock TB, Beauchamp AS, Hinton AM. Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating?. European Journal of Psychology of Education. 2008 Dec;23(4):477-92.
31- Kamtsios S, Karagiannopoulou E. Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: A qualitative study. European Journal of Psychology of Education. 2013 Sep;28(3):807-23.
32- Benishek LA, Lopez FG. Development and initial validation of a measure of academic hardiness. Journal of Career Assessment. 2001 Nov;9(4):333-52.
33- Maddi SR. Hardiness: An operationalization of existential courage. Journal of humanistic psychology. 2004 Jul;44(3):279-98.
34- Ahmadi A, Zainalipour H, Rahmani M. Studying the role of academic hardiness in academic achievement of students of Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch. Journal of Life Science and Biomedicine. 2013;3(6):418-23.
35- Vashishtha K, Joshi U. Impact of Hardiness on Academic Performance of College Students. Journal for Studies in Management and Planning, 2015: 1 (2), 143-148.
36- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? The Journal of Educational Research, 2016. 1-7.
37- Kline, R.B. Principles & Practice of Structural Equation Modeling. Second Edition, New York: The Guilford Press. 2011.
38- Dweck, C. S. The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.). The development of achievement motivation. San Diego: Academic Press. 2002.
39- Heslin PA, Latham GP, VandeWalle D. The effect of implicit person theory on performance appraisals. Journal of Applied Psychology. 2005 Sep;90(5):842.
40- Badri Gargari, R., Khani, M. The Relationship of Implicit Theories of Intelligence and Epistemological Beliefs with Students Goal Orientation, New Approaches to Education, No. 2014. 19, pp. 53-74.
41- Benishek LA, Feldman JM, Shipon RW, Mecham SD, Lopez FG. Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. Journal of Career Assessment. 2005 Feb;13(1):59-76.
42- Khamassan, A., Amiri, M. Study of academic fraud among male and female students, Ethics in science and technology, Year 6, Number. 2011. 1, 61-53.
43- Hardy SA, Carlo G. Identity as a source of moral motivation. Human development. 2005;48(4):232-56.
44- Usher EL, Pajares F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. Contemporary educational psychology. 2006 Apr 1;31(2):125-41.
45- Kobasa SC. Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. Journal of personality and social psychology. 1979 Jan;37(1):1.
46- Lifton, D., Seay, S., McCarly, N., OliveTaylor, R., Seeger, R., & Bighee, D. Correlating hardiness with graduation persistence. Academic Exchange Quarterly, 2006. 10, 277282.
47- Maddi SR, Harvey RH, Khoshaba DM, Fazel M, Resurreccion N. The relationship of hardiness and some other relevant variables to college performance. Journal of Humanistic Psychology. 2012 Apr;52(2):190-205.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2028-04-10]