

ORIGINAL ARTICLE

**Predicting Academic Dishonesty Based on Academic Procrastination:
The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in Students**

Ali Nazeri^{1*}, Mohsen Marki², Amirheydar Heydari³, Ali Jannesar Moghadam⁴

1. Graduate Student of Educational Psychology, Islamic Azad University, Birjand, Iran.
2. Master's Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.
3. Master's Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.
4. Master's Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Birjand, Iran.

Correspondence:

Ali Nazeri

Email: al1378na@gmail.com

Receive Date: 20/Dec/2025

Revise Date: 25/Jan/2026

Accepted: 21/Mar/2026

Publish Date: 21/Mar/2026

How to cite

Nazeri, A., Marki, M., Heydari, A.H. & Jannesar Moghadam, A. (2026). Predicting Academic Dishonesty Based on Academic Procrastination: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in Students. *New Studies in Educational Sciences*, 2 (1), 35-46. (<https://doi.org/10.30473/ns.2026.78114.1058>)

ABSTRACT

The present study aimed to predict academic dishonesty based on academic procrastination with consideration of the mediating role of academic self-efficacy among male elementary school students in the second cycle of primary education in Ferdows County. The research method was correlational and based on structural equation modeling (SEM). The statistical population included all male students in the fourth to sixth grades of elementary schools in Ferdows County, from whom 340 participants were selected using stratified random sampling. The research instruments consisted of Solomon and Rothblum's (1984) Academic Procrastination Questionnaire, Bandura's (1997) Academic Self-Efficacy Questionnaire, and the Academic Dishonesty Questionnaire, McCabe (1993). Data were analyzed using SPSS-27 and AMOS-24 software. The results indicated a positive and significant relationship between academic procrastination and academic dishonesty ($r = 0.58$), a negative and significant relationship between academic procrastination and academic self-efficacy ($r = -0.61$), and a negative and significant relationship between academic self-efficacy and academic dishonesty ($r = -0.54$). The structural model also demonstrated a good fit. Academic self-efficacy played a significant mediating role in the relationship between academic procrastination and academic dishonesty. The findings suggest that academic procrastination increases the likelihood of academic dishonesty through reducing academic self-efficacy. Therefore, strengthening academic self-efficacy can serve as an effective protective factor against academic dishonesty.

KEYWORDS

Social Constructivism, Social Engineering, Education System, Erdoğan, Türkiye.



«مقاله پژوهشی»

پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان

علی ناظری^۱، محسن مرکی^۲، امیرحیدر حیدری^۳، علی جان نثار مقدم^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهرستان فردوس بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی شهرستان فردوس بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۴۰ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴)، خودکارآمدی تحصیلی بندورا (۱۹۹۷) و بی‌صدافتی تحصیلی مک کب (۱۹۹۳) بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-24 تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ($r=0.58$)، بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار ($r=-0.61$) و بین خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی رابطه منفی و معنادار ($r=-0.54$) وجود دارد. مدل ساختاری نیز از برازش مطلوب برخوردار بود. خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معنادار در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی را ایفا کرد. یافته‌ها حاکی از آن است که اهمال‌کاری تحصیلی از طریق کاهش خودکارآمدی تحصیلی، احتمال گرایش به بی‌صدافتی تحصیلی را افزایش می‌دهد. بنابراین، تقویت خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی مؤثر در برابر بی‌صدافتی عمل کند.

واژه‌های کلیدی

اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، میانجی‌گری، دانش‌آموزان پسر ابتدایی، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
۴. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

نویسنده مسئول:

علی ناظری

رایانامه: al1378na@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

استناد به این مقاله:

ناظری، علی؛ مرکی، محسن؛ حیدری، امیرحیدر و جان نثار مقدم، علی. (۱۴۰۵). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان. *مطالعات نوین در علوم تربیتی*، ۲(۱)، ۳۵-۴۶. <https://doi.org/10.30473/ns.2026.78114.1058>



مقدمه

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان افزون بر انتقال دانش و مهارت، مسئولیت مهمی در پرورش ارزش‌های اخلاقی، مسئولیت‌پذیری فردی و هنجارهای رفتاری دانش‌آموزان برعهده دارند. یکی از تهدیدهای جدی در مسیر تحقق این اهداف، گسترش رفتارهای مرتبط با بی‌صدقاتی تحصیلی است. بی‌صدقاتی تحصیلی به مجموعه‌ای از رفتارهای غیراخلاقی در محیط آموزشی اطلاق می‌شود که شامل تقلب در امتحان، رونویسی تکالیف، استفاده غیرمجاز از منابع، جعل داده‌ها، دستکاری نتایج و ارائه آثار دیگران به نام خود است (مکب و همکاران^۱، ۲۰۱۲؛ آندرمن و مورداک^۲، ۲۰۱۱). این پدیده صرفاً یک تخلف آموزشی ساده نیست، بلکه می‌تواند نشانه‌ای از ضعف درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، کاهش مسئولیت‌پذیری، ضعف خودنظم‌دهی و نارسایی در مهارت‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان باشد (رتینگر و کرامر^۳، ۲۰۰۹). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که تجربه مکرر بی‌صدقاتی تحصیلی در سال‌های اولیه تحصیل، احتمال تداوم رفتارهای غیراخلاقی در دوره‌های بعدی زندگی تحصیلی، شغلی و اجتماعی را افزایش می‌دهد (نونیز و سویت^۴، ۲۰۰۱). دانش‌آموزی که برای دستیابی به موفقیت از مسیرهای ناسالم استفاده می‌کند، به تدریج یاد می‌گیرد که نتیجه مهم‌تر از فرایند است و همین نگرش می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای فرصت‌طلبانه در بزرگسالی شود. از این‌رو، شناخت عوامل زمینه‌ساز بی‌صدقاتی تحصیلی در سنین پایین، به‌ویژه در دوره ابتدایی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از متغیرهای مهمی که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری تحصیلی به معنای به تعویق انداختن عمدی و غیرمنطقی تکالیف، مطالعه، آمادگی برای آزمون و سایر وظایف آموزشی، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن است (استیل^۵، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان اهمال‌کار معمولاً انجام وظایف را تا لحظات پایانی به تأخیر می‌اندازند و در نتیجه با فشار زمانی، اضطراب، کاهش آمادگی و احساس ناتوانی مواجه می‌شوند. در چنین شرایطی، احتمال گرایش آنان به راه‌حل‌های سریع و ناسالم مانند تقلب یا استفاده از کمک‌های غیرمجاز افزایش می‌یابد (سیرویس و فیچل^۶، ۲۰۱۳). مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و اشکال مختلف بی‌صدقاتی آموزشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

دانش‌آموزان و دانشجویانی که در مدیریت زمان و آغاز به موقع تکالیف ضعف دارند، بیشتر در معرض تقلب امتحانی، سرقت ادبی و رفتارهای مشابه قرار می‌گیرند (آروگاسلن^۷، ۲۰۲۴؛ پاترزک و همکاران^۸، ۲۰۱۵). این یافته‌ها نشان می‌دهد که بی‌صدقاتی تحصیلی همیشه ناشی از ضعف اخلاقی نیست، بلکه گاه نتیجه شکست در خودمدیریتی و ناتوانی در تنظیم رفتار است. در تبیین این رابطه، خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند نقش کلیدی ایفا کند. خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز نسبت به توانایی خود برای انجام موفق تکالیف، یادگیری مطالب، مدیریت چالش‌های آموزشی و دستیابی به موفقیت تحصیلی اشاره دارد (بندورا^۹، ۱۹۹۷). بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، افرادی که احساس توانمندی بیشتری دارند، در مواجهه با تکالیف دشوار پشتکار بیشتری نشان می‌دهند، اضطراب کمتری تجربه می‌کنند و کمتر به اجتناب یا تعویق روی می‌آورند. در مقابل، افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، چالش‌های تحصیلی را تهدیدآمیز تلقی کرده و زودتر دلسرد می‌شوند (چانک و دیندتو^{۱۰}، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری رابطه منفی دارد؛ به این معنا که هرچه دانش‌آموزان احساس توانایی بیشتری کنند، احتمال به تعویق انداختن تکالیف کاهش می‌یابد (کلاسن و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ لیو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۰). همچنین، خودکارآمدی بالا می‌تواند احتمال بی‌صدقاتی تحصیلی را کاهش دهد، زیرا دانش‌آموزان توانمندتر نیاز کمتری به استفاده از راه‌های غیرقانونی برای موفقیت احساس می‌کنند (مورداک و آندرمن^{۱۳}، ۲۰۰۶). بنابراین، این احتمال وجود دارد که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی نقش میانجی ایفا کند. دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم تا ششم) از نظر رشد شناختی، اجتماعی و اخلاقی مرحله‌ای حساس محسوب می‌شود. در این سنین، دانش‌آموزان به تدریج درک روشن‌تری از قوانین، عدالت، رقابت و پیامدهای رفتارهای خود پیدا می‌کنند. هم‌زمان، فشارهای تحصیلی، مقایسه اجتماعی، انتظارات والدین و اهمیت نمره نیز افزایش می‌یابد (اسل و روزر^{۱۴}، ۲۰۱۱). اگر در این مرحله مهارت‌هایی مانند خودتنظیمی، مدیریت زمان و باور به توانمندی فردی تقویت نشود، احتمال شکل‌گیری الگوهای ناسازگارانه رفتاری بیشتر خواهد شد. تمرکز بر دانش‌آموزان پسر نیز از چند جهت اهمیت دارد. برخی

8. Patrzek
9. Bandura
10. Schunk & DiBenedetto
11. Klassen
12. Liu
13. Murdock & Anderman
14. Eccles & Roeser

1. McCabe
2. Anderman & Murdock
3. Rettinger & Kramer
4. Nonis & Swift
5. Steel
6. Sirois & Pychyl
7. Aruğaslan

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پسران در مقایسه با دختران، در برخی ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی، کنترل تکانه و پیروی از قوانین مدرسه آسیب‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند (دوکورث و سیلگمن^۱، ۲۰۰۶). همچنین، فشارهای اجتماعی مرتبط با رقابت، موفقیت و نمایش توانایی ممکن است در برخی موارد آنان را به رفتارهای میان‌بر سوق دهد. با وجود اهمیت موضوع، مرور پیشینه نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌ها درباره بی‌صدقاتی تحصیلی و اهمال‌کاری در میان دانشجویان یا دانش‌آموزان متوسطه انجام شده و مطالعات اندکی دانش‌آموزان ابتدایی، به‌ویژه پسران، را بررسی کرده‌اند. همچنین، نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در این گروه سنی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. از سوی دیگر، بررسی این متغیرها در بافت‌های بومی و مناطق کمتر مطالعه‌شده مانند شهرستان فردوس می‌تواند اطلاعات ارزشمندی برای برنامه‌ریزی آموزشی و مداخلات مدرسه‌محور فراهم آورد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی بی‌صدقاتی تحصیلی بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهرستان فردوس انجام می‌شود. انتظار می‌رود نتایج این پژوهش بتواند زمینه طراحی برنامه‌های پیشگیرانه مبتنی بر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، تقویت خودکارآمدی و ارتقای اخلاق تحصیلی را فراهم سازد.

پیشینه تحقیق

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه روان‌شناسی تربیتی نشان می‌دهد که بی‌صدقاتی تحصیلی پدیده‌ای چندعاملی است و تحت تأثیر متغیرهای فردی، شناختی، انگیزشی، خانوادگی و مدرسه‌ای قرار دارد. در این میان، سه سازه اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی از جمله متغیرهایی هستند که در سال‌های اخیر توجه فراوانی را به خود جلب کرده‌اند. بررسی پیشینه نشان می‌دهد که این متغیرها نه تنها به صورت مستقل، بلکه در قالب روابط ساختاری و علی نیز قابل مطالعه‌اند. مطالعات متعددی رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد آموزشی را بررسی کرده‌اند. استیل (۲۰۰۷) در فراتحلیلی جامع نشان داد اهمال‌کاری با کاهش پیشرفت تحصیلی، افزایش اضطراب، کاهش رضایت از زندگی و افت عملکرد همراه است. وی اهمال‌کاری را نوعی شکست در خودتنظیمی دانست که موجب فاصله گرفتن فرد از اهداف بلندمدت می‌شود. همچنین، سیرویس و پیچیل (۲۰۱۳) نشان دادند اهمال‌کاری بیشتر از آنکه ناشی از تنبلی باشد، نتیجه ناتوانی در مدیریت هیجان و اجتناب از

ناراحتی روانی مرتبط با تکلیف است. در حوزه بی‌صدقاتی تحصیلی، مک‌کیب، تروینیو و باترفیلد (۲۰۱۲) در یکی از گسترده‌ترین مطالعات این حوزه گزارش کردند که درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان و دانشجویان حداقل یک‌بار رفتارهایی نظیر تقلب، رونویسی یا استفاده غیرمجاز از منابع را تجربه کرده‌اند. آنان تأکید کردند که فرهنگ مدرسه، ادراک از عدالت آموزشی و نگرش نسبت به قوانین نقش مهمی در این زمینه دارد. اندرمن و مرداک (۲۰۱۱) نیز بی‌صدقاتی تحصیلی را حاصل تعامل عوامل فردی و محیطی دانسته و بیان کردند که فشار برای موفقیت بدون تقویت اخلاق آموزشی، احتمال تقلب را افزایش می‌دهد. در زمینه رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی، پاترک و همکاران (۲۰۱۵) دریافتند دانش‌آموزانی که سطوح بالاتری از اهمال‌کاری دارند، بیشتر در معرض سرقت ادبی، تقلب امتحانی و استفاده از میان‌برهای ناسالم قرار می‌گیرند. آنان استدلال کردند که فشار ناشی از کمبود زمان و آمادگی ناکافی، فرد را به رفتارهای غیراخلاقی سوق می‌دهد. همچنین، آروگاسلن (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای بر دانشجویان آموزش از راه دور نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی و ضعف مدیریت زمان پیش‌بینی‌کننده معنادار بی‌صدقاتی تحصیلی هستند. در سال‌های اخیر، نقش خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیری محافظتی مورد توجه قرار گرفته است. بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را باور فرد به توانایی انجام موفق رفتار مورد نظر تعریف کرد و آن را یکی از مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های انگیزش و عملکرد دانست. بر اساس این نظریه، افرادی که خودکارآمدی بالاتری دارند، اهداف دشوارتر انتخاب می‌کنند، در برابر شکست مقاوم‌ترند و تلاش بیشتری نشان می‌دهند. در مقابل، خودکارآمدی پایین با اجتناب، اضطراب و تسلیم زود هنگام همراه است. در محیط‌های آموزشی، پژوهش‌های متعدد رابطه منفی بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری را تأیید کرده‌اند. کلاس و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای بر دانش‌آموزان متوسطه نشان دادند که خودکارآمدی پایین، پیش‌بینی‌کننده مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی است. لیو و همکاران (۲۰۲۰) نیز گزارش کردند دانشجویانی که باور کمتری به توانایی تحصیلی خود دارند، بیشتر تکالیف را به تعویق می‌اندازند و در مدیریت زمان ضعف نشان می‌دهند. راد و همکاران (۲۰۲۵) نیز رابطه منفی قوی میان خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری را گزارش کردند. پژوهش‌هایی نیز ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی را بررسی کرده‌اند. مرداک و اندرمن (۲۰۰۶)

امتحان را در مدل ساختاری اهمال کاری تأیید کرد و نیکوگفتار (۱۴۰۱) نشان داد خودکارآمدی و اضطراب می‌توانند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. با جمع‌بندی پیشینه می‌توان گفت: نخست، بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ دوم، خودکارآمدی تحصیلی با اهمال کاری و بی‌صدقاتی رابطه منفی دارد؛ سوم، خودکارآمدی می‌تواند نقش میانجی در روابط بین متغیرهای تحصیلی ایفا کند. با این حال، بیشتر مطالعات بر دانشجویان یا دانش‌آموزان متوسطه متمرکز بوده و پژوهش‌های اندکی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به‌ویژه پسران، را بررسی کرده‌اند. همچنین، در بافت‌های بومی و شهرستانی مانند فردوس شواهد پژوهشی محدود است. از این رو، پژوهش حاضر با تمرکز بر دانش‌آموزان پسر پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی شهرستان فردوس، درصدد پر کردن این خلأ پژوهشی و آزمون مدل ساختاری رابطه بین اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی است.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و شیوه اجرا، در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه در این مطالعه روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد، طرح پژوهش به‌طور مشخص مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد تحلیل مسیر و آزمون میانجی‌گری است. این روش به دلیل توانایی در بررسی هم‌زمان روابط چندمتغیری، برآورد اثرات مستقیم و غیرمستقیم و ارزیابی برازش مدل مفهومی، برای پژوهش حاضر مناسب تشخیص داده شد (کلین، ۲۰۲۳).

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی شهرستان فردوس در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ است. بر اساس آمار اخذشده از اداره آموزش و پرورش شهرستان، تعداد این دانش‌آموزان حدود ۱۳۰۰ نفر برآورد گردید. انتخاب این جامعه آماری به دلیل اهمیت دوره دوم ابتدایی در شکل‌گیری نگرش‌های تحصیلی، رشد خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و تثبیت الگوهای رفتاری صورت گرفت.

نشان دادند دانش‌آموزانی که توانایی خود را پایین ارزیابی می‌کنند، در مواجهه با امتحانات دشوار بیشتر احتمال دارد به تقلب متوسل شوند. آنان معتقد بودند احساس ناتوانی، زمینه‌ساز توجیه رفتارهای غیراخلاقی می‌شود. به عبارت دیگر، وقتی فرد تصور می‌کند از راه سالم قادر به موفقیت نیست، احتمال انتخاب راه ناسالم افزایش می‌یابد. در خصوص نقش میانجی خودکارآمدی، پژوهش‌های جدید شواهد مهمی ارائه کرده‌اند. هانگ^۱ (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای بر دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی نشان داد که حمایت ادراک‌شده معلم از طریق افزایش خودکارآمدی تحصیلی، موجب کاهش اهمال کاری می‌شود. این یافته نشان می‌دهد خودکارآمدی در سال‌های ابتدایی تحصیل نیز سازه‌ای فعال و اثرگذار است. همچنین آستاتک^۲ (۲۰۲۵) گزارش کرد که خودکارآمدی خودتنظیمی در رابطه بین اهمال کاری و تقلب امتحانی نقش میانجی دارد؛ بدین معنا که اهمال کاری از طریق کاهش احساس توانمندی و کنترل فردی، احتمال تقلب را افزایش می‌دهد. در پژوهش‌های داخلی نیز نتایج مشابهی گزارش شده است. سبزیان (۱۴۰۰) در تدوین مدل علی اخلاق تحصیلی و تقلب تحصیلی نشان داد خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم منفی بر تقلب دارد و می‌تواند نقش میانجی ایفا کند. قنبری‌طلب (۱۴۰۰) دریافت باورهای ناکارآمد شناختی و هویت تحصیلی ضعیف با افزایش بی‌صدقاتی تحصیلی همراه است. شیرزاده و همکاران (۱۴۰۳) نیز نشان دادند محق‌پنداری تحصیلی و تکانش‌گری پیش‌بینی‌کننده مثبت بی‌صدقاتی تحصیلی هستند. این یافته‌ها بیانگر آن است که ضعف در کنترل رفتار و خودنظم‌دهی، در شکل‌گیری رفتارهای غیراخلاقی نقش مهمی دارد. کاظمی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی به بررسی نقش عوامل مرتبط با تدریس استاد در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت و رضایت تحصیلی دانشجویان پزشکی پرداختند. نتایج نشان داد عوامل مرتبط با تدریس استاد نقش بیشتری در پیش‌بینی رضایت تحصیلی نسبت به انگیزش پیشرفت دانشجویان پزشکی دارند. همچنین، شاهی‌گنزق و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی کارآفرینی تحصیلی و اشتغال‌پذیری: نقش شایستگی‌های تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج آنها حاکی از آن بود که تقویت محیط‌های آموزشی کارآفرینانه می‌تواند به بهبود آمادگی شغلی و قابلیت‌های تحصیلی دانشجویان بینجامد. در زمینه اهمال کاری، تمدنی (۱۳۸۹) نشان داد بین خودکارآمدی عمومی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. نریمانی و همکاران نیز گزارش کردند دانشجویانی که باور بیشتری به توانایی خود دارند، کمتر رفتارهای تعویقی نشان می‌دهند. هاشمی‌پور (۱۴۰۰) نقش اضطراب

نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به ماهیت مدل‌یابی معادلات ساختاری و ضرورت کفایت حجم نمونه، تعداد نمونه بر اساس چند معیار تعیین شد. نخست، جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برای جامعه ۱۳۰۰ نفری، حجم نمونه‌ای حدود ۲۹۷ نفر را پیشنهاد می‌کند. دوم، در تحلیل مدل‌یابی ساختاری توصیه می‌شود به ازای هر پارامتر آزاد، بین ۵ تا ۱۵ مشاهده در نظر گرفته شود (هایر و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین، حجم نمونه نهایی بین ۳۰۰ تا ۳۵۰ نفر مناسب تشخیص داده شد. به منظور افزایش دقت آماری و جبران پرسشنامه‌های ناقص، تعداد ۳۴۰ پرسشنامه توزیع شد. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم است. بدین صورت که ابتدا جامعه بر اساس پایه تحصیلی (چهارم، پنجم و ششم) به سه طبقه تقسیم می‌شود، سپس سهم هر طبقه متناسب با تعداد دانش‌آموزان آن تعیین شده و در نهایت از هر طبقه نمونه‌ها به صورت تصادفی انتخاب می‌گردند. این روش موجب افزایش نمایندگی نمونه و کاهش خطای نمونه‌گیری می‌شود.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی

برای سنجش اهمال کاری تحصیلی از مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم^۱ (۱۹۸۴) استفاده می‌شود. این ابزار یکی از پرکاربردترین مقیاس‌ها در حوزه اهمال کاری آموزشی است و میزان تعویق در انجام تکالیف، مطالعه برای امتحان و انجام پروژه‌های درسی را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالاتر نشان‌دهنده اهمال کاری بیشتر است. در پژوهش‌های داخلی (نامیان و حسین چاری، ۱۳۹۰؛ دولتی، ۱۳۹۱) و خارجی (لی^۲، ۱۹۹۶)، پایایی این ابزار با ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. همچنین روایی پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی بندورا (۱۹۹۷) یا نسخه‌های بومی‌سازی شده مبتنی بر این چارچوب استفاده می‌شود. این ابزار باور دانش‌آموز نسبت به توانایی

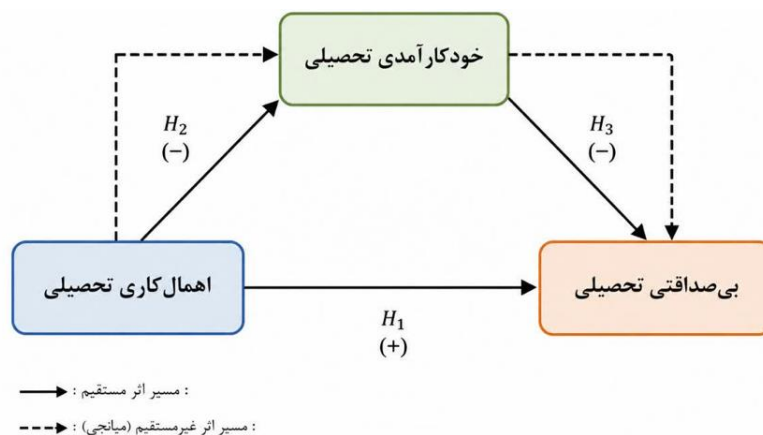
یادگیری، موفقیت در تکالیف، مدیریت کلاس و غلبه بر دشواری‌های آموزشی را ارزیابی می‌کند. گویه‌ها در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالاتر بیانگر خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. مطالعات مختلف روایی؟ این ابزار را مطلوب و بالاتر از ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند.

ج) پرسشنامه بی‌صدقاتی تحصیلی

برای سنجش بی‌صدقاتی تحصیلی از مقیاس استاندارد رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی استفاده می‌شود که ابعادی نظیر تقلب در امتحان، رونویسی تکالیف، استفاده غیرمجاز از کمک دیگران و پنهان‌سازی حقیقت در امور درسی را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت تنظیم شده و نمره بالاتر نشان‌دهنده گرایش بیشتر به بی‌صدقاتی تحصیلی است.

به منظور بررسی روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها، ابزارها در اختیار چند نفر از استادان متخصص حوزه روان‌شناسی تربیتی و روش تحقیق قرار گرفت تا درباره شفافیت، تناسب و کفایت گویه‌ها اظهارنظر کنند. همچنین، پایایی ابزارها از طریق ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) محاسبه شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده می‌شود. در سطح آمار توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی، حداقل و حداکثر نمرات گزارش شد. برای بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ بازنمونه و فاصله اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد. در صورتی که فاصله اطمینان اثر غیرمستقیم شامل صفر نباشد، اثر میانجی معنادار تلقی می‌شود. از اینرو فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- ۱- بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
 - ۲- بین اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد.
 - ۳- بین خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد.
 - ۴- خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی نقش میانجی دارد.
- براساس مبانی نظری پژوهش و مطالعات پیشین، مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ تدوین و مورد آزمون قرار گرفت.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از اجرای پژوهش بر روی ۳۴۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی شهرستان فردوس ارائه می‌شود. به منظور پاسخ‌گویی به فرضیه‌های پژوهش و بررسی روابط میان متغیرهای اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی، از دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه نمرات مورد بررسی قرار گرفت و در بخش آمار استنباطی، آزمون‌های همبستگی پیرسون، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری به کار گرفته شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

یافته‌ها

آمار توصیفی نخستین گام در تحلیل داده‌ها است و تصویری کلی از وضعیت متغیرهای پژوهش در جامعه نمونه ارائه می‌دهد. بررسی میانگین و پراکندگی نمرات متغیرها می‌تواند نشان دهد دانش‌آموزان مورد مطالعه در چه سطحی از اهمال کاری، خودکارآمدی و بی‌صدافتی تحصیلی قرار دارند. جدول (۱) شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
اهمال کاری تحصیلی	۳/۱۲	۰/۶۸	۱/۴	۴/۶
خودکارآمدی تحصیلی	۳/۸۵	۰/۵۵	۲/۲	۴/۹
بی‌صدافتی تحصیلی	۲/۴۸	۰/۵۹	۱/۲	۴/۲

بررسی نرمال بودن داده‌ها

پیش از اجرای آزمون‌های پارامتریک، لازم است توزیع داده‌ها از نظر نرمال بودن بررسی شود. نرمال بودن داده‌ها یکی از پیش‌فرض‌های مهم برای استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری است. در این پژوهش، برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، میانگین نمره اهمال کاری تحصیلی برابر با ۳/۱۲ است که نشان می‌دهد بخشی از دانش‌آموزان در انجام تکالیف و مسئولیت‌های آموزشی گرایش نسبتاً قابل توجهی به تعویق دارند. این نتیجه می‌تواند بیانگر وجود ضعف در برنامه‌ریزی درسی، مدیریت زمان یا انگیزش تحصیلی در میان برخی از دانش‌آموزان باشد. میانگین خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۳/۸۵ به دست آمده است که نسبتاً مطلوب ارزیابی می‌شود. این یافته نشان می‌دهد بسیاری از دانش‌آموزان باور مناسبی نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود دارند و خود را در انجام فعالیت‌های آموزشی تا حدی توانمند می‌دانند. با این حال، با توجه به انحراف معیار نسبتاً بالا، تفاوت‌های فردی قابل توجهی میان دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. همچنین میانگین بی‌صدافتی تحصیلی برابر با ۲/۴۸ است که بیانگر آن است که رفتارهای مرتبط با بی‌صدافتی در سطح متوسط در نمونه مورد مطالعه وجود دارد. به عبارت دیگر، اگرچه میزان این رفتارها در سطح بسیار بالا قرار ندارد، اما به اندازه‌ای هست که توجه مدیران مدارس، معلمان و مشاوران آموزشی را ضروری سازد. در مجموع، یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که متغیرهای مورد بررسی از پراکندگی مناسبی برخوردارند و زمینه لازم برای انجام تحلیل‌های همبستگی و مدل‌یابی ساختاری فراهم است.

شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شد. نتایج در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص نرمال بودن داده‌ها

متغیر	چولگی	کشیدگی
اهمال کاری تحصیلی	۰/۶۱	-۰/۴۸
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۵۴	۰/۳۹
بی‌صدقاتی تحصیلی	۰/۷۳	-۰/۲۷

مطابق نتایج جدول فوق، تمامی مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ± 2 قرار دارند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات هر سه متغیر تقریباً نرمال است. چولگی مثبت در اهمال کاری و بی‌صدقاتی نشان می‌دهد بخشی از پاسخ‌دهندگان نمرات پایین‌تری کسب کرده‌اند، درحالی‌که چولگی منفی خودکارآمدی نشان می‌دهد تعداد بیشتری از دانش‌آموزان در سطوح بالاتر این متغیر قرار داشته‌اند. از آنجاکه انحراف از نرمال بودن شدید نیست، می‌توان با اطمینان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. این موضوع اعتبار تحلیل‌های بعدی را افزایش می‌دهد و نشان می‌دهد داده‌ها برای آزمون مدل پژوهش مناسب هستند.

ماتریس همبستگی بین متغیرها

به منظور بررسی روابط اولیه بین متغیرهای پژوهش و آزمون مقدماتی فرضیه‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
اهمال کاری تحصیلی	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	**۰/۰۶۱	۱	
بی‌صدقاتی تحصیلی	**۰/۵۸	**۰/۵۴	۱

نتایج جدول فوق نشان داد بین اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و نسبتاً قوی وجود دارد ($r = -0.61$). این بدان معناست که هرچه میزان تعویق در انجام تکالیف و مسئولیت‌های آموزشی بیشتر باشد، باور دانش‌آموز به توانایی‌های تحصیلی خود کاهش می‌یابد. دانش‌آموزانی که پیوسته کارهای درسی را به تعویق می‌اندازند، معمولاً تجربه شکست، اضطراب و احساس ناتوانی بیشتری دارند. همچنین بین اهمال کاری تحصیلی

و بی‌صدقاتی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار مشاهده شد ($r = 0.58$). این یافته نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در انجام تکالیف خود اهمال بیشتری دارند، احتمال بیشتری دارد برای جبران کمبود زمان یا ضعف آمادگی به رفتارهایی مانند تقلب، رونویسی یا استفاده غیرمجاز از دیگران متوسل شوند. از سوی دیگر، بین خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی رابطه منفی و معنادار به دست آمد ($r = -0.54$). این نتیجه بیانگر آن است که هرچه دانش‌آموزان خود را توانا تر و کارآمدتر بدانند، کمتر به رفتارهای غیراخلاقی آموزشی گرایش پیدا می‌کنند؛ زیرا احساس می‌کنند از مسیر سالم نیز می‌توانند موفق شوند. به طور کلی، نتایج همبستگی‌ها کاملاً با چارچوب نظری پژوهش همسو است و سه فرضیه نخست را در سطح رابطه ساده مورد تأیید قرار می‌دهد. این یافته‌ها زمینه لازم را برای آزمون دقیق‌تر مدل ساختاری فراهم می‌سازد.

آزمون مدل اندازه‌گیری

پس از بررسی شاخص‌های توصیفی و روابط همبستگی بین متغیرها، در گام بعدی لازم است مناسب بودن ابزارهای اندازه‌گیری و ساختار عاملی متغیرهای پژوهش بررسی شود. به همین منظور، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. هدف از این تحلیل آن است که مشخص شود گویه‌های هر پرسشنامه تا چه اندازه توانسته‌اند سازه مورد نظر خود را به‌درستی اندازه‌گیری کنند. همچنین شاخص‌های برازش نشان می‌دهد آیا مدل اندازه‌گیری با داده‌های واقعی هماهنگ است یا خیر.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری

شاخص	مقدار بدست آمده	مقدار مطلوب
X^2/df	۲/۳۱	کمتر از ۳
GFI	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰
CFI	۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹۰
TLI	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۹۰
RMSEA	۰/۰۶۲	کمتر از ۰/۰۸

همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود، نسبت کای‌دو به درجه آزادی برابر با ۲/۳۱ است که کمتر از ۳ بوده و نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. همچنین شاخص‌های GFI، CFI و TLI همگی بالاتر از ۰/۰۹ هستند که بیانگر هماهنگی مناسب مدل

جدول ۶. نتایج اثرات مستقیم و غیر مستقیم و کل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
اهمال کاری ← بی‌صدافتی	۰/۴۲	۰/۲۳	۰/۶۵

جدول ۷. آزمون بوت استرپ

مسیر میانجی	اثر غیرمستقیم	CI پایین	CI بالا	نتیجه
اهمال کاری ← خودکارآمدی بی‌صدافتی	۰/۲۳	۰/۱۴	۰/۳۳	معنادار

برای بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ بازنمونه استفاده شد. نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم اهمالکاری تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰.۲۳ است. از آنجا که فاصله اطمینان ۹۵ درصد شامل صفر نبود، نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی معنادار تأیید شد.

آزمون فرضیه های پژوهش

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، از ضرایب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($p < 0.01$ و $r = 0.58$). همچنین بین اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار مشاهده شد ($p < 0.01$ و $r = -0.61$). نتایج همچنین حاکی از وجود رابطه منفی و معنادار بین خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی بود ($p < 0.01$ و $r = -0.54$). بنابراین سه فرضیه نخست پژوهش مورد تأیید قرار گرفتند. جدول ۸ وضعیت فرضیه های پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۸. وضعیت فرضیه های پژوهش

فرضیه	نتیجه
بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.	تایید
بین اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد	تایید
بین خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد	تایید
خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی نقش میانجی دارد	تایید

با داده‌ها می‌باشد. مقدار RMSEA نیز برابر با ۰/۰۶۲ به دست آمده که کمتر از ۰/۰۸ بوده و نشان‌دهنده خطای تقریب پایین مدل است. در مجموع، این نتایج بیانگر آن است که ابزارهای مورد استفاده از ساختار مناسبی برخوردار بوده و گویه‌ها توانسته‌اند متغیرهای اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی را به‌درستی اندازه‌گیری کنند. بنابراین، با تأیید مدل اندازه‌گیری، می‌توان وارد مرحله آزمون مدل ساختاری و بررسی روابط علی بین متغیرها شد.

آزمون تحلیل مسیر و آنالیز معادلات ساختاری

پس از تأیید مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری پژوهش مورد آزمون قرار گرفت. آزمون تحلیل مسیر و نتایج ضرایب مسیر مدل معادلات ساختاری در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. ضرایب مسیر مدل ساختاری

مسیر	ضریب استاندارد (β)	مقدار t	سطح معناداری	نتیجه
اهمال کاری تحصیلی ← بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۴۲	۵/۸۳	۰/۰۰۱	تایید
اهمال کاری تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۶۱	-۸/۹۲	۰/۰۰۱	تایید
خودکارآمدی تحصیلی ← بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۳۷	-۵/۴۱	۰/۰۰۱	تایید

نتایج نشان داد مسیر مستقیم اهمالکاری تحصیلی به بی‌صدافتی تحصیلی مثبت و معنادار است ($p < 0.001$ و $\beta = 0.42$). همچنین اهمالکاری تحصیلی اثر منفی و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی داشت ($p < 0.001$ و $\beta = -0.61$) و خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر منفی و معناداری بر بی‌صدافتی تحصیلی نشان داد ($p < 0.001$ و $\beta = -0.37$). بنابراین هر سه مسیر مستقیم مدل تأیید شدند. حال به منظور بررسی اثر میانجی، آزمون بوت استرپ اجرا شد و نتایج اثرات مستقیم و غیر مستقیم و کل و نتیجه آزمون بوت استرپ در جدول ۶ و ۷ بیان شده است.

بحث

نتایج تحلیل همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که روابط پیش‌بینی‌شده میان متغیرهای پژوهش در جهت مورد انتظار قرار دارند و شاخص‌های برازش مدل نیز حاکی از برازش مطلوب مدل پیشنهادی بود. همچنین، نتایج آزمون فرضیه‌ها بیانگر تأیید فرضیه‌های پژوهش بود. این نتایج با چارچوب نظری پژوهش، به‌ویژه نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و رویکردهای خودتنظیمی همخوانی قابل توجهی دارد. نتایج حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی ($r=0/58$) بود. این یافته کاملاً همسو با پژوهش‌های پیشین مانند پاترزک و همکاران (۲۰۱۵) و آروگاسلن (۲۰۲۴) است. از نظر تبیین، اهمال کاری تحصیلی با ایجاد فشار زمانی شدید و کمبود آمادگی، دانش‌آموز را در موقعیت استرس‌زا قرار می‌دهد. در چنین شرایطی، احتمال روی‌آوری به راه‌حل‌های سریع اما غیراخلاقی مانند تقلب، رونویسی تکالیف یا استفاده غیرمجاز از منابع افزایش می‌یابد. بنابراین، بی‌صدقاتی تحصیلی در بسیاری از موارد نه صرفاً ناشی از ضعف اخلاقی، بلکه محصول شکست در خودمدیریتی و تنظیم هیجان است. همچنین، رابطه منفی و قوی بین اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ($r=-0/61$) به دست آمد که با مطالعات کلاسن و همکاران (۲۰۰۸)، لیو و همکاران (۲۰۲۰) و تمدنی (۱۳۸۹) همسو است. تفسیر این رابطه آن است که تعویق مکرر انجام تکالیف، تجربیات شکست، اضطراب و احساس ناتوانی را انباشته می‌کند و به تدریج باور دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود را تضعیف می‌نماید. این کاهش خودکارآمدی نیز چرخه‌ای معیوب ایجاد کرده و اهمال کاری را تشدید می‌کند. فرضیه سوم پژوهش نیز مورد تأیید قرار گرفت و رابطه منفی معنادار بین خودکارآمدی تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی ($r=-0/54$) مشاهده شد. این نتیجه با یافته‌های مورداک و آندرم (۲۰۰۶) و سبزیان (۱۴۰۰) سازگار است. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، چالش‌های تحصیلی را قابل کنترل و قابل دسترس ارزیابی می‌کنند و بنابراین کمتر نیاز به استفاده از راه‌های میان‌بر غیراخلاقی احساس می‌کنند. در مقابل، خودکارآمدی پایین موجب ایجاد توجیهات شناختی برای رفتارهای غیراخلاقی می‌شود، زیرا فرد موفقیت از مسیر سالم را دشوار یا غیرممکن می‌بیند. یافته پژوهش، تأیید نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و بی‌صدقاتی تحصیلی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که اهمال کاری تحصیلی عمدتاً به صورت غیرمستقیم و از طریق کاهش باور به

توانمندی تحصیلی، بی‌صدقاتی را پیش‌بینی می‌کند. این الگوی میانجی‌گری با پژوهش‌های اخیر هانگ (۲۰۲۵)، آستاتک (۲۰۲۵) و سبزیان (۱۴۰۰) همسو بوده و اهمیت خودکارآمدی را به عنوان متغیر کلیدی برجسته می‌سازد. به بیان دیگر، دانش‌آموز اهمال کار ابتدا اعتماد به توانایی خود را از دست می‌دهد و این کاهش خودکارآمدی، زمینه را برای پذیرش و توجیه رفتارهای بی‌صدقاتی فراهم می‌کند. در مجموع، یافته‌های این پژوهش تأکید می‌کند که بی‌صدقاتی تحصیلی در دوره دوم ابتدایی را نباید صرفاً به عنوان یک مسئله اخلاقی نگریست، بلکه باید آن را در چارچوب مشکلات خودتنظیمی و انگیزشی بررسی کرد. تمرکز پژوهش بر دانش‌آموزان پسر نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا این گروه ممکن است در ابعاد کنترل تکانه و خودنظم‌دهی آسیب‌پذیری بیشتری داشته باشند. با وجود همسویی کلی یافته‌ها با پیشینه تحقیق، محدودیت‌هایی مانند نمونه‌گیری صرفاً از یک شهرستان و ماهیت مقطعی پژوهش، تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌سازد که در بخش نتیجه‌گیری به آن اشاره خواهد شد.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر نشان داد که اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و غیرمستقیم (از طریق کاهش خودکارآمدی تحصیلی) قادر به پیش‌بینی بی‌صدقاتی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی است. این یافته‌ها حاکی از آن است که بی‌صدقاتی تحصیلی در این گروه سنی، نه صرفاً یک مسئله اخلاقی، بلکه عمدتاً ناشی از ضعف خودتنظیمی و باورهای انگیزشی است. اهمال کاری با ایجاد فشار زمانی، خودکارآمدی تحصیلی را کاهش داده و این کاهش، زمینه توجیه رفتارهای غیراخلاقی را فراهم می‌سازد. با توجه به حساس بودن دوره دوم ابتدایی در شکل‌گیری الگوهای رفتاری و اخلاقی بلندمدت، ضرورت دارد مداخلات آموزشی زودهنگام با تمرکز بر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان، خودتنظیمی و تقویت باور به توانمندی‌های تحصیلی طراحی و اجرا شود. پیشنهاد می‌شود برنامه‌های مدرسه‌محور شامل کارگاه‌های تقویت خودکارآمدی، آموزش مدیریت زمان و ادغام ارزش‌های اخلاق تحصیلی به صورت عملی پیگیری گردد. انجام پژوهش‌های طولی و مقایسه‌ای نیز می‌تواند درک عمیق‌تری از این روابط فراهم آورد. در نهایت، توجه به خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر کلیدی می‌تواند گام مهمی در پیشگیری از بی‌صدقاتی تحصیلی و پرورش نسلی مسئولیت‌پذیر و اخلاق‌مدار باشد.

تامین مالی (Funding)

این مقاله حاصل یک کار پژوهشی بوده و از حمایت مالی برخوردار نیست.

شفافیت (Declaration)

داده ها از شفافیت برخوردار است.

دسترسی به داده‌ها (Data Availability)

دسترسی به داده ها بنا به درخواست امکان پذیر است.

تعارض منافع (Conflict of interest)

نویسندگان هیچ تعارض منافی ندارند.

مشارکت های نویسندگان (Author contributions)

کلیه نویسندگان در طی مراحل داده کاوی، نگارش و ادیت مقاله همکاری داشته اند.

References

- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2011). **Psychology of academic cheating**. Elsevier Academic Press.
- Aruğaslan, E. (2024). Examining the relationship of academic dishonesty with academic procrastination and time management in distance education. **Heliyon, 10*(4)*.
- Astatke, M. (2025). Does academic procrastination predict college students' exam cheating behaviour? The mediational effects of self-efficacy for self-regulation and test anxiety. **Research Square**. Advance online publication.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. W. H. Freeman.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. **Journal of Educational Psychology, 98*(1)*, 198–208.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. **Journal of Research on Adolescence, 21*(1)*, 225–241.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2022). **Multivariate data analysis** (9th ed.). Cengage.
- Huang, W. (2025). Perceived teacher support and academic procrastination among elementary school students: The mediating effect of academic self-efficacy. **Acta Psychologica, 245**, 104210.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology, 33*(4)*, 915–931.
- Kline, R. B. (2023). **Principles and practice of structural equation modeling** (5th ed.). Guilford Press.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. **Educational and Psychological Measurement, 30*(3)*, 607–610.
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. **Frontiers in Psychology, 11**, 1752.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2012). **Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it**. Johns Hopkins University Press.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. **Educational Psychologist, 41*(3)*, 129–145.
- Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). Academic dishonesty and workplace dishonesty: A link? **Psychological Reports, 89*(2)*, 301–306.
- Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct. **Studies in Higher Education, 40*(6)*, 1014–1029.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. **Behavior Research Methods, 40*(3)*, 879–891.
- Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. **Research in Higher Education, 50*(3)*, 293–313.

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 115–127.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94.