

The Structural Model Testing of Academic Dishonesty based on Implicit Beliefs of Intelligence with the Mediating Role of Moral Identity among Students

Kamran Balesini 

Ph.D. student, Department of Educational Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran. E-mail: balesinikamran@gmail.com

Bahman Kord 

Corresponding Associate Professor, Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran, Affiliation. E-mail: Kord_b@yahoo.com

Arezoo Shomali Oskoei 

Assistant Professor, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran. E-mail: arezoo.sh.oskoei@gmail.com

Abstract

The present study was conducted with the aim of examining the structural model of academic dishonesty based on implicit beliefs about intelligence, with the mediating role of moral identity among students in Tehran. This research is applied in nature, and its methodology is correlational based on structural equation modeling. This study was conducted in the presence of 500 people by the available sampling method among high school students in Tehran city in the academic year 1400-1401. To measure the variables, the academic dishonesty scale of Witherspoon et al. (2010), the implicit theory of intelligence scale of Abd-El-Fattah and Yates (2006), and the moral identity questionnaire of Black and Reynolds (2016) were used. Data were analyzed using Pearson correlation and structural equation modeling with SPSS-24 and AMOS software. The results showed that there is a significant relationship between implicit beliefs of intelligence and moral identity with procrastination ($P < 0.01$). The results also showed that most of the direct paths of this study were significant, and the indirect paths of implicit beliefs of intelligence were significant through the mediating role of moral identity on academic dishonesty. Also, the proposed model had an acceptable fit to the data ($RMSEA=0.073$, $P\text{-value}<0.05$) and the evaluated model has a good fit and is an important step in identifying the factors that are effective in academic dishonesty in high school students in Tehran city. Therefore, these findings can contribute to a deeper and more comprehensive understanding of the factors influencing academic dishonesty, ultimately leading to the design and improvement of effective and targeted educational strategies in schools that will enhance the moral and academic integrity of students.

Keywords: Academic Dishonesty, Implicit Beliefs of Intelligence, Moral Identity

Cite this Article: Balesini, K., Kord, B., & Shomali Oskoei, A. (2025). The Structural Model Testing of Academic Dishonesty based on Implicit Beliefs of Intelligence with the Mediating Role of Moral Identity among Students. *Educational Psychology*, 21(76), 199-227. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.80834.4037>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

The outbreak of the coronavirus disease (COVID-19) in the world, which manifested itself with panic and fear of everyone on the one hand (Visi et al., 2019) and confusion on how to interact with it on the other hand, both among the governments and among the people. It can be examined from different angles (Sahraei et al., 2019).

One of its angles is the effects it has had on the educational processes of students, so that with the closure of schools, they are trained online and hold their exams online, which has caused the prevalence of academic cheating among them. Gamagi et al., (2020) Academic cheating in educational environments is a big and global problem, which, in addition to being a traumatic phenomenon, is also considered a threat to the quality of education and can indicate the existence of specialists with low competence and disregard for ethical values in the future (Sadeghi Far et al., 2019). Considering the increase in academic manipulation defects in recent years, researchers have investigated the contribution of online or digital technologies in committing academic dishonesty and claim that these technologies and online technologies facilitate academic dishonesty and blurs the boundaries between ethical and unethical behaviors and causes academic dishonesty in students (Ballantine et al., 2014; Sutherland-Smith, 2016). Academic dishonesty is a common unethical behavior in educational environments that helps people achieve desired but unfair, illegal and incorrect results (Shad Jo et al., 2022). A significant portion of academic dishonesty is unintentional (such as a student's incomplete understanding of what constitutes plagiarism), while other forms of academic dishonesty occur intentionally (Jiang et al., 2013). In another comprehensive definition, academic dishonesty includes lying, cheating in exams, copying or using other people's work without permission, changing or forging documents, buying essays and course reports, plagiarism, intentionally rejecting or confirming research results, providing excuses for not doing homework, class work or doing wrong experiments and creating fake sources (Aldoy et al., 2006).

Research Question

Can moral identity play a mediating role in the relationship between implicit beliefs of intelligence and academic dishonesty in Tehran students?

Literature Review

Academic dishonesty can be influenced by moral identity (Jokar and Haq-Negahdar, 2015).

The meaning of moral identity is a person's self-concept, which is formed based on a set of moral traits and represents a person's adherence to moral values and principles (Hardy et al., 2010). In this research, the mediating role of moral identity is emphasized. According to the results of research, academic dishonesty includes deviation from moral principles and rules in doing academic assignments, which brings points or scientific and educational credit to the individual, and moral evolution and the level of internalization of ethics are among the determining factors of academic dishonesty. It has been calculated (Jokar and Haq-Naghdar, 2015). Moral identity is defined as thinking about self-knowledge and self-perception, which is focused on a number of moral traits such as kindness and generosity (Jia and Kreitnauer, 2017). Moral identity is affected by personal and contextual factors. The individual level of things such as personality, cognitive evolution, values, attitudes and identity transformation can affect the formation of moral identity. At the contextual level, the most important factor is the social structure, which includes the family and institutions such as religious institutions and local organizations that are effective in promoting and increasing moral identity (Hardy et al., 2010). Shadjo et al. (1400) showed that the private component of moral identity predicts the individual type of academic dishonesty, i.e., cheating on the test, and the public component of moral identity predicts the social type of academic dishonesty, i.e., cheating on assignments.

Therefore, it seems necessary to identify the variables related to academic dishonesty, especially during the outbreak of COVID-19 when exams are held online. Although academic dishonesty is a well-documented problem, it seems that the reasons for doing it need more study. Also, the problem that will lead to the present research is that most of the researches that have been done have dealt with the prevalence of traditional academic cheating and academic dishonesty among students and the study of factors affecting academic dishonesty in the form of a structural model considering the mediating role of other variables has been investigated less in previous researches. Therefore, it is important and necessary to conduct such research, especially among students.

Methodology

The present research is a descriptive-correlation type of structural equation modeling. The statistical population of the research consisted of male students of the first year of high school in Tehran in the academic year of 2021-2022.

Despite the lack of general and definitive agreement, according to the suggestion of many researchers, the minimum sample size required for structural equation modeling is 200 subjects. About 10 or 20 subjects are required for each variable (Klein, 2015). In this research, academic dishonesty has 2 components, implicit beliefs of intelligence have 2 components, and moral identity has 2 components; therefore, in this research, there are 6 variables. Based on Klein's model, the sample size was estimated between 110 and 220 people. However, for a more generalization of the results and the possibility of dropping some questionnaires, a sample size of 500 people was selected. Due to the spread of the coronavirus and the non-attendance of education in schools, in this research, the available non-random sampling method (voluntary and online) was used to select the sample. Informed consent of the subjects to participate in the research, education in the first secondary level was one of the criteria for entering the research, and the incompleteness of the completed answer sheets was the criterion for exiting the research.

Results

According to the results, the highest frequency was 14 years old and the lowest frequency was 16 years old. The average age of the sample was 14.33 and the standard deviation of the age was 0.985.

Table 1. Number, minimum, maximum, average and standard deviation of research variables

Research variables	Number	Mini	Maxi	Mean	SD
Traditional cheating behaviors	500	3	23	12.71	5/137
Cheating behaviors today	500	3	25	19.94	5/661
Academic dishonesty total score	500	6	47	25.64	10/539
Belief inherent in intelligence	500	7	25	14.72	6/999
Increased belief in intelligence	500	7	28	12.70	4/929
moral self	500	8	43	18.04	12/880
Moral integrity	500	10	55	22.38	15/973
Moral identity total score	500	20	96	40.42	27/629

Discussion

The present study was conducted with the aim of providing a structural model of academic dishonesty based on the implicit beliefs of intelligence with the mediating role of moral identity in Tehran students.

The results showed that the standard and direct coefficients of the inherent belief of intelligence and the incremental belief of intelligence on academic dishonesty among students were significant. Therefore, the second hypothesis was confirmed: the implicit beliefs of intelligence have a direct effect on academic dishonesty in students. This result obtained can be aligned with the research results of Alizadeh et al. (2022), Yvari and Lotfi Azimi (2021) and Ghanbari Talab and Tahmasbi Keyhani (2020). In explaining the direct relationship between the belief of innate intelligence and academic dishonesty in students, it can be said that students with the belief of innate intelligence consider ability as a fixed criterion of performance and see effort as a sign of low mental ability. This belief has a negative effect on their learning; they are probably afraid of facing challenging activities, choose less difficult goals and consider failure as a negative evaluation of their flawless self.

Conclusion

In explaining the indirect relationship between the inherent belief in intelligence and academic dishonesty with the mediating role of moral identity in students, it can be said that the inherent and constant implicit belief in intelligence causes the student to draw a social world for himself that is relatively stable, predictable and easily achievable.

Therefore, these students believe that efforts in various fields, including moral affairs, cannot help them experience more moral identity. Those who have a weaker moral identity show less personal and academic adjustment. When students cannot adapt to others and to the school environment, they fail in doing their homework and exams and turn to academic cheating and unethical and dishonest behaviors. Therefore, it is reasonable to say that moral identity plays a mediating role in the relationship between the inherent belief of intelligence and academic dishonesty in students. In explaining the indirect relationship between increased belief in intelligence on academic dishonesty and the mediating role of moral identity in students, it can be said that students who have increased belief in intelligence mainly emphasize improving

their skills and acquiring new knowledge. They try to overcome past failures and prefer assignments that are difficult and new. These features also help them in the formation of moral identity. Therefore, this moral identity in students makes them become more moralized and then commit to internalizing these values with the help of different methods and less likely to engage in unethical and dishonest academic behaviors. Therefore, it is reasonable to say that moral identity plays a mediating role in the relationship between increased belief in intelligence and academic dishonesty in students.

آزمون مدل ساختاری بی صداقتی تحصیلی بر اساس باورهای ضمنی هوش با نقش میانجی هویت اخلاقی در دانش آموزان

کامران بالسنی

دانشجوی دکتری تخصصی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد
اسلامی، رودهن، ایران. رایانامه: balesinikamran@gmail.com

بهمن کُرد *

نویسنده مسئول، نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه
آزاد اسلامی، مهاباد، ایران. رایانامه: kord_b@yahoo.com

آرزو شمالی اسکویی

استادیار گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
رایانامه: arezoo.sh.oskoei@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی آزمون مدل ساختاری بی صداقتی تحصیلی بر اساس باورهای ضمنی هوش با نقش میانجی هویت اخلاقی در دانش آموزان شهر تهران انجام شده است. نوع پژوهش کاربردی و روش انجام آن همبستگی مبتنی بر معادلات ساختاری بود. این پژوهش با حضور ۵۰۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس از بین دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به روش آنلاین انجام شد. برای اندازه گیری متغیرهای پژوهش از مقیاس بی صداقتی تحصیلی (ویترسپون و همکاران، ۲۰۱۰)، مقیاس نظریه تلویحی هوش (عبدالفتاح و یاتس، ۲۰۰۶) و پرسشنامه هویت اخلاقی (بلک و رینولدز، ۲۰۱۶) استفاده شد. داده ها با ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین باورهای ضمنی هوش و هویت اخلاقی با بی صداقتی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین نتایج یافته ها نشان داد مسیرهای مستقیم این پژوهش معنادار شدند و مسیرهای غیرمستقیم باورهای ضمنی هوش از طریق نقش میانجی هویت اخلاقی بر بی صداقتی تحصیلی دانش آموزان معنادار بود. بر اساس یافته های این پژوهش، مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA = 0/073$ و $P < 0/05$ value) و مدل نهایی ارزیابی شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر بر بی صداقتی تحصیلی در بین دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران است؛ بنابراین این یافته ها می توانند به درک عمیق تر و جامع تر عوامل مؤثر بر بی صداقتی تحصیلی کمک کرده و در نهایت به طراحی و بهبود راهکارهای آموزشی مؤثر و هدفمند در مدارس منجر شوند که به ارتقاء سلامت اخلاقی و تحصیلی دانش آموزان کمک خواهد کرد.

کلیدواژه ها: باورهای ضمنی هوش، بی صداقتی تحصیلی، هویت اخلاقی

استناد به این مقاله: بالسنی، کامران، کرد، بهمن، و شمالی اسکویی، آرزو. (۱۴۰۴). آزمون مدل ساختاری بی صداقتی تحصیلی بر اساس باورهای ضمنی هوش با نقش میانجی هویت اخلاقی در دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۱ (۷۶)، ۱۹۹-۲۲۷. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.80834.4037>

مقدمه

تقلب تحصیلی در محیط‌های آموزشی مشکلی بزرگ و جهانی است که علاوه بر اینکه پدیده‌ای آسیب‌زا است، تهدیدی برای کیفیت آموزش نیز به شمار می‌رود (Gamagi et al., 2020) و می‌تواند پیش‌بینی کننده وجود متخصصانی با شایستگی پایین و بی‌اعتنا به ارزش‌های اخلاقی در آینده باشند (صادقی فر و همکاران، ۱۳۹۹). با توجه به افزایش نقص دست‌کاری تحصیلی در سال‌های اخیر، پژوهشگران سهم فناوری‌های آنلاین و یا دیجیتال موجود را در ارتکاب بی‌صدافتی تحصیلی^۱ موردبررسی قرار داده (ویسی و همکاران، ۱۳۹۹) و ادعا می‌کنند که این فناوری‌ها و تکنولوژی‌های آنلاین سهولت انجام بی‌صدافتی تحصیلی را تسهیل کرده و مرزهای بین رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی را تیره می‌کند و باعث بروز بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (Ballantine et al., 2014; Sutherland-). بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی شایع در محیط‌های آموزشی است که به افراد در دستیابی به نتایج دلخواه اما غیرمنصفانه، غیرقانونی و نادرست کمک می‌کند (شاد جو و همکاران، ۱۴۰۰). بخش قابل توجهی از بی‌صدافتی تحصیلی غیرعمدی است (مانند درک ناقص دانش‌آموز از چیزی که سرقت ادبی را تشکیل می‌دهد)، درحالی‌که سایر اشکال بی‌صدافتی تحصیلی به صورت عمدی رخ می‌دهند (Jiang et al., 2013). در یک تعریف جامع دیگر بی‌صدافتی تحصیلی را شامل دروغ گفتن، تقلب در امتحانات، کپی کردن و یا استفاده از کارهای دیگران بدون اجازه، تغییر دادن یا جعل اسناد، خرید مقاله و گزارش‌های درسی، سرقت ادبی، به عمد آرد کردن یا تائید کردن نتایج تحقیقات، ارائه عذر و بهانه برای انجام ندادن تکالیف، کارهای کلاسی و یا انجام آزمایش‌های غلط و ایجاد منابع ساختگی می‌دانند (Aluede et al., 2006). بی‌صدافتی تحصیلی سبب از بین رفتن صداقت در داخل مدرسه و بی‌احترامی دانش‌آموزان به اخلاق و ارزش‌ها می‌شود و در مورد اینکه چرا دانش‌آموز دست به تقلب می‌زند و چه عوامل فردی می‌تواند منجر به بروز و شیوع آن شود، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد (لری پور و همکاران، ۱۴۰۰) که بر اساس پیشینه پژوهش یکی از عوامل تحصیلی تأثیرگذار بر این پدیده مخرب تحصیلی می‌تواند باورهای ضمنی هوش^۲ باشد (Esteves et al., 2021).

1. academic dishonesty

2. implicit beliefs of intelligence

بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر باورهای ضمنی هوش قرار گیرد، به‌طوری‌که دانش‌آموزانی که بر این باورند که هوش یک ویژگی ثابت است، ممکن است به دلیل ترس از شکست، به رفتارهای غیراخلاقی روی آورند تا نتایج تحصیلی بهتری کسب کنند (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۹). باورهای ضمنی هوش ذاتی^۱ و باور ضمنی افزایشی^۲ نظام‌های معنایی می‌باشند که جهت رفتارهای دانش‌آموزان را تعیین می‌کنند و رفتار او را برای دیگران قابل پیش‌بینی می‌کنند و این باورها زیربنای قضاوت دانش‌آموزان درباره خود آن‌ها است (Dweck, 2017). باوری که فرد نسبت به توانمندی‌های خودش دارد می‌تواند پیامدهای مختلف هیجانی، شناختی و رفتاری در پی داشته باشد (Wilson et al., 2020). هوش از جمله توانایی‌هایی است که افراد باورهای متفاوتی نسبت به آن در خود دارند که به دو دسته باورهای ضمنی هوش ذاتی و باور ضمنی افزایشی نسبت به هوش تقسیم می‌شوند (Yao et al., 2020). ذهنیت‌ها (طرز افکار)^۳ یا نظریه‌های ضمنی هوش به چگونگی تفکر افراد در مورد هوش خودشان اشاره می‌کند (Dweck, 2017). داشتن یک باور یا ذهنیت ثابت (باور به ثابت بودن هوش) برای یادگیری مضر است، در مقابل داشتن یک ذهنیت در حال رشد (این عقیده که هوش قابل افزایش بوده و قابل انعطاف است) یادگیری بهتر را ارتقاء می‌بخشد (Dweck, 1999; Cited by King, 2020). نظریه شناختی-اجتماعی Dweck (2015) باور ذاتی به آن معناست که فرد هوش را غیرقابل تغییر دانسته (Dweck, 2015)، درحالی‌که باور افزایشی بودن به آن معناست که فرد هوش را به‌عنوان کیفیتی تغییرپذیر می‌داند (Dweck, 2016) و آن را قابل کنترل توصیف می‌کند (Dweck, 2006). براساس پیشینه پژوهش باور هوشی افزایشی با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار دارد، ولی باور هوشی ذاتی با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد و باور افزایشی بیشترین سهم معناداری را در پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی دارند (قنبری طلب و طهماسبی کیهانی، ۱۳۹۹). علیزاده و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که چالش‌پذیری تحصیلی و باورهای هوشی دو مورد از عوامل اصلی برای بررسی بی‌صدافتی تحصیلی است و همچنین باوری و لطفی عظیمی (۱۴۰۰) نشان دادند که باورهای ضمنی هوش سهم معنادار در پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان دارند. افزون بر این قنبری طلب و طهماسبی کیهانی (۱۳۹۹) باهدف بررسی پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و

1. entity

2. incremental

3. mindsets

باورهای هوشی نشان دادند باور هوشی افزایشی با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار دارد، ولی باور هوشی ذاتی با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد. افزون بر این می‌توان گفت که بی‌صدافتی تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر هویت اخلاقی^۱ باشد (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). منظور از هویت اخلاقی خود پنداشتی^۲ شخصی است که بر اساس مجموعه‌ای از صفات^۳ اخلاقی تشکیل شده است و نمایانگر پابندی فرد به ارزش‌ها و اصول اخلاقی است (Hardy et al., 2010). در این پژوهش به نقش میانجی هویت اخلاقی تأکید شده است. لذا، نقش میانجی هویت اخلاقی به‌عنوان عاملی کلیدی انتخاب شده است زیرا می‌تواند تأثیر باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی را تعدیل کند و به‌این‌ترتیب، درک بهتری از روابط پیچیده و چندبعدی میان این متغیرها ارائه دهد. هویت اخلاقی به‌عنوان یک سازه مهم، می‌تواند در شکل‌گیری رفتارهای دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی آنان نقش داشته باشد و بنابراین، بررسی این نقش میانجی می‌تواند به شناسایی عوامل مؤثر بر بی‌صدافتی تحصیلی و بهبود راهکارهای آموزشی کمک کند. بر اساس نتایج یک پژوهش بی‌صدافتی تحصیلی شامل عدول از اصول اخلاقی و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی است که برای فرد امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی به همراه دارد و تحول اخلاقی و سطح درونی شدن اخلاقیات از جمله عوامل تعیین‌کننده بی‌صدافتی تحصیلی به حساب آمده است قرائی و همکاران (۱۴۰۳) و (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). هویت اخلاقی اندیشیدن در مورد شناخت و ادراک از خود، که متمرکز بر شماری از صفات اخلاقی مانند مهربانی و بخشنده‌گی است، تعریف می‌شود (Jia & Krettenauer, 2017). هویت اخلاقی متأثر از عوامل فردی و زمینه‌ای است. سطح فردی مواردی از قبیل شخصیت، تحول شناختی، ارزش‌ها، نگرش‌ها و تحول هویت، می‌تواند بر شکل‌گیری هویت اخلاقی اثر بگذارد. در سطح زمینه‌ای، مهم‌ترین عامل ساختار اجتماعی است که شامل خانواده و نهادهایی از قبیل نهادهای مذهبی و سازمان‌های محلی است که در ارتقای و افزایش هویت اخلاقی مؤثرند (Hardy et al., 2010) شاد جو و همکاران (۱۴۰۰) و زارعی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه خصوصی هویت اخلاقی پیش‌بینی‌کننده گونه‌ی فردی بی‌صدافتی تحصیلی، یعنی تقلب در آزمون و مؤلفه عمومی هویت اخلاقی پیش‌بینی‌کننده گونه‌ی اجتماعی بی‌صدافتی تحصیلی، یعنی تقلب در تکلیف بود

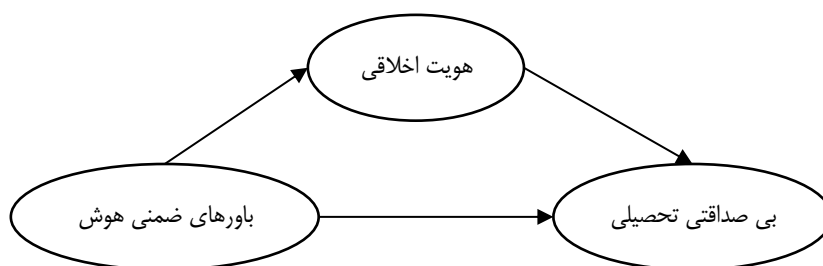
1. moral identity

2. self-concept

3. characteristics

از این رو شناسایی متغیرهای مرتبط با بی‌صدافتی تحصیلی، به‌ویژه در ایام شیوع کرونا که امتحانات به‌صورت آنلاین برگزار می‌شد، ضروری به نظر می‌رسید. اگرچه وجود بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان یک مشکل به‌خوبی مستند شده است، اما به نظر می‌رسد دلایل انجام آن نیازمند مطالعه بیشتر است. همچنین مسئله‌ای که موجب انجام پژوهش حاضر شد، این است که بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده به شیوع تقلب تحصیلی سستی و بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته و بررسی عوامل مؤثر بر بی‌صدافتی تحصیلی در قالب یک مدل ساختاری با در نظر گرفتن نقش میانجی هویت اخلاقی و دیگر متغیرها، کمتر در پژوهش‌های پیشین مورد بررسی قرار گرفته است. به‌ویژه، شواهد نظری و پژوهشی در مورد این که باورهای ضمنی هوش می‌توانند بر هویت اخلاقی تأثیرگذار باشند، نیازمند توجه بیشتری است. لذا انجام چنین پژوهشی به‌ویژه در دانش‌آموزان دارای اهمیت و ضرورت است. سازمان آموزش و پرورش به‌طور خاص و سایر نهادها و همچنین مؤسسات آموزشی و تحصیلی به‌طور عام از بهره‌وران و ذی‌نفعان نتایج پژوهش حاضر خواهند بود؛ بنابراین با توجه به توضیحات پیشین، پژوهش حاضر با در نظر گرفتن شیوع بالای بی‌صدافتی تحصیلی به‌ویژه در دوران شیوع کرونا و ویروس در میان جمعیت دانش‌آموزی، به دنبال تدوین آزمون مدل ساختاری بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس باورهای ضمنی هوش با نقش میانجی‌گری هویت اخلاقی در دانش‌آموزان است؛ بنابراین فرضیه‌های پژوهش شامل این موارد است: باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. هویت تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان با نقش میانجی هویت اخلاقی تأثیر غیرمستقیم دارد.

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش



روش

نوع پژوهش کاربردی و روش انجام آن همبستگی مبتنی بر معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. به‌رغم عدم وجود توافق کلی و قطعی، به پیشنهاد بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم برای مدل‌یابی معادلات ساختاری، ۲۰۰ آزمودنی است. به ازای هر متغیر نیز حدود ۱۰ یا ۲۰ آزمودنی لازم است (Kline, 2015). در این پژوهش بی‌صدافتی تحصیلی ۲ مؤلفه، باورهای ضمنی هوش ۲ مؤلفه و هویت اخلاقی ۲ مؤلفه است؛ لذا در این پژوهش ۶ متغیر وجود دارد که بر مبنای مدل کلان حجم نمونه بین ۱۱۰ تا ۲۲۰ نفر برآورد شد؛ اما برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و احتمال ریزش برخی پرسشنامه‌ها حجم نمونه ۵۰۰ نفر انتخاب شد. به دلیل شیوع کرونا ویروس و غیرحضور بودن آموزش در مدارس در این پژوهش برای انتخاب نمونه، از شیوه نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس^۱ (داوطلبانه و به‌صورت آنلاین) استفاده شد. رضایت آگاهانه افراد آزمودنی برای شرکت در پژوهش، تحصیل در مقطع متوسطه اول از ملاک‌های ورود به پژوهش بودند و ناقص بودن پاسخنامه‌های تکمیل‌شده، ملاک خروج از پژوهش بود. ابزارهای پژوهش از قرار زیر است:

الف) مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی (ADS) Witherspoon و همکاران (2010): این مقیاس نسخه اصلاح‌شده از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی McCabe and Treviño (1993) بوده است که توسط Witherspoon و همکاران (2010) تجدیدنظر شده است. این مقیاس دو خرد مقیاس رفتارهای تقلب سنتی^۲ با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲؛ رفتارهای تقلب امروزی^۳ با سؤالات ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس در طیف ۴ درجه‌ای انجام می‌شود به این صورت که هرگز ۰ نمره، یک‌بار ۱ نمره، دو تا پنج بار ۲ نمره و بیش از پنج بار ۳ نمره تعلق می‌گیرد. سازندگان مقیاس روایی محتوایی آن را تأیید و ضرایب آلفای کرونباخ در محدوده ۰/۸۰ تا ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده پایایی مقیاس است (Witherspoon et al., 2010). این پرسشنامه در ایران توسط عظیمی و همکاران (۱۳۹۸ ب) بازنویسی و متناسب با فرهنگ ایرانی

1. convenience sampling

2. traditional

3. contemporary

هنجاریابی شده است و روایی آن با روش تحلیل عاملی تأیید شد. به این صورت که مقادیر نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای^۲ (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۳ (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۷ و ۰/۰۷ به دست آمد و همچنین پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی و ضرایب در دامنه بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۴ محاسبه شده است (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۸ ب). در سایر پژوهش‌ها برای بررسی همسانی درونی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل مقیاس ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌ها در دامنه بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۲ (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۸ الف) و در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شده است (یاوری و لطفی عظیمی، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر پایایی خرده مقیاس‌های رفتارهای تقلب سنتی و رفتارهای تقلب امروزی برابر با ۰/۸۵ و ۰/۸۳ محاسبه گردید و در نمره کل نیز برابر با ۰/۸۲ به دست آمد.

ب) مقیاس نظریه تلویحی هوش (ITIS) Abd-El-Fattah and Yates (2006): این مقیاس شامل ۱۴ سؤال است و دو خرده مقیاس شامل باور افزایشی هوش با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷؛ باور ذاتی هوش با سؤالات ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت است، به این صورت که کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، موافقم ۳ نمره و کاملاً موافقم ۴ نمره تعلق می‌گیرد (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۷). سازندگان مقیاس برای بررسی پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده و ضرایب برای هوش ذاتی ۰/۸۳، هوش افزایشی ۰/۷۵ و کل مقیاس ۰/۷۸ به دست آورده‌اند و روایی هم‌زمان آن با مقیاس باورهای ضمنی هوش (Dupeyrat and Mariné, 2005) تأیید شده است (Abdul Fattah & Yates, 2006). این مقیاس در ایران ترجمه، هنجاریابی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی و ضریب پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روایی عاملی آن تأیید و مقدار ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۴، شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۸، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) ۰/۹۶ به دست آمده است (رستگار و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین در یک پژوهش که ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شده است. نتایج شاخص‌های این مقیاس برای مقدار ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۷، شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۴، شاخص

1. goodness of fit index (GFI)

2. comparative fit index (CFI)

3. root mean square error of approximation (RMSEA)

نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) ۰/۹۳ به‌دست آمده است که نشان‌دهنده روایی عاملی مقیاس است (محبی نورالدین وند و همکاران، ۱۳۹۲). در داخل ایران برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب باور افزایشی هوش ۰/۸۲ و ذاتی هوش ۰/۷۴ گزارش شده است (محبی نورالدین وند و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش دیگر ضرایب آلفای کرونباخ باور افزایشی هوش ۰/۷۳ و ذاتی هوش ۰/۷۴ محاسبه شده است (عابدی و همکاران، ۱۳۹۴). در یک پژوهش برای پایایی آلفای کرونباخ آن بررسی و کل مقیاس ۰/۷۷، باور هوشی ذاتی ۰/۷۴ و باور هوشی افزایشی ۰/۷۵ محاسبه و گزارش شده است (احمدی و شهبازی، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ باور ذاتی هوش ۰/۸۲ و باور افزایشی هوش ۰/۹۲ به‌دست آمده است.

ج) پرسشنامه هویت اخلاقی (Black and Reynolds (MIQ (2016): این پرسشنامه ۲۰ سؤال دارد و دو مؤلفه خود اخلاقی^۱ با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸؛ تمامیت (صداقت) اخلاقی^۲ با سؤالات ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ را اندازه‌گیری می‌کند. نسخه ایرانی این پرسشنامه شامل ۱۵ سؤال است که سؤالات ۱، ۱۱، ۱۷، ۱۸ و ۲۰ به علت بار عاملی پایین از سؤالات کنار گذاشته‌اند به این صورت که نسخه ایرانی هنجاریابی شده آن دو مؤلفه خود اخلاقی با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷؛ تمامیت (صداقت) اخلاقی با سؤالات ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ را اندازه‌گیری می‌کند (عباسی اصل و همکاران، ۱۳۹۸). نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۶ درجه‌ای است به این صورت که کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، تا حدی مخالفم ۳ نمره، تا حدودی موافقم ۴ نمره، موافقم ۵ نمره و کاملاً موافقم ۶ نمره تعلق می‌گیرد (Hariwijaya & Septiana, 2020). سازندگان پرسشنامه روایی همگرا آن با پرسشنامه هویت اخلاقی^۳ Aquino and Reed (MIS) (2002) و ضریب همبستگی ۰/۵۷ و معنادار در سطح ۰/۰۵ و روایی افتراقی آن با مقیاس باورهای خود کارآمدی عمومی^۴ (GSE-10) Jerusalem and Schwarzer (1992) بررسی و ضریب همبستگی ۰/۲۳ و معنادار در سطح ۰/۰۵ به دست آورده‌اند و همچنین پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضرایب برای خود اخلاقی ۰/۸۴، تمامیت اخلاقی ۰/۸۷ و کل پرسشنامه ۰/۹۰ به‌دست آمده است (Black

1. moral self

2. moral integrity

3. Moral Identity Scale (MIS)

4. General Self-Efficacy Scale (GES-10)

(Reynolds, 2016 &). در ایران این پرسشنامه هنجاریابی و روایی عاملی آن بررسی و معیار ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) آن ۰/۰۸ و پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضرایب در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۸۵ گزارش شده است (عباسی اصل و همکاران، ۱۳۹۸). در ایران در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ تمامیت اخلاقی ۰/۷۷ و خود اخلاقی ۰/۸۱ و روایی همگرایی آن با شناخت اجتماعی^۱ (MFDA) Piazza and Landy (2013) بررسی و ضریب همبستگی ۰/۱۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (امیری، ۱۳۹۷). در یک پژوهش خارج از کشور برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده و ضریب ۰/۸۹ به دست آمده است (Septiana & Bachtia, 2020). در پژوهش حاضر پایایی خرده مقیاس‌های خود اخلاقی و تمامیت (صدافت) اخلاقی برابر با ۰/۷۹ و ۰/۸۱ محاسبه گردید و در نمره کل نیز برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی عمل شد. برای سطح توصیفی از میانگین و انحراف معیار در متغیرها استفاده شد. در سطح استنباطی برای این که روابط بین متغیرها بررسی گردد از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌های معادلات ساختاری استفاده شد. نرم‌افزار تحلیل داده‌ها برنامه SPSS و AMOS نسخه ۲۴ بود.

یافته‌ها

بر اساس نتایج بیشترین فراوانی ۱۴ ساله‌ها و کمترین فراوانی ۱۶ ساله‌ها بودند. میانگین سن افراد نمونه ۱۴/۳۳ و انحراف معیار سن ۰/۹۸۵ بود.

جدول ۱. تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
رفتارهای تقلب سستی	۵۰۰	۳	۲۳	۱۲/۷۱	۵/۱۳۷
رفتارهای تقلب امروزی	۵۰۰	۳	۲۵	۱۲/۹۴	۵/۶۶۱
نمره کل بی‌صدافتی تحصیلی	۵۰۰	۶	۴۷	۲۵/۶۴	۱۰/۵۳۹
باور ذاتی هوش	۵۰۰	۷	۲۵	۱۴/۷۲	۶/۹۹۹
باور افزایشی هوش	۵۰۰	۷	۲۸	۱۲/۷۰	۴/۹۲۹
خود اخلاقی	۵۰۰	۸	۴۳	۱۸/۰۴	۱۲/۸۸۰
تمامیت اخلاقی	۵۰۰	۱۰	۵۵	۲۲/۳۸	۱۵/۹۷۳
نمره کل هویت اخلاقی	۵۰۰	۲۰	۹۶	۴۰/۴۲	۲۷/۶۲۹

1. Morality Founded on Divine Authority scale (MFDA)

جدول ۱ تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار نقش متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. تعداد آزمودنی‌ها پس از حذف موارد گم‌شده که کمتر از یک درصد داده‌ها را شامل می‌شدند برابر ۵۰۰ نفر بودند. وجود داده‌های پرت و انتهایی در داده‌ها، باعث به وجود آمدن اشکالات چندی در تجزیه و تحلیل اطلاعات می‌گردد. یکی از اشکالات برقرار نشدن مفروضه نرمال بودن توزیع متغیر است. توضیح اینکه یک داده پرت و خصوصاً انتهایی، داده‌ای است که برخلاف روند عموم داده‌ها، دارای ارزش‌های افراطی بسیار کوچک و یا بسیار بزرگ بوده و توزیع معمول داده‌ها را برهم می‌زند. چنین داده‌ای به عنوان مثال باعث به دست آمدن یک میانگین برخلاف عملکرد متوسط عموم داده‌ها می‌گردد. برای بررسی موارد پرت در پژوهش حاضر از نمرات استاندارد Z استفاده شد؛ نتایج بررسی موارد پرت تک متغیری با این روش در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد همچنین نمرات استاندارد Z مربوط به هر متغیر در دامنه بین ۳+ الی ۳- قرار دارند. به همین دلیل داده پرت تک متغیری در توزیع داده‌ها مشاهده نمی‌شود.

برای انجام معادلات ساختاری به شیوه پارامتریک، پیش فرض نرمال بودن داده‌ها و متغیرها لازم است. برای سنجش نرمال بودن تک متغیره داده‌ها از «چولگی»^۱ و «کشیدگی»^۲ و برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها از شاخص «مردیا»^۳ بهره برده شده است.

جدول ۲. نتیجه آزمون چولگی، کشیدگی و شاخص مردیا برای نرمال بودن تک متغیره و چندمتغیره توزیع نمرات

متغیرهای پژوهش	چولگی		کشیدگی	
	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
رفتارهای تقلب سستی	-۰/۰۳۸	۰/۱۰۹	-۰/۷۵۶	۰/۲۱۸
رفتارهای تقلب امروزی	۰/۱۳۴	۰/۱۰۹	-۰/۶۴۲	۰/۲۱۸
نمره کل بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۰۵۹	۰/۱۰۹	-۰/۵۹۲	۰/۲۱۸
باور ذاتی هوش	۰/۱۶۴	۰/۱۰۹	-۱/۸۹۵	۰/۲۱۸
باور افزایشی هوش	۰/۶۱۴	۰/۱۰۹	-۰/۵۱۸	۰/۲۱۸
خود اخلاقی	۰/۹۰۴	۰/۱۰۹	-۰/۹۴۲	۰/۲۱۸
تمامیت اخلاقی	۱/۱۸۴	۰/۱۰۹	-۰/۴۷۸	۰/۲۱۸

1. skewness

2. kurtosis

3. Merdia

متغیرهای پژوهش	چولگی		کشیدگی	
	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
نمره کل هویت اخلاقی	۱/۰۷۷	۰/۱۰۹	-۰/۶۰	۰/۲۱۸
نرمال بودن چندمتغیره (Multivariate)	ضریب مردیا: ۲/۴۹۲		نسبت بحرانی: ۱/۰۴۹	

جدول ۲ نتیجه آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات را نشان می‌دهد که مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه (۲- تا ۲) قرار دارد؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. همچنین همان‌طور که مشاهده می‌شود قدر مطلق «ضریب مردیا» برای هر متغیر از میزان استاندارد یعنی ۲/۵۸ کمتر است، لذا متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال چندمتغیره هستند. لذا می‌توان از معادلات ساختاری استفاده کرده نتایج حاصل از این آزمون‌های آماری قابل اطمینان است.

نتایج نشان داد که هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. از آنجایی که وجود هم خطی چندگانه در متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری استفاده نمود و نتایج آن قابل اطمینان است. از آنجایی که آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است که نشان‌دهنده استقلال خطاها است و می‌توان از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده کرد نتایج حاصل از این آزمون‌های آماری قابل اطمینان است. علاوه بر این از آنجایی که یکی از مفروضات مهم در معادلات ساختاری وجود روابط همبستگی معنادار بین متغیرهاست در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- بی‌صدافتی تحصیلی	۱					
۲- باور ذاتی هوش	۰/۵۶۱**	۱				
۳- باور افزایشی هوش	-۰/۸۰۰**	-۰/۷۵۶**	۱			
۴- خود اخلاقی	-۰/۷۳۴**	-۰/۵۷۸**	۰/۷۳۸**	۱		
۵- تمامیت اخلاقی	-۰/۵۹۴**	-۰/۵۴۲**	۰/۵۷۹**	۰/۸۳۲**	۱	
۶- نمره کل هویت اخلاقی	-۰/۶۸۶**	-۰/۵۸۳**	۰/۶۷۸**	۰/۷۴۷**	۰/۷۶۶**	۱

**معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۳ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بین باور ذاتی هوش ($r = 0.561, p < 0.01$) با بی‌صدافتی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین باور افزایشی هوش ($r = -0.800, p < 0.01$)، خود اخلاقی ($r = -0.734, p < 0.01$)، تمامیت اخلاقی ($r = -0.594, p < 0.01$) و نمره کل هویت اخلاقی ($r = -0.686, p < 0.01$) با بی‌صدافتی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

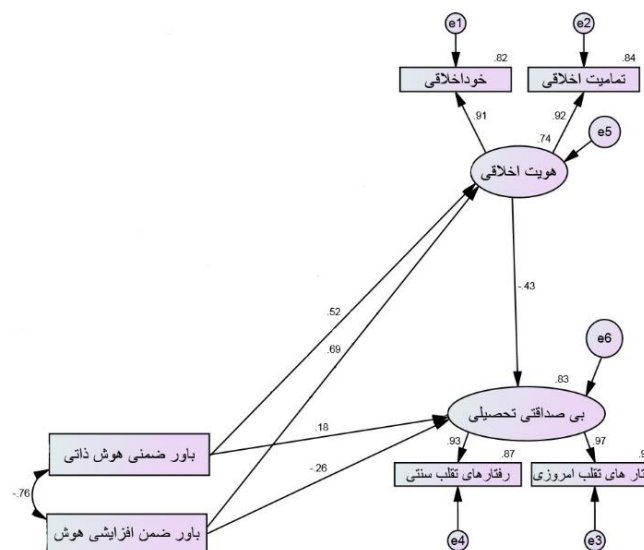
جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به‌دست‌آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکور هنجار شده (CMIN)	۲۵/۳۶۰	-
	درجه آزادی	۱۵	
	CMIN/DF	۱/۶۹۱	کمتر از ۳
شاخص‌های نسبی	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۷۳	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۸۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۳۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۸۰	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۷۷۱	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۲۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۳۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۳۲	بیشتر از ۰/۹۰

جهت آزمودن مدل موردنظر در پژوهش حاضر، روش الگو یابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های گزارش شده در جدول ۴ استفاده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقدار کای اسکور هنجار شده (CMIN) مقدار آن ۲۵/۳۶۰ است و از لحاظ آماری معنادار است ($\text{sig} = 0.001$). همچنین اگر شاخص‌های برازش هنجار شده (NFI)، برازش هنجار نشده (NNFI)، برازش مقایسه‌ای (CFI)، برازندگی افزایشی (IFI)، نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و برای برازش مقتصد (PCFI)، برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) بالای ۰/۶۰ باشد و بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش همان‌گونه که مشاهده می‌شود این شاخص‌ها همگی مطلوب هستند.

همچنین اگر مقدار به‌دست‌آمده از شاخص خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ باشد نشان‌دهنده برازش مدل است (Schermelleh-Engel et al., 2003)، که در این پژوهش مقدار معناداری برای شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE) ۰/۰۰۱ و شاخص RMSEA برابر ۰/۰۷۳ است که بر اساس مدل Kline (2016) نشان‌دهنده برازش مدل است.

نمودار ۱. مدل نهایی و برازش شده پژوهش در حالت ضرایب استاندارد



جدول ۵. اثرات استاندارد مستقیم و غیرمستقیم و کلی متغیرهای برونزای پژوهش بر متغیر وابسته

از سازه	متغیر میانجی	به سازه	اثر مستقیم (مقدار sig)	اثر غیرمستقیم (مقدار sig)	اثر کل (مقدار sig)	R ²
هوش افزایشی	-	هویت اخلاقی	(۰/۰۱۶)۰/۶۹۵	ندارد	(۰/۰۱۶)۰/۶۹۵	۰/۴۳
هوش ذاتی	-	هویت اخلاقی	(۰/۰۱۲)۰/۵۲۳	ندارد	(۰/۰۱۲)۰/۵۲۳	۰/۲۷
هوش افزایشی	هویت اخلاقی	بی‌صدافتی تحصیلی	(۰/۰۰۴)۰/۲۵۹	(۰/۰۱۴)۰/۲۹۶	(۰/۰۰۶)۰/۵۵۵	۰/۰۷
هوش ذاتی	هویت اخلاقی	بی‌صدافتی تحصیلی	(۰/۰۱۸)۰/۱۸۲	(۰/۰۰۹)۰/۲۲۳	(۰/۰۱۸)۰/۱۸۲	۰/۰۳
هویت اخلاقی	-	بی‌صدافتی تحصیلی	(۰/۰۱۸)۰/۴۲۷	ندارد	(۰/۰۱۸)۰/۴۲۷	۰/۱۸

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود ضریب استاندارد و مستقیم باور ذاتی هوش همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود ضریب استاندارد و مستقیم باور ذاتی هوش (sig=۰/۰۱۸ و $\beta=۰/۱۸۲$) و باور افزایشی هوش ($\beta=-۰/۲۵۹$ و sig=۰/۰۰۴) بر بی‌صدافتی

تحصیلی در بین دانش‌آموزان معنادار بود. لذا فرضیه اختصاصی پژوهش بر اینکه باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد، تأیید شد. همچنین ضریب استاندارد و مستقیم هویت اخلاقی ($\beta = -0/427$ و $\text{sig} = 0/018$) بر بی‌صدافتی تحصیلی در بین دانش‌آموزان معنادار بود. لذا فرضیه پژوهش بر اینکه هویت اخلاقی بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد تأیید شد.

جدول ۶. نتایج بوت استروپ باورهای ضمنی هوش با میانجی‌گری هویت اخلاقی بر بی‌صدافتی

تحصیلی

سطح اطمینان ۰/۹۵		مسیرهای غیرمستقیم
حد بالا	حد پایین	
-۰/۱۷۴	-۰/۲۹۲	باور ذاتی هوش ← هویت اخلاقی ← بی‌صدافتی تحصیلی
-۰/۲۳۰	-۰/۳۸۰	باور افزایشی هوش ← هویت اخلاقی ← بی‌صدافتی تحصیلی

برای آزمون این فرضیه معناداری ضرایب غیرمستقیم بین باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی از طریق نقش میانجی هویت اخلاقی از روش بوت استروپ استفاده شد. بر اساس جدول ۶ نتایج بوت نشان داد ضریب غیرمستقیم بین باورهای ضمنی هوش با بی‌صدافتی تحصیلی از طریق هویت اخلاقی معنادار است. حد پایین و بالای مقدار ضرایب به ترتیب برای باور ذاتی هوش برابر $-0/292$ الی $-0/174$ و برای باور افزایشی هوش برابر $-0/380$ الی $-0/230$ بود. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود؛ بنابراین می‌توان گفت که فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان با نقش میانجی هویت اخلاقی تأثیر غیرمستقیم دارد، تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف ارائه مدل ساختاری بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس باورهای ضمنی هوش با نقش میانجی هویت اخلاقی در دانش‌آموزان شهر تهران انجام شد. نتایج نشان داد که ضریب استاندارد و مستقیم باور ذاتی هوش و باور افزایشی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی در بین دانش‌آموزان معنادار بود. لذا فرضیه دوم بر اینکه باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی

تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد تأیید شد. این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات عزیزاده و همکاران (۱۴۰۱)، یآوری و لطفی عظیمی (۱۴۰۰) و قنبری طلب و طهماسبی کهیانی (۱۳۹۹) همسویی داشته باشد. در تبیین رابطه مستقیم باور هوشی ذاتی با بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان گفت که دانش‌آموزان با باور هوشی ذاتی، توانایی را به عنوان یک معیار ثابت عملکرد تلقی می‌کنند و تلاش را نشانه توانایی ذهنی پایین می‌دانند. این باور، تأثیر منفی بر روی یادگیری آن‌ها می‌گذارد؛ آن‌ها احتمالاً از مواجهه شدن با فعالیت‌های چالش‌انگیز هراس دارند، کمتر هدف‌های دشوار را برمی‌گزینند و شکست را به عنوان یک ارزیابی منفی از خود بی‌عیب‌شان تلقی می‌کنند. همچنین می‌توان گفت که مطابق با رویکرد شناختی-اجتماعی Dweck (2017) زمانی که دانش‌آموزان هوش و توانایی را کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش بدانند در هدف‌گذاری برای فعالیت‌های تحصیلی بر مواردی نظیر مقایسه‌های اجتماعی و فرار از سرزنش دیگران تمرکز کرده و ارزش ذهنی پیامدهای تلاش و کوشش نزد آن‌ها به شدت کاهش می‌یابد و مطابق با مفروضه‌های نظریه کنترل-ارزش هیجانات پیشرفت^۱ Pekran (2006) هیجان‌های منفی نظیر اضطراب ناشی تحصیل و خستگی از تحصیل را تجربه می‌کنند و طبیعی است که در چنین شرایطی از رفتن به سمت الگوهای یادگیری خود راهبر نظیر فرایند یادگیری خودگردان اجتناب کرده و راهبردهای یادگیری خشک‌تر مانند تمرین ساده و سطحی و یا اتکا به شیوه‌های الگوریتمی و کسب موفقیت از راه‌های دیگر نظیر تقلب و غیره را انتخاب می‌کنند. از این رو منطقی است گفته شود که باور ذاتی هوش رابطه مستقیمی با بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان دارد. در تبیین رابطه مستقیم باور افزایشی هوش با بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان گفت که دانش‌آموزان با باور هوشی افزایشی توانایی را به عنوان یک معیار سیال برای انجام تکلیف می‌دانند و اعتقاد دارند که از طریق تلاش، کوشش و خطا بیشتر می‌توانند استعداد‌های خود را رشد دهند. به همین دلیل، آن‌ها بیشتر با چالش‌ها مواجه می‌شوند، شکست آن‌ها را از دستیابی به هدف باز نمی‌دارد و در صورت مواجهه شدن با شکست، به تلاش خود ادامه می‌دهند. همچنین می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای باورهای هوشی افزایشی، نسبت به بهبود هوش و سایر توانایی‌ها و مهارت‌های خود، باعث امیدواری بیشتر در آن‌ها و تلاش افزون‌تر می‌شود. هرچه دانش‌آموز در یک زمینه امیدوار باشد، در آن زمینه تلاش بیشتری خواهد کرد و موفق نیز خواهد شد و بنابراین رفتارهای نا صادقانه تحصیلی کمتری خواهند

1. control-value theory of achievement emotions

داشت. همچنین می‌توان این‌گونه تبیین کرد که دانش‌آموزانی که معتقدند توانایی هوشی آن‌ها انعطاف‌پذیر بوده و حالت افزایشی دارد، احتمال کمتری هست که تکالیف کلاسی خود را تا امتحان به تأخیر اندازند (مشتاقی و مویدفر، ۱۳۹۵) و تسلطی که تدریجی بر مطالب درسی کسب می‌کنند گرایش آن‌ها را به بی‌تحصیلی کاهش می‌دهد. از این‌رو منطقی است گفته شود که باور افزایشی هوش رابطه مستقیمی با بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان دارد.

نتایج نشان داد که ضریب استاندارد و مستقیم هویت اخلاقی بر بی‌صدافتی تحصیلی در بین دانش‌آموزان معنادار بود. لذا فرضیه سوم بر اینکه هویت اخلاقی بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد تأیید شد. این نتیجه به‌دست‌آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات شاد جو و همکاران (۱۴۰۰)، Septiana و همکاران (2020)، خرمائی و محمودنژاد (۱۴۰۰)، جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵) و قرائی و همکاران (۱۴۰۳) همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت که بی‌صدافتی تحصیلی شامل عدول از اصول اخلاقی و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی است که برای فرد امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی به همراه دارد. تحول اخلاقی و سطح درونی شدن اخلاقیات از جمله عوامل تعیین‌کننده بی‌صدافتی تحصیلی به‌حساب آمده است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). همچنین می‌توان گفت که هرچه میزان عمق و نفوذ ارزش‌های اخلاقی در خودپنداری فرد بیشتر باشد و اصول و آرمان‌های اخلاقی جایگاه محوری‌تری را در خود-تعریفی فرد داشته باشند، کمتر احتمال دارد که فرد اقدام به اعمال غیراخلاقی مانند بی‌صدافتی تحصیلی نماید. افزون بر این، درونی‌سازی سطح خصوصی هویت اخلاقی است و از این‌رو می‌تواند نقشی منفی در بی‌صدافتی تحصیلی در آزمون، که سطح عمیق‌تری از بی‌صدافتی تحصیلی محسوب می‌شود و جنبه‌ی غالب فردی دارد، ایفا کند. افزون بر این نمادسازی در هویت اخلاقی معطوف به جنبه‌های بیرونی و عمومی اخلاقیات و نمایانگر لایه‌های ظاهری و سطحی اخلاقیات است. این جنبه یعنی نمادسازی، بازنمایی میزان تمایل فرد به انتقال و انعکاس بیرونی ارزش‌های اخلاقی از طریق کنش‌هایش در دنیای اجتماعی است. فرد با نمادسازی بالا گرایش دارد که از طریق مشارکت در فعالیت‌های آشکار، تعهد خود را به اصول اخلاقی به دیگران نمایش دهد. به تعبیری دیگر، بعد ظاهری‌تر هویت اخلاقی یعنی نمادسازی با تحقق خود به‌عنوان یک وجود اجتماعی مرتبط است. در مقابل فرد با نمادسازی پایین، تمایل

و تأکید زیادی به مشارکت در چنین فعالیت‌هایی و نمایش عمومی اصول اخلاقی ندارد. از این‌رو منطقی است گفته شود که هویت اخلاقی بر بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد.

نتایج نشان داد که باورهای ضمنی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی با نقش میانجی هویت اخلاقی تأثیر غیرمستقیم دارد. این نتیجه به‌دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات علیزاده و همکاران (۱۴۰۱)، شادجو و همکاران (۱۴۰۰)، یآوری و لطفی عظیمی (۱۴۰۰)، قنبری طلب و طهماسبی کهیانی (۱۳۹۹)، زارعی و همکاران (۱۴۰۰) و جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵) همسویی داشته باشد. در تبیین رابطه غیرمستقیم باور ذاتی هوش هوشی بر بی‌صدافتی تحصیلی با نقش میانجی هویت اخلاقی در دانش‌آموزان می‌توان گفت که باور ذاتی و ثابت ضمنی هوش موجب می‌شود که دانش‌آموز برای خود یک دنیای اجتماعی ترسیم کند که نسبتاً ثابت، قابل پیش‌بینی و به‌راحتی قابل دستیابی باشد؛ بنابراین این دانش‌آموزان باور دارند که تلاش و کوشش در زمینه‌های مختلف از جمله امور اخلاقی نمی‌تواند به آنان کمک کند که هویت اخلاقی بیشتری را تجربه کنند. کسانی که هویت اخلاقی ضعیف‌تری دارند سازگاری فردی و تحصیلی کمتری را از خود نشان می‌دهند. زمانی که دانش‌آموزان نتوانند با دیگران و با محیط مدرسه سازگار شوند، در انجام تکالیف و امتحانات خود ناتوان عمل کرد و به سمت تقلب تحصیلی و رفتارهای غیراخلاقی و بی‌صدافتی روی می‌آورند. از این‌رو منطقی است گفته شود که هویت اخلاقی نقش میانجی در رابطه بین باور ذاتی هوش با بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان دارد. در تبیین رابطه غیرمستقیم باور افزایشی هوش بر بی‌صدافتی تحصیلی با نقش میانجی هویت اخلاقی در دانش‌آموزان می‌توان گفت که دانش‌آموزانی 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 تکالیفی را ترجیح می‌دهند که سخت و جدید است. این ویژگی‌ها در زمینه شکل‌گیری هویت اخلاقی به آنان نیز کمک می‌کند. لذا این هویت اخلاقی در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با معانی اخلاقی شده بیشتر شوند و سپس به کمک روش‌های مختلف نسبت به درونی‌سازی این ارزش‌ها متعهد شوند و کمتر به‌سوی رفتارهای غیراخلاقی و ناصادقانه تحصیلی بروند. از این‌رو منطقی است گفته شود که هویت اخلاقی نقش میانجی در رابطه بین باور افزایشی هوش با بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان دارد.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به گردآوری داده‌ها به صورت غیرحضوری اشاره کرد، که این امر به وسیله ساخت لینک، جایگذاری پرسشنامه‌ها و اشتراک‌گذاری در رسانه‌های اجتماعی مجازی انجام شد. این روش جمع‌آوری اطلاعات امکان نظارت مستقیم پژوهشگر بر پاسخگویی نمونه‌ها را از بین برد و ممکن است در روند جمع‌آوری داده‌ها خطاهایی رخ داده باشد. این خطاها می‌توانند ناشی از پاسخگویی با صرف زمان اندک‌تر، پاسخ‌دهی نادرست و با سوگیری باشند که در نهایت ممکن است موجب انحراف نتایج مطالعه شوند. این محدودیت‌ها می‌توانند خارج از اختیار پژوهشگر محسوب شوند. از منظر نظری، این پژوهش به بررسی عوامل مؤثر بر بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته است، اما محدودیت‌هایی در تعمیم نتایج به سایر جوامع یا گروه‌های سنی وجود دارد. به علاوه، ممکن است برخی از عوامل فرهنگی و اجتماعی خاص جامعه تهران بر نتایج تأثیرگذار باشند که در این پژوهش به طور کامل مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. در زمینه روش‌شناسی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های جمع‌آوری داده‌های ترکیبی (کیفی و کمی) استفاده شود تا بتوان به درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر بی‌صدافتی تحصیلی دست یافت. همچنین، استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر می‌تواند به افزایش اعتبار نتایج کمک کند. در نهایت، از آنجایی که شناسایی عوامل دخیل در بی‌صدافتی تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برای مشاوران، روان‌شناسان و برنامه‌ریزان در مدارس برخوردار است، پیشنهاد می‌شود که نتایج این پژوهش به منظور کاهش شیوع پدیده مضر بی‌صدافتی تحصیلی در میان دانش‌آموزان، که قشری تأثیرگذار در پیشرفت علمی و صنعتی کشور هستند، مورد استفاده قرار گیرد. به عنوان اقداماتی در این راستا، می‌توان به برگزاری وبینارهایی با هدف بهبود وضعیت باورهای هوشی و هویت اخلاقی اشاره کرد، تا گرایش به بی‌صدافتی و تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان کاهش یابد. همچنین، ارجاع دانش‌آموزان به مشاوران و مداخله در زمینه باورهای هوشی و هویت اخلاقی می‌تواند به بهبود وضعیت اخلاقی و تحصیلی آنان کمک کند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

سپاسگزاری

آزمون مدل ساختاری بی‌صداقتی تحصیلی ... | بالسنی و همکاران | ۲۲۳

بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این تحقیق که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- جوکار، بهرام، و حق‌نگهدار، مرجان. (۱۳۹۵). رابطه‌ی هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۲)، ۱۶۲-۱۴۳. <https://doi.org/10.22099/jsli.2017.3978>
- زارعی، لیلا، و شیروانی شیرینی، علی. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین هویت اخلاقی و سبک‌های شناختی با سازگاری فردی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۰)، ۱۶۹-۱۹۴. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.56335.3176>
- شاد جو، رضوان، قنبری پناه، افسانه، درتاج، فریبرز، و قاسمی، مسعود. (۱۴۰۰). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هویت اخلاقی و خودآگاهی هیجانی و خودپنداره تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی. *فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور اهواز*، ۱۲(۴)، ۱۰۱-۱۰۰۱. <https://doi.org/10.22118/edc.2021.269475.1683>
- صادقی‌فر، جمیل، مؤمنی، خلیل، قاسمیانی، شبنم، رجبی، مرضیه، صابر، ناصر، طهرانی‌زاده، ساجده، و محمودی، محسن. (۱۳۹۹). بررسی فراوانی، شیوه‌های بی‌صدافتی تحصیلی و علل آن در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ایلام در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۸-۱. <http://edcbmj.ir/article-1-2050-fa.html>
- صحرائی، محمد، کاظمی، رضا، و صحرائی، هدایت. (۱۳۹۹). اهتمام به علوم پایه در پزشکی راهگشای درمان بهتر در کووید-۱۹. *مجله طب نظامی*، ۲۲(۹)، ۸۸۴-۸۸۳. <https://doi.org/10.30491/JMM.22.9.10>
- عابدی، صمد، سعیدی‌پور، بهمن، فرج‌اللهی، مهران، و صیف، محمدحسین. (۱۳۹۴). مدل یابی روابط بین باورهای هوشی، معرفت‌شناختی و انگیزشی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲(۸)، ۶۸-۴۳. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23456523.1394.2.8.4.0>
- عباسی اصل، رؤیا، هاشمی، سهیلا، خبازی کناری، مهدی، و باعزت، فرشته. (۱۳۹۸). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه هویت اخلاقی بلک و رینولدز. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۴)، ۶۶۷-۶۵۱. <https://www.sid.ir/paper/151736/fa>
- عظیمی، کامیار، شهنی ییلاق، منیجه، و امینی، مرضیه. (۱۳۹۸ الف). دروغ‌پردازی‌های امروز، اقدامات غیراخلاقی فردا: یک مدل علی ارتباط بین منبع کنترل و بی‌صدافتی تحصیلی با نقش میانجیگری خودپنداشت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۱۰(۴)، ۳۰۷-۳۲۱. <https://doi.org/10.22118/edc.2019.99564>

- علیزاده، محسن، درخشان، معراج، و بارانیان، سحر. (۱۴۰۱). بررسی رابطه باورهای هوشی و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۶۷-۵۸. <http://edcbmj.ir/article-1-1638-fa.html>
- قرائی، ناهید و طاهر، محبوبه. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش اخلاق با رویکرد هیجان‌مدار بر مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰(۷۴)، ۲۲۶-۲۰۷. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.81769.4068>
- قنبری طلب، محمد، و طهماسبی کهیانی، فاطمه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و باورهای هوشی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۱)، ۷۸-۵۹. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.1.3.1>
- لری پور، مرضیه، عزیززاده فروزی، منصوره، کاظمی، مجید، و حیدرزاده، اعظم، و صراف‌زاده، شیما. (۱۴۰۰). نگرش نسبت به تقلب تحصیلی و ارتباط آن با انگیزه پیشرفت تحصیلی و عزت‌نفس دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۳)، ۱۱۱-۱۰۳. <http://edcbmj.ir/article-1-1961-fa.html>
- محبی نورالدین وند، محمدحسین، شهنی بیلاق، منیجه، و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش در جامعه دانشجویی. *فصلنامه اندازگیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۶۴-۴۳. <https://www.sid.ir/paper/501083/fa>
- مشتاقی، سعید، و مویدفر، همام. (۱۳۹۵). نقش باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. *توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۷(۱)، ۳۶-۲۸. https://edj.ajums.ac.ir/article_79771.html
- ویسی، سعید، ایمانی، صدف، بهروز، بهزاد، و ایمانی، سارینا. (۱۳۹۹). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کوتاه ترس از ابتلا به بیماری کرونا و ویروس (کووید-۱۹). *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۴۲)، ۱۰-۱. <http://ijndibs.com/article-1-416-fa.html>
- یاوری، هانیه، و لطفی عظیمی، افسانه. (۱۴۰۰). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس مجذوبیت تحصیلی، اهداف پیشرفت و باورهای ضمنی هوش در دوران شیوع کرونا ویروس. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۲)، ۴۵-۳۳. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.52.2.4>

References

- Abbasi Asl, R., Hashemi, S., Khabbazi Kenari, M., & Baezzat, F. (1398/2019). Psychometric properties of the Persian version of Blasi and Reynolds' Moral Identity Questionnaire. *Applied Psychology*, 13(4), 651-667. <https://www.sid.ir/paper/151736/fa> [In Persian]

- Abedi, S., Saeedipour, B., Farajollahi, M., & Seif, M. H. (1394/2015). Modeling the relationships between intelligence beliefs, epistemological and motivational beliefs with self-regulated learning strategies of Payame Noor University students. *Research in School Learning*, 2(8), 43-68. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23456523.1394.2.8.4.0> [In Persian]
- Alizadeh, M., Derakhshan, M., & Baranian, S. (1401/2022). Investigating the relationship between intelligence beliefs and academic dishonesty: The mediating role of academic challenge-seeking. *Educational Development of Jundishapur*, 15(1), 58-67. <http://edcbmj.ir/article-1-1638-fa.html> [In Persian]
- Aluede, O., Omoregie, E. O., & Osa-Edoh, G. I. (2006). Academic dishonesty as a contemporary problem in higher education: How academic advisers can help. *Reading Improvement*, 43(2), 97-107.
- Azimi, K., Shahni Yeylagh, M., & Amini, M. (1398/2019a). Today's lies, tomorrow's unethical actions: A causal model of the relationship between locus of control and academic dishonesty with the mediating role of academic self-concept in nursing students. *Journal of Education Development of Jundishapur*, 10(4), 307-321. <https://doi.org/10.22118/edc.2019.99564> [In Persian]
- Ballantine, J. A., Larres, P. M., & Mulgrew, M. (2014). Determinants of academic cheating behavior: The future for accountancy in Ireland. *In accounting forum*, 38(1), 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2013.08.002>
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24. <https://caelum-online-public.s3.amazonaws.com/1504-aprenda-a-aprender/03/carol+dweck+growth+mindsets.pdf>
- Dweck, C. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard Business Review*, 13(25), 213-226.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. London, UK: Robinson. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-020-01101-z>
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House. https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=giedc_hildren
- Esteves, G. G. L., Oliveira, L. S., de Andrade, J. M., & Menezes, M. P. (2021). Dark triad predicts academic cheating. *Personality and Individual Differences*, 171(2), 21-35. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110513>
- Gamage, K. A., Silva, E. K. D., & Gunawardhana, N. (2020). Online Delivery and Assessment during COVID-19: Safeguarding Academic Integrity. *Education Sciences*, 10(11), 301-321. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/301#>
- Gharaei, N., & Taher, M. (1403/2024). The effectiveness of emotion-oriented ethics training on students' responsibility and ethical decision-making. *Journal of Educational Psychology*, 20(74), 207-226. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.81769.4068> [In Persian]
- Ghorbani Talab, M., & Tahmasebi Kohyani, F. (1399/2020). Predicting academic dishonesty based on academic identity and intelligence beliefs. *Educational and School Studies*, 9(1), 59-78. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.1.3.1> [In Persian]
- Hardy, S. A., Bhattacharjee, A., Reed II, A., & Aquino, K. (2010). Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization. *Journal of adolescence*, 33(1), 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.008>

- Jia, F., & Krettenauer, T. (2017). Recognizing moral identity as a cultural construct. *Frontiers in Psychology*, 8(2), 412-422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00412>
- Jiang, H., Emmerton, L., & McKaige, L. (2013). Academic integrity and plagiarism: a review of the influences and risk situations for health students. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 369-380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.687362>
- Jokar, B., & Haghnegahdar, M. (1395/2016). The relationship between moral identity and academic dishonesty: Examining the moderating role of gender. *Studies in Learning and Instruction*, 8(2), 143-162. <https://doi.org/10.22099/jsli.2017.3978> [In Persian]
- King, R. B. (2020). Mindsets are contagious: The social contagion of implicit theories of intelligence among classmates. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 349-363. <https://doi.org/10.1111/bjep.12285>
- Loripour, M., Azizzadeh Forouzi, M., Kazemi, M., Heidarzadeh, A., & Sarafizadeh, S. (1400/2021). Attitudes toward academic cheating and its relationship with academic achievement motivation and self-esteem in students. *Educational Development of Jundishapur*, 14(3), 103-111. <http://edcbmj.ir/article-1-1961-fa.html> [In Persian]
- Mohammadi Nouraldinvand, M. H., Shahni Yeylagh, M., & Pasha Sharifi, H. (1392/2013). Investigating psychometric indicators of implicit intelligence theory scale in student population. *Educational Measurement*, 4(14), 43-64. <https://www.sid.ir/paper/501083/fa> [In Persian]
- Moshtaghi, S., & Moeidfard, H. (1395/2016). The role of intelligence beliefs and achievement goal orientations in predicting students' academic procrastination. *Education Development of Jundishapur*, 7(1), 28-36. https://edj.ajums.ac.ir/article_79771.html [In Persian]
- Sadeghi Far, J., Momeni, K., Ghasemiani, S., Rajabi, M., Saber, N., Tehranizadeh, S., & Mahmoudi, M. (1399/2020). Investigating the frequency, methods and causes of academic dishonesty among students of Ilam University of Medical Sciences in 2015-2016 academic year. *Educational Development of Jundishapur*, 13(1), 1-8. <http://edcbmj.ir/article-1-2050-fa.html> [In Persian]
- Sahraei, M., Kazemi, R., & Sahraei, H. (1399/2020). Attention to basic sciences in medicine paves the way for better treatment in COVID-19. *Journal of Military Medicine*, 22(9), 883-884. <https://doi.org/10.30491/JMM.22.9.10> [In Persian]
- Septiana, E., & Bachtiar, R. R. (2020). Effect of Religiosity on Cheating Behavior in Universitas Indonesia Students with Moral Identity as a Mediating Factor. In 3rd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2019) and the 4th Universitas Indonesia Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2019) (pp. 535-548). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201125.045>
- Shadjo, R., Ghanbari Panah, A., Dortaj, F., & Ghasemi, M. (1400/2021). Predicting academic dishonesty based on moral identity, emotional self-awareness and academic self-concept in medical students. *Educational Development of Jundishapur*, 12(4), 1001-1010. <https://doi.org/10.22118/edc.2021.269475.1683> [In Persian]
- Sutherland-Smith, W. (2016). Authorship, ownership, and plagiarism in the digital age. *Handbook of academic integrity*, 1(2), 575-589.
- Vaisi, S., Imani, S., Behrouz, B., & Imani, S. (1399/2020). Evaluation of psychometric properties of the short form of fear of COVID-19 scale. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 5(42), 1-10. <http://ijndibs.com/article-1-416-fa.html> [In Persian]

- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_14
- Yao, Y., Guo, N. S., Li, C., & McCampbell, D. (2020). How university EFL writers' beliefs in writing ability impact their perceptions of peer assessment: perspectives from implicit theories of intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 5(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1750559>
- Yavari, H., & Lotfi Azimi, A. (1400/2021). Predicting academic dishonesty based on academic engagement, achievement goals and implicit intelligence beliefs during the COVID-19 pandemic. *Research in Educational Systems*, 15(52), 33-45. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1400.15.52.2.4> [In Persian]
- Zarei, L., & Shirvani Shirazi, A. (1400/2021). Investigating the relationship between moral identity and cognitive styles with personal and social adjustment in female junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 17(60), 169-194. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.56335.3176> [In Persian]