

پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی بر اساس هیجان تحصیلی امید: نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی
Prediation of academic dishonesty based on the academic emotion of hope: mediating role of
academic help seeking

مقدمه: بی‌صداقتی تحصیلی به دلیل آثار نامطلوب فردی و اجتماعی بسیار مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت واقع شده است. پژوهش حاضر به دنبال بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی‌صداقتی تحصیلی بود. روش: شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۷۷ دختر و ۱۸۴ پسر) دوره متوسطه اول بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های هیجان تحصیلی امید، پرسشنامه کمک‌طلبی تحصیلی و مقیاس بی-صداقتی تحصیلی پاسخ دادند. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار AMOS ۲۲ استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که هیجان تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق کمک‌طلبی تحصیلی، پیش‌بینی کننده بی‌صداقتی تحصیلی است. نتیجه‌گیری: در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر اهمیت توجه به نقش هیجان تحصیلی امید و کمک‌طلبی تحصیلی در کاهش بی‌صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان است.

واژگان کلیدی: امید، بی‌صداقتی تحصیلی، کمک‌طلبی تحصیلی

Abstract

Introduction: Academic dishonesty has attracted the attention of educationists because of the undesirable individual and social effects. The present study conducted to investigate the mediating role of academic help-seeking in the relation of academic emotion of hope and academic dishonesty. **Method:** Participants were 360 (۱۷7 girls and 184 boys) high school students were selected via random cluster sampling method. In order to investigate the variables of research academic emotion of hope questionnaire, help-seeking and academic dishonesty scale were used. For analyzing the research model, structural equation model and Amos^{۲۲} software was used. **Results:** Results showed that academic emotion of hope predicted academic dishonesty directly and also indirectly through academic help-seeking. **Conclusion:** Conclusively, results of this study showed the importance of academic emotion of hope and academic help-seeking in the reduction of academic dishonesty.

Keywords: academic dishonesty, academic emotion of hope, academic help-seeking

مقدمه

همواره از گذشته تا امروز کسانی که با عناوینی هم‌چون معلم، مدرس و استاد، مطلبی را به دیگری آموزش می‌دادند راغب بوده‌اند که بدانند فراگیران چه میزان از این مطالب را آموخته و در زندگی از آن استفاده می‌کنند. به همین جهت از روش‌هایی مانند پرسش و پاسخ، ارائه تکالیف و تمرین‌هایی که توسط فراگیران انجام شود و امتحانات کتبی استفاده می‌کردند، که مشکلاتی نیز برای محیط‌های تحصیلی به همراه داشت. به عنوان مثال فراگیران در جلسات امتحان به دنبال کمک گرفتن از هم‌کلاسی‌های خود بودند و یا انجام تکالیف خود را به فرد دیگری محول می‌کردند. امروزه

چنین رفتارهایی با عنوان بی‌صدافتی تحصیلی^۱ شناخته می‌شوند. با توجه به این‌که بی‌صدافتی تحصیلی یکی از پدیده‌هایی است که نظام آموزشی و تربیتی طی سالیان دراز با آن درگیر بوده و هزینه‌های زیادی را به این نظام تحمیل کرده است، در سال‌های اخیر توجه ویژه اندیشمندان و متولیان تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است (مورداک، بیوچمپ و هیئتون، ۲۰۰۸). بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی شایع در محیط‌های آموزشی است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) که به افراد در دستیابی به نتایج دلخواه اما غیرمنصفانه و نادرست (مانند دروغ‌گویی، پنهان کردن حقیقت، گول زدن، فریب و ...) کمک می‌کند (رومنی و اشتاین‌بارت، ۲۰۰۳). یکی از مسائلی که در مرور ادبیات پژوهشی بی‌صدافتی تحصیلی آشکار می‌شود، فقدان یک تعریف عام و مقبول از آن است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) لیکن مصادیق آن روشن و عینی است. شریک شدن در کار دیگران، معرفی کار افراد دیگر به‌عنوان کار خود، خرید برگه‌های امتحانی از قبل، نسخه‌برداری از کار دیگران در امتحان و سایر موقعیت‌های تحصیلی، پرداخت پول به دیگران در ازای انجام تکلیف، دروغ، عدم پیروی عمدی از قوانین و تغییر دادن نتایج پژوهش‌ها، از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی است (ویلکینسون، ۲۰۰۹).

بی‌صدافتی تحصیلی شامل دو نوع تقلب در تکلیف (تکالیفی که باید به صورت فردی انجام شوند، لیکن از همکاری با دیگران استفاده می‌شود، یا به صورت رونویسی از سایت یا منابع دیگر بدون ذکر منبع صورت می‌گیرد) و تقلب در امتحان (رونویسی کردن از روی برگه دیگری، تلاش در به دست آوردن غیرقانونی سوالات و کلید آزمون) است (پینکوس و اشملکین، ۲۰۰۳؛ رتینگر و کرامر، ۲۰۰۹). مطابق متون پژوهشی بی‌صدافتی تحصیلی مسئله‌ای شایع بین دانش‌آموزان است (باشولر، ۱۹۹۹).

بر اساس یافته‌های سیژک (۱۹۹۹) بیش از یک سوم و بر اساس یافته‌های مکیب و تروینو (۲۰۰۲) بیش از هفتاد درصد فراگیران این رفتار را نشان می‌دهند. هم‌چنین به بخشی از زندگی فراگیران تبدیل شده است (مک‌کابی، تروینیو و باترفیلد، ۲۰۰۱) که رشد شایعی در محیط‌های تحصیلی دارد (مکیب و تروینو، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت به این رفتار (مورداک و همکاران؛ ۲۰۰۴؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰) است.

از آن‌جائی که بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، آسیب‌زا (کشکولی، ۱۳۹۶) و غیرمولد (مهد و فولادچنگ، ۱۳۹۴) شناخته می‌شود و بر اساس نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶) راهبردهای خودتنظیمی و هیجان‌ات نیز در تعیین رفتار نقش کلیدی دارند، در این پژوهش کمک‌طلبی تحصیلی، به‌عنوان یکی از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی (نیومن، ۲۰۰۸؛ زیمرمن، ۲۰۰۸)، و هیجان تحصیلی امید (پکران، ۲۰۰۶)، به‌عنوان پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی بررسی شده است.

پکران (۲۰۰۶) از هیجان‌ات با عنوان هیجان پیشرفت، یعنی هیجان‌اتی که به طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، یاد می‌کند. از نظر پکران و استفانز (۲۰۱۰) امید یک هیجان فعال‌کننده، مثبت و پیامدی است. در نظریه کنترل-ارزش^۲ پکران (۲۰۰۶) امید به‌عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود که فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند. در هیجان‌های پیامدی، شکست به صورت منفی و موفقیت به صورت مثبت

ارزیابی می‌شوند. هیجان امید زمانی تجربه می‌شود که دستیابی به موفقیت به طور مثبت ارزیابی شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد.

هیجان تحصیلی امید یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی است. فرض می‌شود، افرادی که امید بالاتری دارند نسبت به افراد با امید پایین، به اهداف بالاتری در امور دست می‌یابند. به همین جهت تصور می‌شود که دانش‌آموزان امیدوار یا در واقع دانش‌آموزانی که هیجان پیشرفت امید را تجربه می‌کنند کمتر دچار رفتارهای مخرب تحصیلی مانند بی‌صدافتی تحصیلی می‌شوند. اسنایدر (۱۹۹۴) معتقد است که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی ریشه در نظریه امید دارد. این نظریه بر اساس رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و به عنوان یکی از مدل‌های انگیزشی جدید برای تحقیقات تربیتی و آموزشی معرفی شده است. امید به عنوان فرایندی از تفکر درباره یک هدف با انگیزش برای حرکت به سوی این هدف (عامل)، و راه‌های رسیدن به آن (گذرگاه) معرفی شده است. در واقع اسنایدر (۲۰۰۰) بنیان‌گذار نظریه امید و درمان مبتنی بر آن، عقیده دارد که برای ایجاد امید وجود دو نوع تفکر الزامی است؛ تفکر راهبردی و تفکر عامل. تفکر راهبردی (مسیر)^۳، جزء شناختی امید و نشان دهنده‌ی ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر و تفکر عامل^۴ جزء انگیزشی امید است که فرد خود را برای استفاده از این مسیرها بر می‌انگیزاند (الکساندر و آنویوزی، ۲۰۰۷). از این رو، امید یک سیستم شناختی- انگیزشی پویا است که به عنوان یکی از سازه‌های مطرح در روان‌شناسی مثبت‌نگر دارای آثار مطلوب بسیار در حوزه‌های مختلف و از جمله تحصیل و آموزش است (اسنایدر، ۲۰۰۰). به گونه‌ای که در سال‌های اخیر سازه امید به تحصیل به عنوان یکی از ابعاد خاص امید مطرح شده است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). بررسی تحقیقات صورت گرفته در این حوزه مؤید نقش سازگاران امید در جنبه‌های مختلف تحصیل است (بارانی، راه‌پیما و خرمائی، ۱۳۹۷). امید به طور کلی و هیجان تحصیلی امید به طور خاص دارای کارکردی سازگارانه به ویژه در حوزه تحصیل (پکران (۲۰۰۶)؛ نس و الزورث، ۲۰۰۹؛ پکران و استفانز، ۲۰۱۰؛ پکران و لیننبریک، ۲۰۱۴؛ پری و پکران، ۲۰۱۴؛ فلدمن و کوبوت، ۲۰۱۵؛ ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۰، میکائیلی منیع، فتحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۴؛ زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴) است. هم‌چنین هیجان‌ات، از طریق اثرگذاری بر واسطه‌هایی هم‌چون پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی (استیدل، موهویدین و آندرسون، ۲۰۰۶)، افزایش انگیزش کنترل‌شده و کاهش انگیزش خودکار (کنازر، برانکن و پارک، ۲۰۱۶)، ایجاد و توقف خودتنظیمی و دگرتنظیمی (پکران، ۲۰۰۶؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴)، و کاهش و افزایش حل مساله، حافظه و تفکر راهبردی (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۹؛ فرنزل، پکران، گوئز و وام‌هاف، ۲۰۰۶) پیامدهای تحصیلی مختلفی دارند.

چنان‌چه پیش‌تر نیز ذکر شد، در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ات پیشرفت با اثرگذاری بر رفتارهای خودتنظیمی منجر به عملکرد تحصیلی می‌شوند. در مطالعات اخیر پژوهشگران کمک‌طلبی (یکی از راهبردهای خودتنظیمی) به عنوان یکی از سازه‌های مؤثر بر عملکرد، مورد توجه قرار گرفته است (قنبری‌طلب، ۱۳۹۶). کمک‌طلبی تحصیلی با توجه به اثرگذاری آن بر پیشرفت تحصیلی در میان حوزه‌های مختلف کمک‌طلبی، دارای اهمیت زیادی است (قنبری‌طلبی، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی با مشکلاتی مواجه می‌شوند که برای حل آن‌ها

به کمک نیاز دارند (کیافر و شیم، ۲۰۱۶). کمک‌طلبی در مواقع مواجهه با این مشکلات راهبردی سازگارانه محسوب می‌شود (کارابنیک و نیومن، ۲۰۰۶). دو دیدگاه در مورد کمک‌طلبی تحصیلی وجود دارد، که در دیدگاه اول، کمک‌طلبی به عنوان نوعی وابستگی (به دنبال این دیدگاه اجتناب از کمک‌طلبی رخ می‌دهد) و دیدگاه دوم آن را رفتاری راهبردی و انطباقی برای یادگیری و تحصیل (به دنبال این دیدگاه پذیرش کمک‌طلبی^۵ رخ می‌دهد) می‌داند (نیومن، ۲۰۱۰). کمک‌طلبی تحصیلی با رفتارهایی نظیر پرسش از معلمان، والدین، همکلاسی‌ها، درخواست توضیح بیشتر در مورد موضوع یا مسئله، دریافت سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی شناخته می‌شود (ریان و پتريچ، ۱۹۹۷).

اگرچه نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از اثر قابل توجه خودتنظیمی بر انواع مختلف رفتارهای ناهنجار و غیر اخلاقی مانند بی‌صدافتی است، لیکن اکثر پژوهش‌ها بر رابطه خودتنظیمی و رفتارهای فعال غیراخلاقی و غیرقانونی مانند قانون‌شکنی و تمرد تمرکز دارند (مارکوس و شولر، ۲۰۰۴). چنانچه پژوهش‌های ملنیک و هینشاو (۲۰۰۰)، اثر مهم خودتنظیمی در تکامل و تجلی رفتارهای ضداجتماعی، کروگر، مک‌گو و آی‌آکنو (۲۰۰۱) پیش‌بینی اختلالات رفتاری برون‌سازی شده در نوجوانی توسط خودتنظیمی، گینو و بازمن (۲۰۰۹)، رابطه رفتارهای قانون‌شکنی، خودسری و بی‌صدافتی با رشد تدریجی و کند خودتنظیمی، و سایر تحقیقات نیز نشان می‌دهند که خودتنظیمی بالا با مشکلات رفتاری و سازگاری اجتماعی (آیزنبرگ، اسپینراد، فییز و ریزر، ۲۰۰۴) و خودتنظیمی ضعیف با مشکلات برون‌سازی شده در نوجوانی در ارتباط است (اولدهینکل، هارتمن، ویتتر، وینسترا و ارمل، ۲۰۰۴). هم‌چنین موراون، پوگارسکی و اشموللی (۲۰۰۶) رابطه خودتنظیمی با تعدادی از رفتارهای اجتماعی و یا رفتارهای اخلاقی نامطلوب در داخل و خارج از محل کار، زندگی و آموزش، لاتام و پرلو (۲۰۰۶) رابطه خودتنظیمی و خویشتنداری ضعیف و رفتارهای غیراخلاقی همانند بی‌صدافتی، میعاد، بامیستر، گینو، شوایتزر و ایرلی (۲۰۰۹) رابطه منفی خودتنظیمی مطلوب با بی‌صدافتی تحصیلی، گینو، شوارتز، میعاد و ایرلی (۲۰۱۱) رابطه خودتنظیمی و بی‌صدافتی تحصیلی و گلی (۱۳۹۳) رابطه بین نگرش و تجارب تقلب زبان آموزان ایرانی و خودتنظیمی تحصیلی را تایید نموده‌اند. به علاوه رفتارهای خودتنظیمی مانند کمک‌طلبی نیز در کاهش بسیاری از رفتار آسیب‌زا و غیراخلاقی موثر است (پتريچ، ۲۰۰۴؛ تانگی، بامیستر و بون، ۲۰۰۴؛ باتلر، ۲۰۰۶؛ موراون و همکاران، ۲۰۰۶؛ کارابنیک و نیومن، ۲۰۰۶؛ گینو و بازمن، ۲۰۰۹؛ میلون، ۲۰۱۰؛ شانک، لم، کانلی و کاربنیک، ۲۰۱۵؛ کیافر و شیم، ۲۰۱۶).

رابطه مثبت امید نیز با راهکارهای مقابله‌ای موثر از جمله ارزیابی مجدد، حل مسئله، اجتناب از رویدادهای فشارزای زندگی و جست و جوی حمایت اجتماعی نشان داده شده است (اسنایدر، ۲۰۰۰؛ اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۹). همسو با نتایج پژوهش مذکور رابطه امید و خودتنظیمی فراشناختی (پکران، ۲۰۰۶)، رابطه هیجانانگیز و رفتارهای خودتنظیمی (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۰۷)، رابطه هیجانانگیز منفی و رفتار کمک‌طلبی (ایسرائاشویلی و ایسوایشی‌یاما، ۲۰۱۱)، رابطه هیجان امید و رفتار کمک‌طلبی (راند و همکاران، ۲۰۱۱)، هیجانانگیز مثبت و منفی تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی و دریافت کمک از دیگران (فلسفین و شکری، ۱۳۹۳) و رابطه هیجانانگیز مثبت و منفی تحصیلی با ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی (قنبری‌طلب، ۱۳۹۶) نیز نشان داده شده است.

هم‌چنین نتایج تحقیق فرید (۱۳۹۶) بر روی دانش‌جویان ایرانی نشان داد که ناامیدی (عدم ارتباط تلاش‌های تحصیلی دانش‌جویان با احتمال موفقیت‌های آتی آن‌ها) با تقلب تحصیلی در ارتباط است. بر اساس مدل آشنباخ و رسکورا (۲۰۰۱) اهمال‌کاری به همراه بی‌صدافتی تحصیلی در زمره رفتارهای برون‌سازی شده قرار دارند. عیسی-زادگان و همکاران (۱۳۹۳) با هدف پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر پایه‌ی امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل بر روی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی پژوهشی انجام دادند، نتایج نشان داد که معنای تحصیل، امید، خوش‌بینی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مثبت معناداری دارد. هم‌چنین زارع و همکاران (۱۳۹۴) نیز اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش-بینی، تاب‌آوری، و خودکارآمدی) و اهمال‌کاری تحصیلی، هیکس و یو (۲۰۱۵) نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناسی (خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی، و تاب‌آوری) در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی را نشان داده‌اند.

با این حال، چنانچه ملاحظه می‌شود، تحقیقات در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط امید با متغیرهای پیشرفت تحصیلی و عملکرد درسی پرداخته‌اند و ارتباط آن با متغیر بی‌صدافتی به عنوان یک رفتار مخرب غیراخلاقی تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. از طرفی اکثر پژوهش‌های انجام شده در ایران بر روی بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌جویان بوده است و کمتر پژوهشی به بررسی این مساله بر روی دانش‌آموزان صورت گرفته است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲؛ علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳). بعلاوه اینکه طی سال‌های گذشته روان‌شناسان (به خصوص روان‌شناسان مثبت‌گرا) متوجه این مساله شده‌اند که انسان باید انرژی عقلانی‌اش را در جهت شناخت جنبه‌های مثبت تجربه خود صرف نماید (سلیگمن و چیکسنت-میهای، ۲۰۰۰). به دلیل اینکه از ابتدا روان‌شناسی بیشتر تمرکز خود را بر هیجان‌ات منفی مانند اضطراب و افسردگی معطوف کرده است، در نتیجه بیشتر متون علمی متمرکز بر رنج به جای لذت شدند (میرز، ۲۰۰۰). پکران و لین‌برینک (۲۰۱۴) ادعان می‌کنند هیجان‌ات اثرهای متفاوتی از خود به جای می‌گذارند، مثلاً در یک جا باعث پیشرفت و عملکرد شناختی بهتر و در جایی دیگر برعکس این حالت را موجب می‌شوند، لذا مطالعه و بررسی هیجان‌ات پیشرفت ضروری و مهم است. با این وجود هیجان‌ات با یادگیری ارتباط نزدیکی دارند و بر افزایش فهم مطالب اثرگذارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۴) لذا این ضرورت وجود دارد که به دقت مورد مطالعه قرار گیرند (پکران و استفانز، ۲۰۱۱). به همین جهت بررسی هیجان تحصیلی امید باعث آگاهی بیشتر در مورد اثر هیجان‌ات مثبت بر عملکرد تحصیلی می‌شود (بارانی، راه‌پیما و خرمائی، ۱۳۹۷). ازاین‌رو، در پژوهش حاضر هیجان تحصیلی امید به عنوان یکی از پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی در نظر گرفته شده است. علاوه بر هیجان تحصیلی امید، چنانچه مطرح شد کمک‌طلبی تحصیلی نیز از دیگر متغیرهای فردی است که می‌تواند رابطه بین امید و بی‌صدافتی تحصیلی را واسطه‌گری نماید (پکران، ۲۰۰۶). بنابراین سئوالی که پژوهش حاضر به آن پرداخته، این است که آیا هیجان تحصیلی امید از طریق واسطه‌گری ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثرگذار است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل متغیر هیجان تحصیلی امید به عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان متغیر واسطه و متغیر بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری، مشارکت کنندگان و روش انتخاب آنها

جامعه آماری مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان داراب در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر بر اساس نظر کلاین (۲۰۰۵) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزار پژوهش، ۳۶۱ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انتخاب گردید. انتخاب دانش‌آموزان این دوره به عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش به این دلیل بود که کودکان و نوجوانان اغلب انگیزه بسیار اندکی برای تغییر رفتارشان دارند. هم‌چنین آنان برای تفکر مسیری‌شان، محدودیت‌هایی دارند که جوانان ندارند. در حالی که جوانان می‌توانند گستره وسیعی از راه‌ها را برای رسیدن به اهداف‌شان تولید کنند (مثلاً پرداختن به شغلی که راضی‌کننده‌تر است، کنار گذاشتن یک رابطه بد و توهین‌آمیز) گزینه‌های کودکان و نوجوانان غالباً محدودتر است. یک کودک همیشه نمی‌تواند تصمیم بگیرد کلاس ریاضی را ترک کند تا توانایی‌اش را روی انگلیسی متمرکز کند یا در خانه یک دوست زندگی کند تا از معضل سوء مصرف مواد مخدر پدرش دور باشد (برنز، ۱۳۹۶/۲۰۰۹). هم‌چنین از دیدگاه فراشناخت، به عنوان یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین رفتار کمک‌طلبی، زمانی که افراد به مرحله نوجوانی می‌رسند با رشد مهارت‌های فراشناختی، نظارت بهتر بر عملکرد خود تشخیص می‌دهند که در کدام موقعیت‌های تحصیلی به درخواست کمک نیاز دارند و یا خیر. با این وجود، خیلی از نوجوانان زمانی که در امر تحصیل نیاز به کمک دارند، درخواست کمک نمی‌کنند و یا به جست و جوی کمک نمی‌پردازند. در واقع در اوائل نوجوانی اجتناب از کمک طلبی^۶ بیشتر می‌شود (آسیوز، هینشاو، دنتون و گولد، ۲۰۱۰). انتخاب مشارکت‌کنندگان نیز به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای صورت گرفت. به همین جهت فهرست مدارس متوسطه اول شهرستان داراب تهیه شد و سپس با رعایت جمعیت دانش‌آموزان، جنسیت و پایه تحصیلی ۴ مدرسه به صورت تصادفی (۲مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) برگزیده شدند. سپس از هر مدرسه یک کلاس از پایه هفتم، یک کلاس از پایه هشتم و یک کلاس از پایه نهم و در مجموع از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و تمام دانش‌آموزان کلاس‌ها به پرسش‌نامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. شرکت‌کنندگان پژوهش دانش‌آموزان پایه هفتم، هشتم و نهم دوره تحصیلی متوسطه اول بودند. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید.

ابزار پژوهش

در این قسمت ابزارهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفته شده است.

خرده مقیاس هیجان تحصیلی امید

جهت سنجش هیجان تحصیلی امید از پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۸ خرده مقیاس است که هیجان‌های لذت، امید، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. برای سنجش هیجان تحصیلی امید در این پژوهش از خرده مقیاس امید مربوط به کلاس استفاده شد. خرده مقیاس امید مربوط به کلاس دارای ۸ گویه است. در این خرده مقیاس پاسخ‌ها براساس یک پیوستار ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱)، تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمرات این خرده مقیاس ۸ و ۴۰ است. پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) با روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ گزارش شد. پایایی و روایی این ابزار توسط محققان مختلف بررسی شده است. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده کرده و آن را تایید کردند. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای تعیین پایایی این پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نمودند و برای خرده مقیاس امید مربوط به کلاس درس، ضریب ۰/۷۵ به دست گزارش کرده‌اند.

در پژوهش حاضر به منظور محاسبه پایایی خرده مقیاس هیجان تحصیلی امید، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۸۰ بود. همچنین جهت ارزیابی روایی خرده مقیاس هیجان تحصیلی امید از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که مقدار مجذور خی^۲ (۲۷/۸۵)، مقدار خی دو به درجه آزادی (۲/۵۳)، مقدار شاخص برازش تطبیقی^۸ (۰/۹۷)، مقدار نیکویی برازش^۹ (۰/۹۷)، مقدار شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^{۱۰} (۰/۹۴)، مقدار شاخص برازش تطبیقی ایجازی^{۱۱} (۰/۵۱) و مقدار ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب^{۱۲} (۰/۰۶) بود. با توجه به این که شاخص‌های مذکور در دامنه قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض مورد تایید قرار می‌گیرد (میرزا، گامست و گارینو، ۱۳۹۷/۲۰۰۶؛ قاسمی، ۱۳۹۲؛ شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸/۲۰۰۴).

مقیاس کمک‌طلبی تحصیلی

کمک‌طلبی تحصیلی با استفاده از مقیاس کمک‌طلبی تحصیلی ریان و پیترچ (۱۹۹۷، به نقل از قنبری‌طلب، ۱۳۹۶) سنجیده شد. این مقیاس شامل ۱۴ گویه و دو خرده مقیاس پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی است. گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۲ اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی و گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۱، ۱۳ و ۱۴ پذیرش کمک‌طلبی را می‌سنجد. پاسخ‌ها به صورت طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده‌اند. حداقل و حداکثر نمرات برای هر خرده مقیاس ۷ و ۳۵ است. در پژوهش ریان و پیترچ (۱۹۹۷، به نقل از قنبری‌طلب، ۱۳۹۶) پایایی پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و ۰/۶۸ به دست آمد. در پژوهش ممبینی، مکتبی و بهروزی (۱۳۹۴) روایی گویه‌ها با استفاده از روایی سازه به روش همسانی درونی بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش حجازی، خندان و لوسانی (۱۳۹۰) نیز

همسانی درونی برای پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۶۹ و ۰/۶۳ به دست آمد. طالع پسند و کشاورزی (۲۰۱۲) پایایی پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی را استفاده از ضریب آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۶ گزارش نمودند. در پژوهش ممبینی وهمکاران (۱۳۹۴) ضرایب آلفای کرانباخ برای خرده‌مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی و پذیرش کمک‌طلبی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز جهت ارزیابی روایی پرسش‌نامه کمک‌طلبی تحصیلی از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. پرسش‌نامه کمک‌طلبی تحصیلی دارای دو بعد پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی است که مقادیر شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل تاییدی به ترتیب، مقدار مجذور خی (۶۳/۷۵)، مقدار خی دو به درجه آزادی (۱/۹۹)، مقدار شاخص برازش تطبیقی (۰/۹۴)، مقدار نیکویی برازش (۰/۹۶)، مقدار شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (۰/۹۴)، مقدار شاخص برازش تطبیقی ایجازی (۰/۶۷) و مقدار ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (۰/۰۵) بود. با توجه به این‌که شاخص‌های مذکور در دامنه قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض مورد تایید قرار می‌گیرد (میرز و همکاران، ۲۰۰۶/۱۳۹۷؛ قاسمی، ۱۳۹۲؛ شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸/۲۰۰۴). گویه‌های شماره ۲، ۴ و ۶ از بعد اجتناب از کمک و گویه‌های ۱، ۵ و ۷ نیز از بعد اجتناب از کمک به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ حذف شدند. همچنین در پژوهش حاضر به منظور محاسبه پایایی پرسش‌نامه کمک‌طلبی تحصیلی، ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد که برای خرده‌مقیاس پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی برابر با ۰/۷۲ و برای خرده‌مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی برابر با ۰/۶۴ بود.

مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی

به منظور اندازه‌گیری بی‌صدافتی تحصیلی از مقیاس خودگزارشی بی‌صدافتی تحصیلی استفاده شد که از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی ساخته شده توسط مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۶) اقتباس شده است. مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی شامل ۱۰ گویه است که گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹ و ۱۰ تقلب در امتحان و گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۷ و ۸ تقلب در تکلیف را می‌سنجند. در این مقیاس انواع مختلف رفتار بی‌صدافتی تحصیلی به شرکت‌کنندگان ارائه و از آن‌ها خواسته می‌شود که تعیین کنند تا چه حد هر کدام از این رفتارها را انجام داده‌اند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت چندگزینه‌ای از هیچ وقت (۱) تا همیشه (۵) به گویه‌ها پاسخ خواهند داد. تمام سوالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۶) پایایی آلفای کرونباخ مطلوبی (۰/۸۳) را برای مقیاس خودگزارشی خود نموده‌اند. در ایران نیز جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۴)، ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای بعد تقلب در امتحان ۰/۸۱، تقلب در تکلیف ۰/۵۱ و نمره کل ۰/۷۸ گزارش داده است. وی برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی استفاده کرده است که روایی این ابزار را مورد تایید قرار داد.

در پژوهش حاضر نیز جهت ارزیابی روایی پرسش‌نامه بی‌صدافتی تحصیلی از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. پرسش‌نامه بی‌صدافتی تحصیلی دارای دو بعد تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان است که مقادیر حاصل از مدل تحلیل عامل تاییدی به ترتیب، مقدار خی دو (۸۴/۲۵)، مقدار خی دو به درجه آزادی (۲/۸۰)، مقدار شاخص برازش تطبیقی (۰/۹۴)، مقدار شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (۰/۹۱)، مقدار شاخص برازش تطبیقی ایجازی (۰/۶۴) و

مقدار ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (۰/۰۷) بود. با توجه به این که شاخص‌های مذکور در دامنه قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض مورد تایید قرار می‌گیرد (میرز و همکاران، ۲۰۰۶/۱۳۹۷؛ قاسمی، ۱۳۹۲؛ شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸/۲۰۰۴). هم‌چنین در پژوهش حاضر به منظور محاسبه پایایی پرسشنامه بی‌صدافتی تحصیلی، ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد که مقدار آن برای بعد تقلب در تکلیف برابر با ۰/۷۲، برای بعد تقلب در امتحان برابر با ۰/۸۵ و این مقدار برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ بود.

یافته‌ها

پیش از پرداختن به یافته‌های مرتبط با آزمون مدل پژوهش برخی از شاخص‌های توصیفی (مانند میانگین و انحراف استاندارد) و نیز ماتریس همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش محاسبه گردید که نتایج آن در جدول شماره ۱ نشان داده شده است. هم‌چنین پیش از آزمون مدل، ابتدا داده‌های پرت حذف و سپس مفروضات مدل‌یابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخص کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده شده بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده کمتر از یک و حاکی از آن بود که توزیع هیچ‌کدام از متغیرهای مشاهده شده با توزیع نرمال تفاوت معنادار ندارد.

نرمال بودن چندمتغیری نیز با استفاده از ضریب ماردیا در نرم‌افزار ایموس بررسی شد، نتیجه این آزمون نرمال بودن چندمتغیری را تأیید کرد. جهت بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش، ماتریس‌های نمودار پراکندگی متغیرها و هم‌چنین نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها بررسی شد که نتایج حاکی از خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده شده پژوهش و هم‌چنین خطی بودن رابطه بین نمره‌های متغیر وابسته پیش‌بینی شده و خطاهای پیش‌بین بود. افزون بر این، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^{۱۳} و عامل تورم واریانس^{۱۴} بررسی شد. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بیشتر از ۰/۰۱ و مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچکتر از ۱۰ بود که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرها بود.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
۱ هیجان تحصیلی امید	۳۳/۰۲	۴/۳۶	۱			
۲ پذیرش کمک	۲۶/۱۷	۳/۰۸	۰/۳۴*	۱		
۳ اجتناب از کمک	۱۱/۱۲	۳/۰۵	-۰/۱۴*	-۰/۳۶**	۱	
۴ بی‌صدافتی تحصیلی	۲۲/۷۹	۷/۹۳	-۰/۲۱**	-۰/۲۰**	۰/۱۰*	۱

P<۰/۰۱**

P<۰/۰۵*

در نهایت نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	P	β	P	β	P	β
از امید به بی صداقتی تحصیلی	۰/۰۵	-۰/۱۶	۰/۰۱	-۰/۱۰	۰/۰۰۱	-۰/۲۶
از امید به پذیرش کمک	۰/۰۱	۰/۴۹	-	-	-	-
از امید به اجتناب از کمک	۰/۰۱	-۰/۳۴	-	-	-	-
از پذیرش کمک به بی صداقتی تحصیلی	۰/۰۵	-۰/۱۸	-	-	-	-
از اجتناب از کمک به بی صداقتی تحصیلی	۰/۵۹	۰/۰۴	-	-	-	-

نتایج جدول ۲، به اثر مستقیم مثبت معنی دار هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک طلبی تحصیلی ($P=0/01$)، $\beta=0/49$)، به اثر مستقیم منفی معنی دار هیجان تحصیلی امید بر اجتناب از کمک طلبی تحصیلی ($P=0/01$)، $\beta=-0/34$)، اثر مستقیم منفی معنی دار هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی ($P=0/05$)، $\beta=-0/16$)، اثر مستقیم منفی معنی دار پذیرش کمک طلبی تحصیلی بر بی صداقتی تحصیلی ($P=0/05$)، $\beta=-0/18$)، اثر غیر معنی دار اجتناب از کمک طلبی تحصیلی بر بی صداقتی تحصیلی ($P=0/59$)، $\beta=0/04$)، اثر غیر مستقیم معنی دار هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی با واسطه گری کمک طلبی تحصیلی ($P=0/01$)، $\beta=-0/10$) و اثر کل معنی دار (مستقیم + غیر مستقیم) هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی ($P=0/001$)، $\beta=-0/27$) اشاره دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای ابعاد کمک طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد که هیجان تحصیلی امید هم به صورت مستقیم و هم به طور غیر مستقیم و از طریق پذیرش کمک طلبی تحصیلی پیش‌بینی کننده معنی دار بی صداقتی تحصیلی است.

همان‌گونه که مدل تجربی پژوهش نشان می‌دهد هیجان تحصیلی امید به صورت مستقیم و منفی پیش‌بینی کننده بی صداقتی تحصیلی است. اثر منفی هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی با نتایج مطالعات فرید (۱۳۹۶)، عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۳)، زارع و همکاران (۱۳۹۴)، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) و هیکس و یو (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان بیان نمود که سطوح بالای امید منجر به عملکرد هدف‌محور می‌شود (راند، ۲۰۰۹) که مقدمات برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف را به همراه دارد. وقتی دانش‌آموزان طبق برنامه‌ریزی و معطوف به هدف مطالعه می‌کنند، عملکرد مطلوب‌تری از خود در امتحانات و انجام تکالیف درسی نشان می‌دهند که در نتیجه در چنین شرایطی احتمال دست یازیدن به تقلب در دانش‌آموزان کاهش پیدا می‌کند. به علاوه این‌که علاوه بر اهداف، امید دارای دو مولفه تفکر رهیاب و تفکر پایورانه نیز هست (اسنایدر، ۲۰۰۰) که تفکر رهیاب به دانش‌آموز در راه‌های

رسیدن به موفقیت و راه‌های مطالعه مطلوب‌تر، روش‌های یادگیری مختلف کمک می‌کند و تفکر پایورانه نیز باعث می‌شود دانش‌آموزان در راه‌های رسیدن به موفقیت و یا حین مطالعه، جهت یادگیری مطلبی اگر با موانعی برخورد کنند، هم‌چنان انگیزه خود را از دست نداده و از فعالیت مورد نظر دست نکشند. دانش‌آموزان در چنین حالتی به اهداف بیشتری در یادگیری دست یافته و نیاز کمتری به کمک گرفتن از دوستان در جلسه امتحان و یا رونویسی کردن از تکالیف دیگران (به عنوان مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی) احساس می‌کنند.

افزون بر این، همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر مثبت و معنادار هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی و اثر منفی و معنادار هیجان تحصیلی امید بر اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه ارتباط هیجان تحصیلی امید و ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی (اسنایدر، ۲۰۰۰؛ اسنایدر و لویز، ۲۰۰۹)، پکران (۲۰۰۶)، پکران و همکاران (۲۰۰۷)، ایسرالاشویلی و ایسوایشی‌یاما (۲۰۱۱)، راند و همکاران (۲۰۱۱) و فلسفین و شکری (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان اذعان نمود که هیجان مثبت در پرورش روابط مثبت با سایرین و اشتیاق دانش‌آموزان به برقراری ارتباط با دیگران و افزایش موفقیت‌ها و کاهش مشکلات رفتاری نقش دارد (فرناندز و همکاران، ۲۰۱۶) که همگی این موارد احتمال بروزهای رفتارهای کمک‌طلبی را افزایش می‌دهد. در واقع دانش‌آموزان امیدوار به جهت مولفه تفکر رهیاب، راه‌های ارتباط برقرار کردن با دیگران را بهتر شناسایی می‌کنند و روابط اجتماعی بهتری نیز خواهند داشت. مطابق با نظریه امید اسنایدر (۲۰۰۵) دانش‌آموزان امیدوار برای زندگی تحصیلی خود دارای اهداف روشن و مطلوبی هستند که می‌توانند از راهبردهای عدیدی مانند پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی در جهت نائل آمدن بر این اهداف استفاده نمایند.

هم‌چنین لازاروس (۱۹۹۱) امید را به عنوان یک هیجان طبقه‌بندی می‌کند که حصول اهداف مثبت را پیش‌بینی می‌کند و حالت کلی از فعال‌سازی و آمادگی برای مشارکت در رفتار را برای فرد ایجاد می‌کند. به علاوه اینکه دانش‌آموزان امیدوار اهداف خاصی را برای خود در نظر گرفته‌اند و در راه رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کنند و از طرفی امید باعث می‌شود که دانش‌آموزان انگیزه لازم برای رسیدن به اهداف و هم‌چنین گذر از موانع تحصیلی را دارا باشند (اسنایدر، ۲۰۰۵) که در چنین حالتی دانش‌آموزان کمتر دچار رفتارهای اجتنابی و گوشه‌گیری می‌شوند، بلکه در جهت دستیابی به خواسته‌هایشان تعامل اجتماعی، پویا و سازنده با اطرافیان در محیط‌های تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی را حفظ کرده (آرتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ مارچاند و گوتیرز، ۲۰۱۲؛ دبور و گروپاروت، ۲۰۱۲؛ رم و همکاران، ۲۰۱۴) و از منابع روان‌شناختی که از طریق این تعاملات کسب می‌کنند، در جهت پیشرفت خود استفاده می‌کنند.

همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی اثر منفی و معنادار و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی اثر غیرمعنی‌دار بر بی‌صدافتی تحصیلی دارد. یافته مربوط به تاثیر منفی پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین در زمینه کمک‌طلبی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی (مارکوس و شولر، ۲۰۰۴)، ملنیک و هینشاو (۲۰۰۰)، کروگر و همکاران، (۲۰۰۱)، گینو و بازرمن (۲۰۰۹)، آیزنبرگ و همکاران، (۲۰۰۴)، (اولدهینکل، هارتمن، وینتر، وینسترا و ارمل، ۲۰۰۴). موراوان و همکاران، (۲۰۰۶)، لاتام و پرلو (۲۰۰۶)، میعاد، بامیستر، گینو، شوایتزر و ایرلی (۲۰۰۹)، گینو و همکاران، (۲۰۱۱) و گلی (۱۳۹۳) همسو است. در

تبیین این رابطه می‌توان بیان نمود آن نوع از یادگیری که از طریق کمک‌طلبی و مشارکت با دیگران حاصل می‌شود، به دلیل آن‌که آموزش و یادگیری را دوستانه و انگیزه‌بخش می‌کند موجب می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و مطالعه علاقه بیشتری خود از نشان دهند (دویت، الیاس و سیراج، ۲۰۱۴) که یکی از مهم‌ترین پیامدهای آن افزایش کیفیت یادگیری، استفاده از تجارب دیگران، یادداری بیشتر مطالب، تسلط بر آموخته‌ها و کاربست عملی آن‌هاست که در چنین حالتی احتمال ارتکاب دانش‌آموزان به رفتارهای بی‌صدافتی کاهش پیدا می‌کند.

قابل ذکر است تمامی افرادی که در محیط‌های درسی فعالیت می‌کنند، لاجرم در طول زندگی تحصیلی خود با سوالات و مسائلی مواجه می‌شوند که به تنهایی قادر به گذر از آنان نیستند به همین جهت نیازمند هم‌فکری، تعامل و درخواست راهنمایی و کمک از دیگران هستند. این افراد در صورتی که نتوانند به گونه‌ای سازگارانه و انطباقی از دیگران کمک بگیرند، ممکن است در بعضی مواقع به رفتارهای غیراخلاقی و غیرمولد هم‌چون بی‌صدافتی تحصیلی متوسل شوند، به همین جهت با توجه به ماهیت کمک‌طلبی تحصیلی از نظر نیومن (۱۹۹۸)، که دربرگیرنده پرسش از معلمان، درخواست توضیح بیشتر، دریافت سرنخ و را شامل می‌شود که، به پیشرفت درسی منجر شده و استقلال در حل سوالات و مسائل را به همراه خواهد داشت و باعث می‌شود که کمتر دانش‌آموزان با چنین عملکردی به رفتارهایی هم‌چون تقلب و بی‌صدافتی دست یازند. نکته حائز اهمیت، در رابطه بین ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی این است، در صورتی که پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی منجر به کاهش بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود که والدین، بزرگسالان و معلمان در مواقعی که دانش‌آموز درخواست کمک در جهت حل تکلیف یا پاسخ دادن به سوالی دارد، حمایت بزرگسال آگاه به گونه‌ای باشد که پاسخ کامل سوال یا مساله به دانش‌آموز داده نشود بلکه همان‌گونه که نیومن (۲۰۰۸) اذعان می‌کند با ارائه سرنخ و راهنمایی دانش‌آموز به سمتی هدایت شود که تنظیم خود را آموخته و یادگیری خود را توسعه دهد. اگرچه انتظار بر این بود که اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی به صورت مثبت بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی کند، لیکن عدم معنی‌داری این رابطه با توجه به ماهیت سازه کمک‌طلبی تحصیلی قابل توجیه است. از نظر نیومن (۲۰۰۸) این دانش‌آموزان همواره تمایل دارند که استقلال خود را حفظ کنند و به جهت ترس از نالایق خوانده شدن همواره سعی می‌کنند امور را به تنهایی پیش ببرند. از طرفی در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از کمک‌های سازنده در امر تحصیل اجتناب می‌کنند، از بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان نوعی از کمک‌طلبی مخرب نیز اجتناب می‌کنند؛ به این معنا که اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده بی-صدافتی تحصیلی باشد. دانش‌آموزانی که اجتناب از کمک را در پیش می‌گیرند و دایره تعاملات اجتماعی و روزمره خود را محدود می‌کنند، به دلیل ترس از ارزیابی و مخفی نگه داشتن ناتوانی و ضعف‌های خود همواره چه به صورت سازنده (کمک‌طلبی تحصیلی) و چه به صورت مخرب (تقلب گرفتن از دیگران) از کمک‌های دیگران اجتناب کرده و راه را برای ورود اطرافیان به دایره انزوا و تنهایی خود بسته نگه می‌دارند. البته با توجه به این‌که بعد دیگر کمک‌طلبی تحصیلی یعنی پذیرش کمک، بر خلاف اجتناب از کمک بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، نشان‌دهنده آن است که در نظام آموزشی کشور بخصوص دانش‌آموزان متوسطه اول، راهبردهای سازنده و مشارکتی در یادگیری مانند پذیرش کمک در کاهش رفتارهای غیرمولدی چون بی‌صدافتی تحصیلی نقش بسزایی دارد و در طرف مقابل راهبردهای ناسازگارانه تحصیلی مانند اجتناب از کمک دیگران پیش‌بینی‌کننده رفتارهای غیرمولدی چون بی‌صدافتی تحصیلی

نیست. از طرفی بر اساس سن دانش‌آموزان نیز این پدیده قابل توجه است که نشان می‌دهد در دانش‌آموزان ایرانی در دوره متوسطه اول بین نوعی از انزوای اجتماعی و رفتارهای غیراخلاقی، قانون‌شکنی و تمرد رابطه‌ای وجود ندارد. از نظر آسیوز و همکاران (۲۰۱۰) در اوائل نوجوانی اجتناب از کمک‌طلبی در دانش‌آموزان افزایش زیادی پیدا می‌کند. در پژوهش حاضر نیز چنان‌که نتایج تحلیل‌های آماری حاکی از ارتباط بین اجتناب از کمک‌طلبی و بی‌صدقاتی تحصیلی است.

علاوه بر نتایج یاد شده، نقش واسطه‌گری پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی‌صدقاتی تحصیلی از دیگر یافته‌های حائز اهمیت پژوهش حاضر بود. چنانچه در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، هیجان تحصیلی امید علاوه بر اثر مستقیم بر بی‌صدقاتی تحصیلی به واسطه پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی نیز، بی‌صدقاتی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌نماید. این یافته با نتایج تحقیقات (استیدل و همکاران، ۲۰۰۶)، (کنازر، برانکن و پارک، ۲۰۱۶)، (پکران، ۲۰۰۶؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴)، (پکران و همکاران، ۲۰۰۹؛ فرنزل و همکاران، ۲۰۰۶) همسو است.

در تبیین اثر واسطه‌ای پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی می‌توان با الهام از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) بیان نمود که امید به عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده موجب درگیر شدن دانش‌آموزان در رفتارهای خودتنظیمی مانند پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزان امیدوار برای دستیابی به اهداف بزرگتری گام بر می‌دارند که در آن دریافت کمک از دیگران نقص به شمار نمی‌رود و می‌توانند به راحتی در مواقع نیاز بدون ترس از ارزیابی یا ترس از کم‌ارزیابی، از دیگران کمک بخواهند. هم‌چنین با افزایش پذیرش کمک از طریق افزایش امید، دانش‌آموزان تجارب جدیدی را کسب می‌کنند، مطالب را بهتر ادراک کرده، یادگیری عمق بیشتری یافته، دیدگاه و نقطه نظرات معلم را بهتر فهمیده که در نهایت منجر به رسیدن به سطحی از توانایی است که تکالیف انفرادی را بدون کمک دیگران انجام می‌دهد و در جلسات امتحان از دیگران درخواست تقلب نمی‌کند. به علاوه اینکه هیجان‌های مثبت تحصیلی مانند امید از طریق افزایش استفاده از راهبردهای پردازش عمیق مانند بسط معنایی و سازمان‌دهی و هم‌چنین تسهیل خودتنظیمی فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، تعیین هدف، نظارت و تنظیم عملکرد موجب پیشرفت تحصیلی و پیامدها و عملکردهای مطلوب تحصیلی و کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی مانند بی‌صدقاتی تحصیلی می‌شوند (پکران، ۲۰۰۶). قابل ذکر است دانش‌آموزانی که سطوح بالای امید را تجربه می‌کنند به جهت ماهیت ابعاد امید (معطوف به هدف، تفکر رهیاب و تفکر پایورانه)، پایداری بیشتری در مطالعه و عملکرد تحصیلی داشته و نابسامانی کمتری را متحمل می‌شوند. امید به سبب مولفه‌های آن (معطوف به هدف، تفکر رهیاب و تفکر پایورانه) موجب می‌شود که دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف که معین نموده‌اند، راهبردها و مسیرهای مختلفی را طرح، سازمان‌دهی و عملیاتی نمایند (فلیدمن و کویتا، ۲۰۱۵) که یکی از این راهبردها که در امر تحصیل و یادگیری به عنوان راهبردی انطباقی و سازگارانه محسوب می‌شود و کارکردهای مثبت فراوانی برای شخص و نظام آموزشی در پی دارد، پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی است. به علاوه اینکه از نظر نیومن (۲۰۰۸) جو کلاس درس بر رفتارهای کمک‌طلبی اثرگذار است. محیط‌های تحصیلی که مروج و القادهنده امید هستند و امید را آموزش می‌دهند، از طریق افزایش نرخ تکرار رفتارهای کمک‌طلبانه سازگار منجر به پیشرفت تحصیلی، تبحر و تسلط بر مطالب و مفاهیم می‌شوند. علاوه بر محیط‌های تحصیلی، دانش

آموزان به طور خاص از معلمان امیدوار همکاری و تعاون را یاد می‌گیرند که باعث می‌شود کلاسی پویا و فعال داشته باشند و در نتیجه به سطوح بالاتری از یادگیری دست یابند و نیاز چندانی به استفاده از کارهای دیگران و تقلب پیدا نکنند. یافته‌های پژوهش حاضر حاوی اشارات مهمی برای آموزش و پرورش است. با توجه به اینکه امید هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بی‌صدافتی تحصیلی را کاهش می‌دهد، توصیه می‌شود که در مدارس شرایط آموزش توانمندی‌ها به ویژه امید مهیا شود. هم‌چنین اثر سایر رفتارهای خودتنظیمی مانند مسولیت‌پذیری نیز بر بی‌صدافتی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش دانش‌آموزان دوره سنی ۱۳ تا ۱۵ ساله را تشکیل دادند که در تعمیم نتایج به سایر دوره‌های سنی باید با احتیاط عمل نمود. هم‌چنین در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه‌های خودسنجی استفاده شده است که ممکن است عدم صداقت مشارکت‌کنندگان در تکمیل پرسش‌نامه‌ها را به همراه داشته باشد. پژوهش حاضر از نوع همبستگی و در استنباط علی باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

یادداشت‌ها

1. Academic dishonesty
2. Control-value theory
3. pathway
4. agency
5. Acceptance help
6. help seeking
7. Chi square
8. Comparative Fit Index (CFI)
9. Goodness of Fit Index (GFI)
10. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
11. Parsimony Comparative Fit Index (PCFI)
12. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
13. tolerance
14. Variance inflation factor
15. PCLOSE
16. bootstrapping

منابع

منابع فارسی

- ابراهیمی، نسرین؛ صباغیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). «بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲، ۱۶-۱-##
- بارانی، حمید؛ راه‌پیما، سمیرا و خرمائی، فرهاد (۱۳۹۷). «رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: بررسی نقش واسطه-گری خودتنظیمی تحصیلی»، (چاپ نشده).##
- برنز، جرج. دبلیو (۱۳۹۶). روان‌درمانی مثبت‌نگر (ترجمه سیدپیمان رحیمی‌نژاد، معصومه محمدی و آرشد رضانی). (سال انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۹). تهران: انتشارات روان‌شناسی و هنر.##

- جوکار، بهرام. و حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). «رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت»، *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸، ۲، ۱۶۲-۱۴۳. ##
- حجازی، الهه؛ خندان، فرح و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۰). «بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک‌طلبی»، *مجله روان‌شناسی*، ۱۵، ۴، ۳۹۷-۴۱۱. ##
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). «بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶، ۱، ۶۱-۵۳. ##
- خرمائی، فرهاد و کمری، سامان (۱۳۹۶). «ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵، ۳۷-۱۵. ##
- زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان»، *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۳۲، ۱۱۰-۹۳. ##
- شوماخر، رندال. ای و لومکس، ریچارد. جی (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری* (ترجمه وحید قاسمی). (سال انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۴). تهران: جامعه‌شناسان. ##
- علیخواه، فردین؛ بولاغی، مهدی و یاغوتی، هدا (۱۳۹۳). «تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان»، *راهبرد فرهنگ*، ۷، ۲۷، ۱۸۸-۱۶۱. ##
- علیوردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). «بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلب دانشجویان»، *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸، ۱، ۹۳-۸۵. ##
- عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی‌منیع، فرزانه و مروئی‌میلان، فیروز (۱۳۹۳). «رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی»، *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۳، ۳، ۱۵۲-۱۳۷. ##
- فرید، ابوالفضل (۱۳۹۶). «نقش خودکم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی و رفتارهای ایذائی در پیش‌بینی تقلب تحصیلی دانشجویان»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳، ۲، ۲۳۷-۲۱۹. ##
- فلسفین، زینب و شکری، امید (۱۳۹۳). «روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان»، *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۲، ۲، ۵۸-۴۶. ##
- قاسمی، وحید (۱۳۹۲). «مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های علوم اجتماعی با کاربرد ایموس»، تهران: جامعه‌شناسان. ##
- قنبری‌طلب، محمد (۱۳۹۶). «نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه فراشناخت و بهزیستی مدرسه»، *پایان‌نامه منتشر نشده دکتری*. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی. ##
- کاووسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۱). «رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودنظم‌جویی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی»، *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۶، ۱، ۲۵-۱۰. ##

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، فرزاد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). «رواسازی پرسشنامه هیجانانگیز تحصیلی پکران»، *نوآوری‌های آموزشی*، ۳۲، ۸، ۳۸-۷. ##

کشکولی، فریبرز (۱۳۹۶). «تبیین علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی». *پایان‌نامه منتشر نشده دکتری*. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی. ##

گلی، عاطفه (۱۳۹۳). «رابطه نگرش و تجربیات تقلب زبان‌آموزان و خودتنظیمی تحصیلی»، *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی. ##

مشتاقی، سعید و مویدفر، همام (۱۳۹۶). «نقش مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵، ۸، ۷۸-۶۱. ##

مگیارمونه، جینا (۱۳۹۶). *مد/خلالت روان‌شناسی مثبت‌نگر* (ترجمه علی اکبر فروغی، جلیل اصلانی و سحر رفیعی). (سال انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۹). تهران: انتشارات ارجمند. ##

ممبینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین و بهروزی، ناصر (۱۳۹۴). «تاثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دیرستان»، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶، ۴۸-۴۲. ##

مهبد، مینا و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). «رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک‌شده: مدل‌یابی ساختاری». *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲، ۴۷، ۲۶۵-۲۷۹. ##

میرز، لاورنس. اس؛ گامست، گلن و گارینو، ای. جی (۱۳۹۷). *پژوهش چند متغیری کاربردی* (ترجمه حسن پاشا شریفی، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی). تهران: رشد. ##

میکائیلی منیع، فرزانه؛ فتحی، گونا؛ شهودی، مریم و زندگی، خلیل (۱۳۹۴). «تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تشنگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱، ۱، ۷۸-۵۷. ##

منابع انگلیسی

- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 658-669. ##
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families. ##
- Alexander, E.S, & Onwuegbuzie, J.A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310. ##
- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175. ##
- Bushweller, K. (1999). Student cheating: a morality moratorium?. *The American School Board Journal*, 186, 24-32. ##

- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In Karabenick, S. & Newman, R. (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp.15-44). ##
- Cizek, G. J. (1999). Cheating on tests: How to do it, detect It, and Prevent it. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 297–298. ##
- Deborah, C. S., & Gerrode Parrott, W. (2012). When feeling bad makes you look good: Guilt, shame, and person perception. *Cognition and Emotion*, 26(3), 407-430. ##
- DeWitt, D., Alias, N., & Siraj, S. (2014). Wikis for collaborative learning: A case study Of knowledge management and satisfaction among teacher trainees in malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 141, 894-898. ##
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46. ##
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210–216. ##
- Fernandez, A., Diaz, E., Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 166-174. ##
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & Vom Hofe, R. (2006). Girls and boys emotion experiences in mathematics. In Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press. ##
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & Vom Hofe, R. (2006). Girls and boys emotion experiences in mathematics. In Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press. ##
- Gino, F., & Bazerman, M. H. (2009). When misconduct goes unnoticed: The acceptability of gradual erosion in others' unethical behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 708-719. ##
- Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 191-203. ##
- Hall, T. L., & Kuh, G. D. (1998). Honor among students: Academic integrity and honor codes at state-assisted universities. *NASPA Journal*, 36(1), 2-18. ##
- Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology*, 2(1), 34-40. ##
- Israelashvili, M., & Ishu Ishiyama, F. (2011). Positive and Negative Emotions Related to Seeking Help from a School Counselor. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4, 5-13. ##
- Karabenick, S. A., & Newman, R. A. (2006). *Help seeking in academic settings: Goals, Groups and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. ##
- Kiefer, S. M., & Shim, S. S. (2016). Academic help seeking from peers during adolescence: The role of social goals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 80-88. ##
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press. ##

- Knorzer, L., Brunken, R., & Park, B. (2016). Emotions and multimedia learning: the moderating role of learner characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 618-631. ##
- Krueger, R. F., McGue, M., & Iacono, W. G. (2001). The higher-order structure of common DSM mental disorders: Internalization, externalization, and their connections to personality. *Personality and Individual Differences*, 30(7), 1245-1259. ##
- Latham, L. L., & Perlow, R. (2006). The Relationship of Client-Directed Aggressive and Nonclient-Directed Aggressive Work Behavior With Self-Control. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(12), 1027-1041. ##
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press. ##
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition(Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227). San Diego, CA: Academic Press. ##
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15, 150-160. ##
- Marcus, B., & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behavior at work: a general perspective. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 647-660. ##
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33. ##
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33. ##
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Dishonesty in academic environments: The influence of peer reporting requirements. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 29-45. ##
- McCabe, D., & Pavela, G. (2000). Some good news about academic integrity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(5), 32-38. ##
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes. *Academe*, 88(1), 37-41. ##
- Mead, N. L., Baumeister, R. F., Gino, F., Schweitzer, M. E., & Ariely, D. (2009). Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of experimental Social psychology*, 45(3), 594-597##
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of abnormal child psychology*, 28(1), 73-86##.
- Mihlon, M. A. (2010). *The role of self-theories of intelligence and self-efficacy in adaptive help-seeking by college students*. City University of New York.
- Muraven, M., Pogarsky, G., & Shmueli, D. (2006). Self-control depletion and the general theory of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(3), 263-277. ##
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., & Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating?. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477-492. ##
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-57. ##

- Nesse, R. M., & Ellsworth, P. C. (2009). Evolution, Emotions, and Emotional Disorders. *American Psychological Association*, 64(2), 129-139. ##
- Newman, R. (2010). Encouraging Students to Seek Academic Help: The Role of the Educational Therapist. *The Educational Therapist*, 31 (2), 8-10. ##
- Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 644-658. ##
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications*, 315-337. ##
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 16(2), 421-440. ##
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 16(2), 421-440. ##
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4: 225-238. ##
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. ##
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. ##
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge. ##
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relation with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135. ##
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Prerry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz, P. A, Pekrun, R. (eds.), *Emotion in education* (pp 13-36). Burlington, MA: Academic Press. ##
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. ##
- Perry, R. P., & Pekrun, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York: Taylor & Francis. ##
- Pincus, H. S., & Schmelkin, L. P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 196-209. ##
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. ##
- Ram, N., Conroy, D. E., Pincus, A. L., Lorek, A., Reber, A. L., Rocha, M. J., Coccia, M., Morack, J, Feldman, J., & Gerstorff, D. (2014). Examining the interplay of processes across multiple time-scales: Illustration with the Intraindividual Study of Affect, Health, and Interpersonal Behavior (iSAHIB). *Research in Human Development*, 11, 142-160. ##
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77, 231-260. ##

- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686. ##
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293-313. ##
- Romney, M. B., & Steinbart, P. J. (2003). *Accounting information systems*. Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall. ##
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329-341. ##
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Adolescents, help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133-146. ##
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press. ##
- Seligman, M. E., & csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55, 5-14. ##
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press. ##
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press. ##
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of Hope. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 24, 72-84. ##
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press. ##
- Steidl, S., Mohi-Uddin, S., & Anderson, A. K. (2006). Effects of emotional arousal on multiple memory systems: evidence from declarative and procedural learning. *Learning & Memory*, 13(5), 650-658. ##
- Tabor, M. (1987). Honor codes get a second look. *Christian Science Monitor*, 30, B3##
- Talepasand, S., & Keshaavarzi, Z. (2012). Predictors of Avoidance of help-seeking: Social Achievement Goal Orientation, Perceived Social Competence and Autonomy. *World Applied Sciences Journal*, 17(5), 637-642. ##
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271-324##.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105. ##
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning, *Computers & Education*, 77, 125-133. ##
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. ##