رویش روان شناسی، سال ۱۳، شماره ۶، شماره پیاپی۹۹، شهریور ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(6), 2024

نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشگاهی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه

The mediating role of academic procrastination in relationship between internalized shame and fear of negative evaluation with tendency to cheat at school in secondary school students

دکتر علی رضایی شریف
استاد، گروه مشاوره، دانشکدهٔ روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
کوثر نازی نژاد (نویسنده مسئول)
دانشجوی دکتری،گروه مشاوره،دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

چکیده
پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشگاهی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شده‌است. روش پژوهشی حاضر توصیفی- همبستگی از نوع مدلسازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه‌های هشتم تا دوازدهم مقطع متوسطه شهر بیرجند در سال‌تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل می‌دادند. حجم نمونه ۲۰۰ نفر درنظر گرفته شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای گردآوری شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های گرایش به تقلب آموزشگاهی (TCS، فراست و همکاران، ۱۳۹۲)، اهمال‌کاری تحصیلی(PASS، سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)، احساس شرم درونی شده (ISS، کوک، ۱۹۹۳) و ترس از ارزیابی منفی(BFNES لری، ۱۹۸۳) بود. نتایج نشان‌داد بین اهمال‌کاری تحصیلی و گرایش به تقلب آموزشگاهی با ضریب تاثیر ۰/۳۱ (p > ۰/۰۵) و مولفه احساس شرم درونی شده و اهمال‌کاری تحصیلی با ضریب تاثیر ۰/۵۷ (p > ۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین مولفه احساس شرم درونی شده بر گرایش به تقلب آموزشگاهی با ضریب تاثیر ۰/۱۸ (p > ۰/۰۵) بصورت مثبت تاثیر غیر مستقیم دارد. نتایج نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی به تنهایی و همچنین با میانجی‌گری شرم درونی شده می تواند تبیین‌گر گرایش به تقلب آموزشگاهی باشد.

واژه‌های کلیدی: *احساس شرم درونی شده، اهمال کاری تحصیلی، ترس از ارزیابی منفی، گرایش به تقلب آموزشگاهی.*

Dr. Ali Rezaeisharif
Professor, Department of counseling, Faculty of Psychology and Educational sciences, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.
Kousar Nazinejad *
PhD Student, Department of counseling, Faculty of Psychology and Educational sciences, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.
kousarnazinejad@gmail.com

Abstract
This study was conducted to determine the role of academic procrastination in the relationship between internalized shame and fear of negative evaluation with a tendency towards academic cheating among secondary school students. The present research design was descriptive and of correlational type, using a structural equation model. The statistical population of the study consisted of all eighth to twelfth-grade students in the city of Birjand during the year 2022-2023. the sample size was estimated at 200 participants. They were collected using a multi-stage cluster random sampling method. The necessary data were collected using the cheating tendency questionnaire (TCS, Farast et al, 2013), Procrastination Assessment Scale–Students(PASS, Solomon & Rathblom, 1984), internalized shame scale(ISS, Cook, 1993), and fear of negative evaluation scale(BFNES, Larry', 1983). The results showed a significant positive relationship between academic procrastination and a tendency towards academic cheating, with an effect coefficient of 0.31 (p > 0.05). There was also a significant positive relationship between internalized shame and academic procrastination, with an effect coefficient of 0.57 (p > 0.01). Additionally, the effect of internalized shame on the tendency towards academic cheating was found to be indirectly positive with a coefficient of influence of 0.18 (p > 0.05). The results showed that academic procrastination alone and also with the mediation of internalized shame can explain the tendency to cheat in school.

Keywords: *Internalized Shame, Academic Procrastination, Fear of Negative Evaluation, Tendency to Cheat at School.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : آذر ۱۴۰۲** **پذیرش: تیر ۱۴۰۳** **ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

مقدمه

در عصر حاضر مهم‌ترین دغدغه نظام آموزشی، ایجاد بستری مناسب جهت یادگیری موثر و پایدار از طریق آموزش است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اصلی نظام آموزشی نقش ویژه‌ای دارند، بررسی عوامل موثر بر کاهش فاکتورهای منفی در دوران تحصیل از اهمیت بالایی برخوردار است (بلاچنیو[1] و همکاران، ۲۰۲۱). در دهه گذشته، مشکلات مربوط به تقلب به عنوان یکی از مشکلات بزرگ آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها در سراسر جهان شناخته می‌شود. این موضوع، یک پدیده جدید نیست و بلکه یک مشکل شناخته شده در سیستم آموزشی هر کشوری است (باران[2] و همکاران، ۲۰۲۰). گرایش به تقلب آموزشگاهی[3]، به ارتکاب یا مشارکت در اقدامات غیر صادقانه افرادی است که در امر آموزش، یادگیری، تحقیق و فعالیت‌های مرتبط تحصیلی فعالیت می‌کنند، و این نه تنها در مورد دانش‌آموزان بلکه در مورد همه افراد در محیط تحصیل نیز صدق می‌کند (مالیک[4] و همکاران، ۲۰۲۳). دلایل بسیاری وجود دارد که تقلب دانش‌آموزان را توجیه می‌کند از جمله؛ کمبود وقت، فقر، بی‌مسئولیتی مدرسان، تنبلی، فشار همسالان، ترس از شکست و تکنولوژی که تقلب را آسان می‌کند. برخی از دانش‌آموزان احساس فشار برای به دست آوردن نمرات بهتر را دارند و برخی دیگر احساس می‌کنند که تقلب تنها مسیر دستیابی به هر نوع موفقیت است غافل از آن که این امر فرصت شرکت در محیط‌های رقابتی را از بین می‌برد و البته اعتماد به نفس افراد را کاهش می‌دهد (واهیونی[5] و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این، تقلب تحصیلی می‌تواند در بلند مدت منجر به کاهش کیفیت آموزش و پرورش و همچنین افزایش بی‌ثباتی در بازار کار شود. همچنین، این مسئله برای دانش‌آموزان و دانشجویان بسیار خطرناک است زیرا که به طور کامل از یادگیری حذف می‌شوند و در آینده ممکن است با مشکلاتی روبرو شوند. (مالسکی[6] و همکاران، ۲۰۲۱). به همین دلیل، مقابله با تقلب تحصیلی با استفاده از بررسی عوامل مرتبط با آن از اهمیت بسیاری برخوردار است.

در همین زمینه پژوهش انجام شده توسط حمزاه[7] و همکاران (۲۰۲۰) یکی از عوامل مهمی که موجب تقلب تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود را شرم درونی شده[8] مطرح کرده‌اند. چرا که وقتی که دانش آموز به نحوی با انتظارات خود، والدین، معلمان و جامعه هم‌خوانی نداشته باشد و نتواند به صورت موفقیت‌آمیزی درس بخواند، این باعث احساس شرم درونی شده دانش‌آموز می‌شود. شرم درونی شده، یکی از مهمترین انواع تجارب هیجانی منفی و خودآگاه است که با میل به کناره‌گیری، احساس کنترل خود و ارزیابی انزجاری از خود (مثل احساس نفرت از خود) مرتبط است و می تواند شناخت و احساسات فردی را در ارزیابی از خود و عملکردهایش تحت تاثیر قرار دهد (منسینگر[9]، ۲۰۲۱). این هیجان بسیار رنج آور است و در آن یک خصومت داخلی وجود دارد. این حس با احساساتی همچون خواری، و بی ارزشی همراه است و ممکن است به دلیل ترس از طرد شدن، باعث احساس ناامیدی، حماقت و میل به دوری از دیگران شود (اسنوک[10] و همکاران، ۲۰۲۱). برای احساس شرم، بیشتر دو مولفه در نظر گرفته می‌شود. در مولفه اول (شرم درونی)، فرد تمرکز خود را بر روی خودش قرار می‌دهد و احساس ناکامی می‌کند. در مولفه دوم (شرم بیرونی)، فرد به این فکر می‌کند که دیگران چگونه به او نگاه می‌کنند. این فرآیند ارزیابی از دوران کودکی آغاز می‌شود و تا زمانی که کودک شکل پایدارتری از احساس نسبت به خودش را بسازد، ادامه می‌یابد (ثیبرگ[11] و همکاران، ۲۰۲۱). وجود احساس شرم درونی شده در دانش‌آموزان گاهی اوقات سبب می‌شود تا به تقلب متوسل شوند با این حال، رفتار تقلب هیچ گاه راه حلی برای حل این مشکل نخواهد بود. بهترین راه برای پیشگیری از تقلب، ایجاد شرایطی است که دانش آموزان بتوانند به راحتی با انتظارات خود و دیگران هم‌خوانی داشته باشند (حمزاه و همکاران، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، نتایج پژوهش بوزداگ[12] (۲۰۲۱) نشان داد دیگر عامل مرتبط با گرایش به تقلب آموزشگاهی ترس از ارزیابی منفی[13] است که دلیل این امر می‌تواند این باشد که وقتی دانش‌آموزان نگران این هستند که نتوانسته‌اند به خوبی درس بخوانند و بالاترین نمره را بگیرند، احساس می‌کنند که فقط با تقلب می‌توانند به انتظارات دیگران پاسخ دهند و مانع ارزیابی یا قضاوت‌های آن‌ها شوند. ترس از ارزیابی منفی، یک ساختار روانشناختی است که منعکس کننده نگرانی در مورد ارزیابی دیگران است (ویلمسی[14] و همکاران، ۲۰۲۱). این نوع از ترس، به عنوان علامت

1 Blachnio
2 Baran & Jonason
3 tendency to cheat at school
4 Malik
5 wahyuni
6 Malesky
7 Hamzah, Santoso & Imaduddin
8 internalized shame
9 Mensinger
10 Snoek
11Théberge
1 Bozdağ
2 fear of negative evaluation
3 Willemse

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

اصلی اضطراب اجتماعی در نظر گرفته می‌شود و نظریه‌های شناختی معتقدند که این ترس ممکن است در نتیجه پردازش اطلاعات مغرضانه به ویژه هنگام پیش‌بینی یک واقعه ترسناک باشد (اقبال[1] و همکاران ، ۲۰۱۸). ترس طولانی و فراگیر از موقعیت‌های اجتماعی، یک مشکل شایع است که معمولا در دوران نوجوانی آغاز می‌شود. برای برخی از افراد، این ترس با پیر شدن بهبود می‌یابد، اما برای دیگران ممکن است باقی بماند که می‌تواند بسیار نگران‌کننده باشد (لی[2] و همکاران ، ۲۰۲۱). این ترس در حالت شدید از بین نمی‌رود و بر فعالیت‌های روزمره، اعتماد به نفس، روابط و کار یا زندگی تأثیر می‌گذارد. همچنین، اگر دانش آموزان در گذشته با ارزیابی منفی روبرو شده باشند، این می‌تواند باعث ترس از تجربه مجدد آن ارزیابی منفی شده و به طور ناخودآگاه به تقلب متوسل شوند. با این حال، راهکاری برای پیشگیری از ترس از ارزیابی منفی این است که دانش‌آموزان به جای فقط تمرکز روی نتیجه، به فرایند یادگیری خود توجه کنند و کلاس درس را به عنوان یک فرصت برای یادگیری جدید مشاهده کنند. همچنین، ایجاد یک فضای پذیرش و دوستانه با دانش‌آموزان می‌تواند باعث شود که احساس دوری و ترس از ارزیابی منفی کاهش یابد و دانش‌آموزان به صورت طبیعی بپذیرند که اشتباه کرده‌اند و می‌توانند از آن‌ها یاد بگیرند (هالدورسن[3] و همکاران، ۲۰۱۸).

علاوه بر موارد گفته شده طبق پژوهش دارومو[4] (۲۰۱۹) یکی از مشکلات شایع در دانش‌آموزان که باعث کاهش عملکرد تحصیلی، تأخیر در پیشرفت تحصیلی و افزایش احتمال قطع تحصیل می‌شود، اهمال‌کاری تحصیلی است. همانطور که انتظار می‌رود وقتی فرد برای تحصیل اقدام می‌کند، انتظار دارد که بتواند به عنوان یک دانش‌آموز موفق شود و در امتحانات به خوبی عمل کند. اما اگر به دلیل اهمال‌کاری و عدم تمرکز، نتواند به این انتظارات خود عمل کند، احساس شرم و ترس از ارزیابی منفی می‌کند. این احساسات می‌توانند باعث کاهش انگیزه‌ی تحصیلی و گرایش به تقلب شود. به طور کلی، اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند به یک الگوی منفی در تحصیلات منجر شود که باعث تضعیف روحیه و اعتماد به نفس دانش‌آموز می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی[5]، تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (ژو[6] و همکاران، ۲۰۲۲). این مشکل دارای علل مختلفی است، از جمله فشار روانی و اجتماعی، عدم تمرکز، ناتوانی در برنامه‌ریزی زمان، عدم علاقه، نگرانی‌های خانوادگی و مشکلات سلامتی. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق مطالعه درس تا شب امتحان و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان می‌شود. این نوع از اهمال‌کاری مشکلی شایع و جدی در میان دانش‌آموزان است و پیامدهای درونی آن تشویش، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی است و پیامدهای بیرونی آن می‌تواند سنگین باشد و به پیشرفت فرد آسیب برساند و حتی در بلند مدت سلامت جسمانی و روانی فرد را تهدید کند (هالیکاری[7] و همکاران، ۲۰۲۱). برای حل این مشکل، فرد باید خودانگیختگی بیشتری داشته باشد و راهکارهایی مانند برنامه‌ریزی دقیق، وجود عناصر تشویق کننده و پشتیبانی از سوی خانواده و مدرسه و استفاده از روش‌های آموزشی متنوع از جمله راهکارهایی هستند که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا از اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری کنند و همچنین مانع گرایش دانش‌آموزان به تقلب‌های تحصیلی شوند (یانگ[8] و همکاران، ۲۰۲۱).

در مجموع با توجه به آنچه گفته شد از آن‌جا که مهم‌ترین دغدغه نظام آموزشی کشور یادگیری موثر و پایدار است لذا بررسی عوامل منفی که رسیدن به این هدف را با چالش روبرو می کند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است همچنین از آنجاییکه عادات دوره نوجوانی قابل سرایت به مراحل و زمینه های دیگر زندگی است و این دوره، دوره تعمیق و تثبیت عادات رفتاری است و ارتقا رفتارهای صادقانه و رقابت سالم از اهداف نظام تعلیم و تربیت است بنابراین پرداختن به عوامل موثر گرایش به رفتارهای غیرصادقانه از جمله تقلب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل درون-روانی موثر در گرایش به این رفتارها از قبیل احساسات شرم و ترس از ارزیابی‌های منفی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بررسی مطالعات نشان داده است که اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند باعث شرم درونی دانش‌آموز شود و احساس بی‌ارزشی را در او به وجود آورد. بنابراین، این احساسات منفی ممکن است باعث شود که دانش‌آموز از تلاش برای یادگیری دوری کند و به جای آن، به گرایش به تقلب آموزشی بپردازد. گرایش به تقلب آموزشی به علت ترس از ارزیابی منفی نیز ممکن است به وجود آید. در اینجا، تقلب آموزشی به عنوان یک راه حل سریع به نظر می‌رسد. بنابراین یک الگوی ساختاری بین این متغیرها استنباط می‌شود که فرض می‌کند رابطه ترس از ارزیابی منفی و شرم درونی شده با گرایش به تقلب آموزشگاهی احتمالا توسط متغیر هایی مثل اهمال‌کاری تحصیلی میانجی‌گری می‌شود که شناسایی آن می‌تواند به غنی شدن مداخلات کمک کند. علاوه بر این، اهمیت نگاه فرآیندمحور نه صرفا فرآورده‌نگر به جریان آموزش می‌تواند گامی در جهت سالم سازی و نگاه تربیت محور به جریان آموزشی کشور باشد و نظر به اینکه با استفاده از روش معادلات ساختاری می توان به طور همزمان رابطه بین چندین

4 Iqbal & Ajmal
5 Lei & Russell
6 Halldorsson
7 Darmu'in
8 academic procrastination
9 Zhou
10 Hailikari
11Yang

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

متغیر را بررسی کرد لذا پژوهش حاضر به بررسی نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه با شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی پرداخته است.

روش

این مطالعه توصیفی-همبستگی به روش مدلسازی معادلات ساختاری و از لحاظ هدف کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش-آموزان پایه‌های هشتم تا دوازدهم مقطع متوسطه شهر بیرجند در سال‌تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل می‌دادند. حجم نمونه با استفاده از فرمول پیشنهادی تباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) ۱۲۰ نفر برآورد شد که جهت بهبود تعمیم نتایج ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. به این منظور، از بین کلیه مدارس متوسطه شهر بیرجند، ۴ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از بین هرکدام از این مدارس، ۵ کلاس مجددا بصورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله آخر از هر کلاس ۱۰ نفر بصورت خوشه‌ای انتخاب شد. ملاک های ورود به پژوهش عبارت بودند از دانش‌آموز در مقطع متوسطه تحصیل کند، دانش‌آموز زیر ۱۸ سال باشد، دانش‌آموز انتخاب شده علاقه‌مند به شرکت در این پژوهش باشد، و مبتلا به اختلال تشخیص داده شده روانپزشکی نباشد. معیار خروج از پژوهش نیز عبارت بودند از وجود نقص در پاسخ به پرسشنامه‌ها و ملاحظات اخلاقی بصورت تعهد به حفظ اطلاعات شخصی، پذیرش مسئولیت توسط پژوهشگر در نظر گرفته شد. داده‌های مورد نیاز با استفاده نرم افزارهای SPSS نسخه۲۲ و Smart PLS نسخه۳ تجزیه و تحلیل گردید.

ابزار سنجش

پرسشنامه گرایش به تقلب آموزشگاهی فراست(TCS)[1]: پرسشنامه گرایش به تقلب آموزشگاهی ۳۴ سوال دارد و توسط فراست، مهرام و امین خندقی (۱۳۹۲) ساخته شده است. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ گزینه ای از اصلاً (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) مورد سنجش قرار می گیرد. بنابراین، بیشترین امتیاز برای تقلب تحصیلی برابر ۱۷۰ و کمترین امتیاز ۳۴ بود به طوری که میانگین نمره بالاتر باشد نگرش نسبت به تقلب مثبت در نظر گرفته می شد. پایایی ابزار به دو شیوه همسانی درونی و داوری تخصصی مورد تایید قرار گرفت. پایایی مقیاس با روش همسانی دورنی از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۷ محاسبه شد. همچنین روایی این پرسشنامه در پژوهش افضلی، قشمی و هندی ورکانه (۱۳۹۹) با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۶۴ و ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمده است. آلفای کرونباخ پژوهش حاضر ۰/۹۵ برآورد شد.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم[2] (PASS): این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است. نحوه پاسخدهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به‌ندرت»، «گهگاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به‌ندرت» نمره ۲، «گهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون و راث بلوم(۱۹۸۴) روایی و پایایی این پژوهش را به به شیوه تحلیل عاملی مناسب برآورد کردند و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ محاسبه شد. مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی ضریب با محاسبه آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه را ۰/۸۸ به دست آوردند در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونیاخ ۰/۸۴ برآورد شد.

پرسشنامه احساس شرم درونی شده کوک[3](ISS) : این مقیاس توسط کوک (۱۹۹۳) تهیه شده و شامل ۳۰ گویه و دو خرده مقیاس کمرویی و عزت نفس است. پاسخ به هر گویه این مقیاس به صورت ۵ درجه‌ای از نوع لیکرتی است. نمره‌گذاری به صورت معکوس صورت می‌گیرد؛ به‌طوری که نمره‌های بالا در این مقیاس نشان دهنده‌ی بی‌ارزشی، بی‌کفایتی، احساس حقارت، پوچی و تنهایی است و نمره پایین بیانگر اعتماد به نفس بالا است. کوک (۱۹۹۳) روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی ۰/۸۱ و ضریب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های کمرویی و عزت نفس را به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۰ گزارش کرده‌است. همچنین شریفی و اعتمادی (۱۳۹۱) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس شرم درونی شده را در کل نمونه ۰/۸۵ گزارش کرده اند. روایی آن نیز به روش تحلیل عاملی تاییدی با دو مولفه ۰/۶۴محاسبه شد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ خرده مقیاس عزت نفس ۰/۹۴ و خرده مقیاس کمرویی ۰/۸۵ برآورد گردید.

پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی لری(BFNES) : مقیاس ترس از ارزیابی منفی توسط لری (۱۹۸۳) ساخته شد که ۱۲ سوالی است و میزان اضطراب تجربه شده افراد یا ارزیابی منفی آنان را اندازه‌گیری می‌کند. در این مقیاس هر پرسش بر روی یک طیف پنج درجه ای (۱= هرگز

1. Procrastination Assessment Scale – Students(PASS)
3. Internalized Shame Scale

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

صدق نمی‌کند تا ۵= تقریباً همیشه صدق می‌کند) پاسخ داده می‌شود. نمرات بالاتر نشان دهنده سطوح بالاتر تجربه اضطراب هستند. لری (۱۹۸۳)روایی همگرا را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ۰/۷۵ و پایایی این پژوهش را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۶ محاسبه کرد. در ایران شکری و همکاران (۱۳۸۷) روایی همگرا پرسشنامه را از طریق تحلیل عامل تاییدی بین خرده مقیاس‌ها ۰/۷۹ و پایایی به روش آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۲ برآورد کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۶۸ محاسبه شده‌است.

یافته ها

در این مطالعه ۲۰۰ نفر شرکت داشتند اما ۱۶۹ نمونه مورد بررسی قرار گرفتند و سایر داده ها به دلیل پرت بودن از تحلیل خارج شدند. از مجموع ۱۶۹ نفر، ۹۶/۴ درصد افراد دختر و ۱/۸ درصد پسر بودند. لازم به ذکر است ۱/۱۱ درصد افراد به این سوال پاسخ ندادند. همچنین ۴۶/۲ درصد افراد در مقطع هشتم، ۳۷/۳ درصد افراد در مقطع نهم، ۹/۵ درصد افراد در مقطع دهم، ۱/۲ درصد در مقطع یازدهم و ۳ درصد افراد در مقطع دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. لازم به ذکر است ۳ درصد افراد به این سوال پاسخ ندادند.

جدول ۱. آمار توصیفی و شاخص های هم‌خطی نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب تحمل	VIFتورم واریانس
	تقلب تحصیلی	۱۶۹	۶۳/۲۰	۲۱/۳۵	–	–
	اهمال‌کاری تحصیلی	۱۶۹	۶۷/۲۱	۱۴/۰۰	۰/۲۷۲	۳/۹۲۸
	آماده شدن برای امتحانات	۱۶۹	۲۲/۰۲	۵/۰۹	۰/۳۲۷	۳/۰۵۹
اهمال‌کاری	آماده شدن برای تکالیف درسی	۱۶۹	۲۴/۹۴	۵/۶۵	۰/۱۹۵	۵/۱۳۴
	آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	۱۶۹	۲۰/۶۷	۵/۰۷	۰/۲۴۷	۴/۰۴۸
	احساس شرم درونی شده	۱۶۹	۷۶/۷۷	۱۷/۰۶	–	–
احساس شرم	عزت نفس	۱۶۹	[1]۲۷/۲۶	۶/۲۸	۰/۶۵۹	۱/۵۱۶
درونی شده	کم‌رویی	۱۶۹	۴۹/۵۱	۱۸/۸۵	۰/۵۹۱	۱/۶۹۲
	ترس از ارزیابی منفی	۱۶۹	۳۲/۶۵	۶/۶۸	۰/۹۰۵	۱/۱۰۵

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱، در بین ویژگی‌های اهمال‌کاری تحصیلی، آماده شدن برای تکالیف درسی با میانگین و انحراف استاندارد برابر با (۵/۶۵ ± ۲۴/۹۴) دارای بیشترین میانگین و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم با میانگین و انحراف استاندارد برابر با (۵/۰۷ ± ۲۰/۶۷) دارای کمترین میانگین می‌باشد. در بین احساس شرم درونی شده، کم‌رویی با میانگین و انحراف استاندارد برابر با (۱۸/۸۵ ± ۴۹/۵۱) دارای بیشترین میانگین و عزت نفس با میانگین و انحراف استاندارد برابر با (۶/۲۸ ± ۲۷/۲۶) دارای کمترین میانگین می‌باشد.

همچنین به منظور ارزیابی مفروضه هم‌خطی بودن عامل تورم واریانس[2] (VIF) و ضریب تحمل[3] مورد بررسی قرار گرفت. براساس نتایج شاخص ضریب تحمل و تورم واریانس متغیرهای وابسته پژوهش به ترتیب بزرگتر از ۰/۱ و کوچک تر از ۱۰ است. این مطلب نشان‌دهنده آن است که پدیده هم‌خطی بودن در متغیرهای پژوهش رخ نداده است. همچنین آماره دوربین واتسون بین اعداد ۱/۵ تا ۲/۵ محاسبه شده است، لذا احتمال خودهمبستگی بین باقیمانده‌ها رد می‌شود و باقیمانده‌ها مستقل هستند.

برازش مدل‌های اندازه‌گیری: مطابق الگوریتم تحلیل مدل‌ها در روش مدلسازی معادلات ساختاری[4] در PLS برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری ۲ معیار پایایی و روایی همگرا استفاده شده است. مطابق الگوریتم تحلیل مدل‌ها در روش مدلسازی معادلات ساختاری در PLS برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری ۲ معیار پایایی و روایی همگرا استفاده شده است. در جدول ۲ ضریب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده(روایی همگرا) سازه‌های مدل ارائه شده‌است.

1 Brief Fear of Negative Evaluation Scale(BFNES)
1 variance inflation factor
2 tolerance
3 Structural Equation Modeling

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

جدول ۲. مقادیر پایایی آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده

متغیر		آلفای کرونباخ	آلفای کرونباخ ترکیبی	روایی همگرا(AVE)
گرایش به تقلب آموزشگاهی		۰/۹۵۳	۰/۹۵۶	۰/۴۰۱
اهمال کاری تحصیلی		۰/۸۴۷	۰/۹۰۷	۰/۷۶۵
احساس شرم درونی شده	عزت نفس	۰/۹۴۲	۰/۹۵۰	۰/۴۸۷
	کم‌رویی	۰/۸۵۲	۰/۸۲۵	۰/۴۲۰
ترس از ارزیابی منفی		۰/۶۱۵	۰/۶۸۵	۰/۳۹۳

مقادیر پایایی کرونباخ و پایایی ترکیبی برای همه سازه‌های تحقیق بالاتر از ۰/۶محاسبه شده‌است که نشان‌دهنده پایایی قابل پذیرش(کرونباخ[1]، ۱۹۵۱) و پایایی ترکیبی (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲) سازه‌های مدل است. همچنین مقادیر میانگین واریانس استخراج شده برای همه مولفه‌های پژوهش بالاتر از ۰/۳ به‌دست آمده است. لذا می‌توان به روایی همگرای ابزارها اعتماد کرد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲).

برازش مدل ساختاری: در بررسی مدل ساختاری روابط بین متغیرهای مکنون با همدیگر تجزیه و تحلیل می‌شود. در این بخش ۳ معیار زیر برای برازش مدل ساختاری مورد بررسی قرار می‌گیرد: الف) معیار R^2، ب) معیار استون- گیزر و ج) معیار افزونگی. در جدول ۳ ضرایب تعیین و مقدار استون- گیزر و معیار افزونگی مدل سازه‌های مدل ارائه شده‌است.

جدول ۳. مقدار ضریب تعیین مدل و ضرایب استون- گیزر و معیار افزونگی

متغیر		ضریب تعیین R^2	ضریب تعیین تعدیل شده	Q2	Red
گرایش به تقلب آموزشگاهی		۰/۱۸۰	۰/۱۶۰	۰/۳۴۴	۰/۰۵۶
اهمال‌کاری تحصیلی		۰/۴۱۲	۰/۴۰۲	۰/۴۸۵	۰/۲۸۳
ترس از ارزیابی منفی		-	-	۰/۰۴۴	-
احساس شرم درونی شده	عزت نفس	-	-	۰/۴۱۴	-
	کم‌رویی	-	-	۰/۲۷۷	-
میانگین		۰/۲۹۶	۰/۲۸۱	۰/۳۱۳	۰/۱۷۰

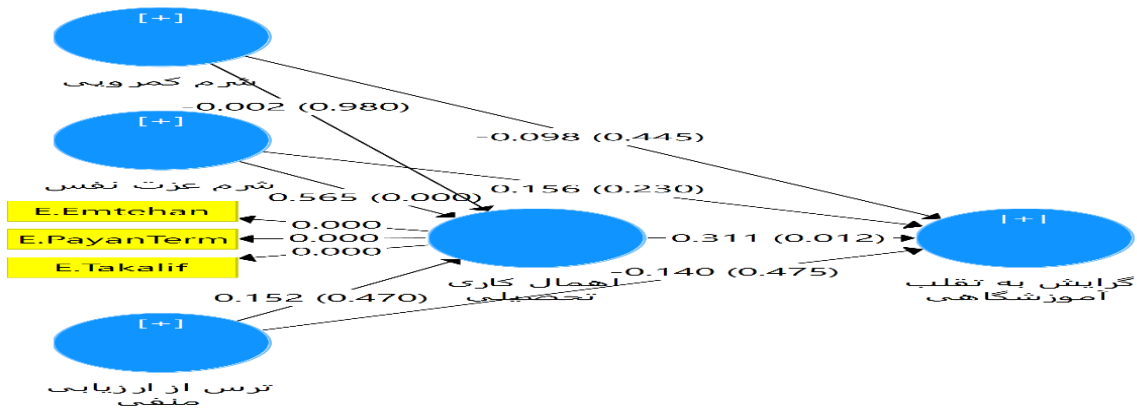
چین[2] (۱۹۹۸؛ به نقل از داوری و رضازاده، ۱۳۹۲) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به‌عنوان ملاکی برای ضعیف، متوسط و قوی بودن R^2 و زیاد بودن مقدار آن را نشان از برازش بهتر مدل معرفی می‌کند. میانگین ضریب تعیین مدل پژوهش در سطح متوسط (۰/۱۹ < $\overline{R2}$ < ۰/۳۳) و قابل قبول قرار دارد. همچنین در مورد ضرایب استون- گیزر و معیار افزونگی هنسلر[3] و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵و ۰/۳۵ را به‌ترتیب قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی تعیین نموده‌اند. در صورتی که مقدار Q^2 درمورد یک سازه درون زا صفر و یا کمتر از صفر شود، نشانگر آن است که روابط بین سازه‌های دیگر مدل و آن سازه درون زا به‌خوبی تبیین نشده است. بر این اساس میانگین قدرت پیش‌بینی مدل مدنظر نیز در حد متوسط (۰/۱۵ < $\overline{Q^2}$ < ۰/۳۵) و قابل قبول قرار دارد.

برازش مدل کلی: به منظور برازش مدل کلی که هر دو بخش مدل اعم از اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند. معیار GoF با این فرمول محاسبه شد: $Gof = \sqrt{average\ Q^2 \times average\ R^2}$. با عنایت به رابطه فوق، ابتدا میانگین مقادیر اشتراکی[4] متغیرهای مدل محاسبه شد که این رقم برابر با ۰/۳۱۳ بود. برای محاسبه میانگین ضریب تعیین نیز باید مقادیر مربوط به تمام متغیرهای درون زای مدل درنظر گرفته شده و مقادیر میانگینشان محاسبه شود. میانگین مقادیر ضریب تعیین مربوط به متغیرهای مذکور برابر با ۰/۲۹۶ است.

در نتیجه، مقدار معیار GoF برابر است با ۰/۳ که این عدد با توجه به سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی (هنسلر و همکاران، ۲۰۰۹)، نشان از برازش کلی قابل قبول (۰/۳ = Gof) برای مدل درنظر گرفته شده دارد. بر این اساس مدل درنظر گرفته شده از برازش مطلوبی برخوردار است در نتیجه می‌توان به بررسی روابط درون مدل پرداخت.

4 Cronbach
1 Chin
2 enseler
3 communality

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]



شکل ۱. مدل ساختاری ضرایب برآورد شده نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشگاهی دانش‌آموزان مقطع متوسطه

در این مدل گرایش به تقلب آموزشگاهی متغیر ملاک، احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی متغیر میانجی است. نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان داد از بین مسیرهای غیر مستقیم، احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر گرایش به تقلب آموزشگاهی، مسیر مولفه عزت نفس احساس شرم درونی شده از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر گرایش به تقلب آموزشگاهی معنی‌دار است.

جدول۴. ضرایب مستقیم مدل

مسیر مستقیم	ضرایب مدل		
	ضریب مسیر	مقدار t	سطح معنی‌داری
اهمال‌کاری تحصیلی -> گرایش به تقلب آموزشگاهی	۰/۳۱۱*	۲/۵۱۱	۰/۰۱۲
ترس از ارزیابی منفی -> اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۵۲	۰/۷۲۳	۰/۴۷۰
ترس از ارزیابی منفی -> گرایش به تقلب آموزشگاهی	-۰/۱۴۰	۰/۷۱۵	۰/۴۷۵
شرم (عزت نفس)-> اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۵۶۵**	۸/۱۲۶	۰/۰۰۰
شرم (عزت نفس)-> گرایش به تقلب آموزشگاهی	۰/۱۵۶	۱/۲۰۲	۰/۲۳۰
شرم (کمرویی) -> اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۰۲	۰/۰۲۵	۰/۹۸۰
شرم (کمرویی) -> گرایش به تقلب آموزشگاهی	-۰/۰۹۸	۰/۷۶۴	۰/۴۴۵

** معنی داری در سطح ۹۹ درصد * معنی داری در سطح ۹۵ درصد

نتایج از برآورد مدل پژوهش نشان داد بین اهمال‌کاری تحصیلی و گرایش به تقلب آموزشگاهی با ضریب تاثیر ۰/۳۱ (p > ۰/۰۱۲) و مولفه احساس عزت نفس شرم درونی شده و اهمال‌کاری تحصیلی با ضریب تاثیر ۰/۵۷ (p > ۰/۰۰) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اما بین ترس از ارزیابی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی با ضریب تاثیر ۰/۱۵۲-(p > ۰/۴۷۰))و ترس از ارزیابی منفی و گرایش به تقلب با ضریب تاثیر ۰/۱۴۰-(p > ۰/۴۷۵) رابطه معناداری یافت نشد. همچنین بین مولفه کمرویی شرم درونی شده با اهمال‌کاری تحصیلی و گرایش به تقلب آموزشگاهی رابطه مثبت و معناداری وجود ندارد.

جدول ۵. ضرایب غیر مستقیم مدل

مسیر غیر مستقیم	ضرایب غیر مستقیم		
	ضریب مسیر	مقدار t	سطح معنی‌داری
ترس از ارزیابی منفی -> اهمال کاری تحصیلی -> گرایش به تقلب آموزشگاهی	۰/۰۴۷	۰/۷۳۳	۰/۴۶۴
شرم (عزت نفس)-> اهمال کاری تحصیلی -> گرایش به تقلب آموزشگاهی	۰/۱۷۶*	۲/۴۰۶	۰/۰۱۶
شرم (کمرویی) -> اهمال کاری تحصیلی -> گرایش به تقلب آموزشگاهی	-۰/۰۰۱	۰/۰۲۶	۰/۹۸۰

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان داد از بین مسیرهای غیر مستقیم، احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر گرایش به تقلب آموزشگاهی، مسیر مولفه عزت نفس احساس شرم درونی شده از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر گرایش به تقلب آموزشگاهی معنی‌دار است. بر این اساس مولفه عزت نفس احساس شرم درونی شده بر گرایش به تقلب آموزشگاهی با ضریب تاثیر ۰/۱۸ ($p < ۰/۰۵$) بصورت مثبت تاثیر غیر مستقیم دارد اما مولفه کمرویی شرم درونی شده فاقد معناداری غیرمستقیم از مسیر اهمال‌کاری تحصیلی است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین نقش اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشگاهی دانش آموزان مقطع متوسطه انجام شد. نتایج نشان‌داد که اثر مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر گرایش به تقلب آموزشگاهی معنادار بود در واقع نمره بالا در اهمال‌کاری تحصیلی با افزایش گرایش به تقلب آموزشگاهی همراه بود. این یافته با نتایج مطالعات دارومو (۲۰۱۹)، هوتاپیا[1] (۲۰۱۵)، یاری علی آبادی، عباسی و ویسکرمی (۱۴۰۱) و عبداللهی و کریمی (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که این مشکل دارای علل مختلفی است، از جمله فشار روانی و اجتماعی، عدم تمرکز، ناتوانی در برنامه‌ریزی زمان، عدم علاقه، نگرانی‌های خانوادگی و مشکلات سلامتی. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق مطالعه درس تا شب امتحان و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان می‌شود. این نوع از اهمال‌کاری مشکلی شایع و جدی در میان دانش‌آموزان است و پیامدهای درونی آن تشویش، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی است . پیامدهای بیرونی آن نیز می‌تواند سنگین باشد و به پیشرفت فرد آسیب برساند و حتی در بلند مدت سلامت جسمانی و روانی فرد را تهدید کند (هالیکاری و همکاران، ۲۰۲۱). برای حل این مشکل، فرد باید خودانگیختگی بیشتری داشته باشد و راهکارهایی مانند برنامه‌ریزی دقیق، وجود عناصر تشویق کننده و پشتیبانی از سوی خانواده و مدرسه و استفاده از روش‌های آموزشی متنوع از جمله راهکارهایی هستند که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا از اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری کنند و همچنین مانع گرایش دانش‌آموزان به تقلب‌های تحصیلی شوند (یانگ و همکاران، ۲۰۲۱). درواقع دانش‌آموز اهمال‌کار به دلیل اجتناب از انجام تکالیف درسی خود، در سطح پایینی از توانمندی‌های بالقوه خود قرار می‌گیرد و درنهایت نسبت به تقلب تحصیلی گرایش زیادی نشان دهد (شایگان، ۱۴۰۱).

نتایج دیگر نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی میان مولفه عزت نفس احساس شرم درونی شده و گرایش به تقلب آموزشگاهی نقش میانجی دارد. این یافته با نتایج بررسی‌های صورت گرفته توسط رفسنجانی و قاسمی (۱۴۰۰)، روشن زاده، تاج آبادی، مظهری دهکردی و محمدی (۱۴۰۰) و عبدالشاهی و سرافراز (۱۳۹۸) همسو است. رفسنجانی و همکاران طی بررسی نشان‌دادند که عزت نفس قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. وقتی که دانش آموز به نحوی با انتظارات خود، والدین، معلمان و جامعه هم‌خوانی نداشته باشد و نتواند به صورت موفقیت‌آمیزی درس بخواند، این باعث احساس شرم درونی شده دانش‌آموز می‌شود. شرم درونی شده، یکی از مهمترین انواع تجارب هیجانی منفی و خودآگاه است که با میل به کناره‌گیری، احساس کنترل خود و ارزیابی انزجاری از خود (مثل احساس نفرت از خود) مرتبط است و می تواند شناخت و احساسات فردی را در ارزیابی از خود و عملکردهایش تحت تاثیر قرار دهد (منسینگر، ۲۰۲۱). این هیجان بسیار رنج آور است و در آن یک خصومت داخلی وجود دارد. این حس با احساساتی همچون خواری، و بی ارزشی همراه است و ممکن است به دلیل ترس از طرد شدن، باعث احساس ناامیدی، حماقت و میل به دوری از دیگران شود (اسنوک و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این، اگر فرد احساس کند که با انجام کاری ممکن است دچار شرمندگی شود، از انجام آن امتناع کرده و درنتیجه به تقلب تمایل پیدا می‌کند (لوئیس، ۱۹۹۲).

آخرین یافته پژوهش نشان‌داد که مولفه عزت نفس احساس شرم درونی شده بر گرایش به تقلب آموزشگاهی بصورت مثبت تاثیر غیر مستقیم دارد. این یافته بصورت ضمنی با پژوهش‌های صورت‌گرفته توسط کرتیس[2] و همکاران (۲۰۲۲)، بوزکرت[3] (۲۰۲۲) و حمزاه و همکاران (۲۰۲۰) همسوست. کرتیس و همکاران (۲۰۲۲) نقش صفات تاریک شخصیتی و احساس شرم در گرایش به تقلب تحصیلی را در بین ۴۵۹ دانش‌آموز تایید کردند. در ارتباط با تبیین یافته حاضر می‌توان گفت، هنگامی که دانش‌آموزان عزت نفس پایینی داشته باشند، انتظار کسب نتایج موفقیت‌آمیز نیز نخواهند داشت، از این رو برای رسیدن به موفقیت تلاش نمی‌کنند. بنابراین می‌توان گفت عزت نفس یک عامل بسیار مهم در ایجاد اهمال‌کاری تحصیلی است چرا که کاهش عزت نفس باعث شکل‌گیری احساسات منفی خواهد شد، که این احساسات منفی ممکن است منجر به افزایش سطح اضطراب گردد. در چنین شرایطی انگیزه فرد به طرز چشمگیری کاهش خواهد یافت. به علاوه، فرد با کاهش عزت نفس ممکن است دچار

1 Hutapea
1 Curtis
2 Bozkurt

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

افکار منفی از جمله اینکه هر چه کار کند، به هیچ نتیجه‌ای نخواهد رسید، شود و از آنجا که وجود چنین افکاری باعث ایجاد بی‌اعتمادی به قابلیت‌های شخصی خواهد شد، می‌توان گفت که این امر به طور مستقیم منجر به کاهش انگیزه و به دنبال آن اهمال‌کاری در دانش‌آموزان می‌گردد در نتیجه به منظور پشت سر گذاشتن امتحانات و پرهیز از سرزنش والدین و دیگران نسبت به انجام رفتارهایی نظیر تقلب تحصیلی گرایش بالایی پیدا کند(روشن‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

نتایج این پژوهش نشان داد اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط میان احساس شرم درونی شده از مسیر عزت نفس با گرایش به تقلب آموزشگاهی دانش آموزان نقش میانجی‌گری ایفا می‌کند. بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند باعث شرم درونی دانش‌آموز شود و احساس بی‌ارزشی را در او به وجود آورد و این احساسات منفی ممکن است باعث شود که دانش‌آموز از تلاش برای یادگیری دوری کند و به جای آن به گرایش به تقلب آموزشی بپردازد.

برای جلوگیری از اهمال‌کاری تحصیلی و گرایش به تقلب آموزشی و با توجه به نقشی که عزت نفس در این رابطه ایفا می‌کند می‌توان از راهکارهایی مانند آموزش به دانش‌آموزان درباره اهمیت تلاش و کار برای پیشرفت، ارتقاء دادن اعتماد به نفس و ارائه فرصت‌های مناسب برای توسعه مهارت‌های عملی استفاده کرد. همچنین، استفاده از روش‌هایی مانند ارائه بازخورد مناسب و تشویق دانش‌آموزان، به کاربردن استراتژی‌های یادگیری مختلف نیز می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و جلوگیری از گرایش به تقلب آموزشی کمک کند.

از محدودیت های این پژوهش روش مورد استفاده است که توصیفی – همبستگی است که در تعیین عوامل علت و معلولی محدودیت دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته ها از جامعه آماری گسترده‌تر و روش های طولی استفاده شود. همچنین با توجه به اهمیت مسائل آموزشی در پژوهش های بعدی به عوامل موثر دیگر در این رابطه نیز توجه شود.

منابع

افضلی، ا؛ قشمی، س. م. ا؛ هندی ورکانه، ع. (۱۳۹۹). تدوین مدل پیش بینی گرایش به تقلب در دانشجویان بر اساس متغیرهای تحصیلی. *فصلنامه علمی روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۵۶)، ۷۵-۹۶. https://doi.org/10.22054/jep.2020.31112.2261

داوری، ع. و رضازاده، آ. (۱۳۹۲). *مدلسازی معادلات ساختاری با نرم افزار PLS*. چاپ اول، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

رجبی، غ.؛ و عباسی، ق. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خود انتقاد، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم درونی شده در دانشجویان، *پژوهش های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱ (۲)، ۱۸۲-۱۷۱. 10.22067/ijap.v1i2.9837

رفسنجانی، ج. و قاسمی، ع. (۱۴۰۰). بررسی نقش عزت نفس و هیجانات تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان بندر لنگه. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی - تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر لنگه، گروه علوم تربیتی. https://jinev.tabriz.iau.ir/article_521553.html

روشن زاده، م. ؛ تاج آبادی، ع ؛ مظهری دهکردی، ب و محمدی، س. (۱۴۰۰). رابطه عزت نفس و ارتباط با والدین با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: یک *مطالعه تحلیلی پرستاری ایران*، ۳۴ (۱۳۱)، ۴۳-۳۱. DOI:10.29252/ijn.34.131.31

شایگان، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه. *ایده های نوین روانشناسی*، ۱۲ (۱۶)، ۱-۱۲. http://jnip.ir/browse.php?a_code=A-10-132-228&slc_lang=fa&sid=1

شریفی ، م ؛ واعتمادی، ع. (۱۳۹۱). تاثیر طرحواره درمانی گروهی بر باورهای اختلال خوردن و احساس شرم در دختران نوجوان مبتلا به بی اشتهایی عصبی در شهر اصفهان، *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۲۷(۷) ، ۹۸-۸۱.

شکری، ا ؛ گراوند، ف ؛ نقش، ز ؛ طرخان، ر. ع و پاییزی، م. (۱۳۸۷). ویژگی‌های روانسنجی فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. ۱۴ (۳) :۳۱۶-۳۲۵ https://www.sid.ir/paper/16826/fa .

عبدالشاهی، ح و سرافراز، م. (۱۳۹۸). نقش واسطه ای شرم و گناه در رابطه شفقت خود و اهمال کاری تحصیلی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۲۱ (۴)، ۲۳۹-۲۳۳. doi:10.22038/jfmh.2019.14398

عبداللهی، ع و کریمی، ک. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی فریبکاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اثر میانجی گرانه اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه شهر سقز. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۶ (۵۴)، ۴۷۵-۴۶۲. https://ijndibs.com/article-1-616-fa.html

فراست، م ؛ مهرام، ب و امین خندقی، م. (۱۳۹۲). بررسی نگرش و میزان ارتکاب دانش آموزان به تقلب و نقش مولفه های برنامه درسی اجرا شده بر آن، *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷ (۱۷): ۱۳۳-۱۵۵ https://www.sid.ir/paper/255210/fa

مطیعی، ح.؛ حیدری، م. و صادقی، م. ا. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران، *روانشناسی تربیتی*، ۸ (۲۴): ۵۰-۷۲. https://jep.atu.ac.ir/article_2393.html

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

یاری علی آبادی، ن.، عباسی، م. و ویسکرمی، ح. (۱۴۰۱). پیش بینی گرایش به تقلب تحصیلی براساس صفات تاریک شخصیت و طرحواره های ناسازگار اولیه از طریق اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان مقطع متوسطه دوم. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی. https://jcp.semnan.ac.ir/article_6125.html

Baran L, Jonason PK. (2020) The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy Academic dishonesty among university students. *PLoS ONE 15*(8): 23-141 . https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141

Błachnio, A., Cudo, A., Kot, P., Torój, M., Oppong Asante, K., Enea, V., Ben-Ezra, M., Caci, B., Dominguez-Lara, S. A., Kugbey, N., Malik, S., Servidio, R., Tipandjan, A., & Wright, M. F. (2021). Cultural and psychological variables predicting academic dishonesty: A cross-sectional study in nine countries. Ethics & Behavior. *Advance online publication*. https://doi.org/10.1080/10508422.2021.1910826

Bozdağ, B. (2021). Examination of University Students' Fear of Negative Evaluation and Academic Dishonesty Tendencies. *Participatory Educational Research 8*(3),176-187. http://dx.doi.org/10.17275/per.21.60.8.3

Bozkurt, M. (2022). Self-Esteem And Fear of Negative Evaluation as Predictors of Academic dishonesty Among University Students. A thesis submitted tothe graduate school of social sciences of middle east technical university. https://hdl.handle.net/11511/98162.

Cook, D. R. (1993). *Internalized shame scale manual*. Menomonee, WI: Channel Press.

Cronbach, L. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika.

Curtis, G., Clare, J.,Vieira, E., Selby, E., & Jonason, P. (2022). Predicting contract cheating intentions: Dark personality traits, attitudes, norms, and anticipated guilt and shame. *Personality and Individual Differences*, (185), 111-277. doi:10.1016/j.paid.2021.111277

Darmu'in, B. (2019). Plagiarism, Self-Efficacy, and Academic Procrastination on University Students.PSYMPATHIC: *Jurnal Ilmiah Psikologi, 6* (2), 201-212. DOI: 10.15575/psy.v6i2.621

Hailikari, T., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. Social Psychology of Education: *An International Journal. Advance online publication*. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2

Halldorsson, B., Draisey, J., Cooper, P., & Creswell, C. (2018). Symptoms of social anxiety, depression, and stress in parents of children with social anxiety disorder. *Br J Clin Psychol*, *57*(2),148-162. DOI: 10.1111/bjc.12170

Hamzah, I., Santoso, I., & Imaduddin, N. (2020). the role of consideration of the value of risks, shame and guilt in utilitarian moral judgment on academic dishonesty behavior. *Researchgate, 3* (10), 23-45. DOI:10.21831/cp.v39i2.31259

Hensler, J., Ringle, C &, Sinkovics, R. (2009). The use of patial least square based multi group analysis. *advance in international marketing 20*. http://dx.doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014

Hussein, N., & Abdul R, Nor & Rusdi, S., & Omar, M., & Aziz, Z. (2018). Factors that Influence Self-Perceived Academic Cheating: An Empirical Evidence of Business Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, (8), 1-15. DOI:10.6007/IJARBSS/v8-i11/4952

Hutapea, B. (2015). Role of procrastination for academic dishonesty among undergraduate students. R*esearchGate*, (12), 121-128. at: https://www.researchgate.net/publication/35933057

Iqbal, A., & Ajmal, A. (2018). Fear of Negative Evaluation and Social Anxiety in Young Adults. *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences (PJPBS), 1* (9), 1-45. DOI:10.32879/picp.2018.4.1.45

Leary, R. M. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375. https://doi.org/10.1177/0146167283093007

Lei, J., & Russell, A. (2021). I Have a Fear of Negative Evaluation, Get Me Out of Here! Examining Latent Constructs of Social Anxiety and Autistic Traits in Neurotypical and Autistic Young People. *Journal of autism and developmental disorders*, *51*(5), 1729–1747. DOI: 10.1007/s10803-020-04657-3

Malesky, A., Grist, C., Poovey, K., & Dennis, N. (2021). The effects of peer influence, honor codes, and personality traits on cheating behavior in a university setting. Ethics & Behavior. Advance *online publication*. https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1869006

Malik, A. A., Hassan, M., Rizwan, M., Mushtaque, I., Lak, T. A., & Hussain, M. (2023). Impact of academic cheating and perceived online learning effectiveness on academic performance during the COVID-19 pandemic among Pakistani students. *Frontiers in psychology*, (14), 112-495. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124095

Mensinger, J. L. (2022). Traumatic stress, body shame, and internalized weight stigma as mediators of change in disordered eating: A single-arm pilot study of the Body Trust® framework. Eating Disorders: *The Journal of Treatment & Prevention*, *30*(6), 618–646. DOI: 10.1080/10640266.2021.1985807

Neter, J. (2014). *Applied Linear Regression Models* (4rd Ed) New York: McGraw.

Nunnaly, J &, Bernsten, I. (1994*). Psychometric theory*. New york: Mc Graw Hill.

Snoek, A., McGeer, V., Brandenburg, D., & Kennett, J. (2021). Managing shame and guilt in addiction: A pathway to recovery. *Addictive Behaviors*, 120, Article 106954. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106954

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (2005). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 15. 297-312. DOI:10.1037/0022-0167.31.4.503.

Tabachnic, B.G & Fidell, L.S. (2007). *using multivariate statistics (5th edn),* Boston: Pearson Education.

Théberge, D., Gamache, D., Andrews, B., & Savard, C. (2021). French adaptation of the Experience of Shame Scale: Validation in a French-Canadian sample. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *53*(4), 536–541. https://doi.org/10.1037/cbs0000272

Wahyuni, G., & Fontanella, A., & Sukartini, A. (2021). Factors Affecting Student's Academic Dishonesty During Covid-19 Pandemic. 10.2991/*assehr.k.*210424.083. doi:10.2991/assehr.k.210424.083

Willemse, H., Geenen, R., Egberts, M. R., Engelhard, I. M., & Van Loey, N. E. (2021). Perceived stigmatization and fear of negative evaluation: Two distinct pathways to body image dissatisfaction and self-esteem in burn survivors. Psychology & Health. *Advance online publication*. https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1970160

Yang, X., Liu, R.-D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2021). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. Current Psychology: *A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x

Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *40*(2), 334–368. https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]