

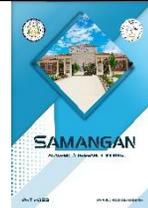


Samangan Scientific and Research Journal

<https://researchsparker.edu.af/index.php/SARJ>

DOI: 10.64226/sarj.v2i02.76

e-ISSN:3105-1715



Investigating the Effect of Hope Training on Academic Self-Concept and Academic Dishonesty in Students with Academic Self-Defeating Behaviors

Mohammad Hassan Yusufi^{1,*}

¹Department of Psychology, Faculty of Education, Bamyan University

*Corresponding Author: hassan_yusufi@yahoo.com

Cite this study:

Yusufi, M. H. (2024). Investigating the Effect of Hope Training on Academic Self-Concept and Academic Dishonesty in Students with Academic Self-Defeating Behaviors, Samangan Academic and Research Journal, 2(2), 205-220.

Keywords

hope, academic self-concept, academic dishonesty, self-destructive cognition, behavior

Research

Received:

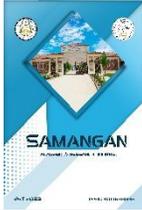
Revised:

Accepted:

Published:

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of teaching hope on the academic self-esteem and academic dishonesty of students with self-destructive academic behaviors. This research employed a semi-experimental method, utilizing a t-test and pre-test design with a control group. The statistical population of this research consisted of all second-year high school students in Kabul City during the 2022 academic year. Out of 18 educational districts, 10 districts were randomly selected in a multi-stage cluster design, and one school from each district. The self-destructive cognition and behavior questionnaire was used to screen for suicidal behavior, and finally, 40 people were selected as research subjects in a simple random manner. The tools used in this research were Acasoso's Academic Self-Concept Questionnaire (2002), Cunningham's Cognitive and Self-Destructive Behavior Scale (2007), and McCabe and Trevino's Academic Dishonesty Questionnaire (1996). To analyze the data, descriptive statistics indices (mean and standard deviation) and inferential statistics tests (multivariate covariance analysis) were employed. The results of the research showed that teaching hope reduces academic dishonesty and academic self-esteem in students ($P < 0.01$). Based on this, it is suggested to teachers during their training period to teach hope to students, especially students who are weak in learning and turn to self-destructive behaviors, and how to learn and increase their skills. Pay attention to students' learning.



مجله علمی-تحقیقی سمنگان

<https://researchsparker.edu.af/index.php/SARJ>

DOI: 10.64226/sarj.v2i02.76

e-ISSN:3105-1715



بررسی تأثیر آموزش امید بر محقق‌پنداره تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی متعلمان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی

محمدحسن یوسفی^{۱*}^۱ دبیرارتمنت روان‌شناسی، پوهنځی تعلیم و تربیه، پوهنتون بامیان* نویسنده مسؤول: hassan_Yusufi@yahoo.com

یوسفی م. ح. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر آموزش امید بر محقق‌پنداره تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی متعلمان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی. (۲)، ۲۰۵-۲۲۰.

مرجع‌دهی:

چکیده

هدف تحقیق حاضر بررسی تأثیر آموزش امید بر محقق‌پنداره تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی متعلمان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی بود. این تحقیق به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه متعلمان دوره دوم متوسطه شهر کابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱ بود که از میان ۱۸ ناحیه تعلیم و تربیه ۱۰ ناحیه به صورت خوشه‌بی چندمرحله‌بی و از هر ناحیه یک مکتب به صورت تصادفی انتخاب شد. برای غربال‌گری دارای رفتار خودشکن از پرسش‌نامه شناخت و رفتار خودشکن استفاده شد و در نهایت ۴۰ نفر به صورت تصادفی ساده به عنوان آزمودنی‌های تحقیق انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این تحقیق پرسش‌نامه محقق‌پنداره تحصیلی آکاسوسو (۲۰۰۲)، مقیاس شناخت و رفتار خودشکن کانینگهام (۲۰۰۷) و پرسش‌نامه بی‌صدافتی تحصیلی مک کابی و تریونو (۱۹۹۶) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و از آزمون‌های آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره) استفاده گردید. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که آموزش امید باعث کاهش بی‌صدافتی تحصیلی و محقق‌پنداره تحصیلی در متعلمان می‌شود ($P < 0.01$). بر این اساس به معلمان پیشنهاد می‌شود در طول دوره آموزش خود به آموزش امید به متعلمان مبادرت ورزند؛ به خصوص متعلمانی که دچار ضعف در یادگیری‌اند و به رفتارهای خودشکن روی می‌آورند و به چگونگی یادگیری و افزایش مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان توجه کنند.

کلمات کلیدی

امید، محقق‌پنداره تحصیلی، بی‌صدافتی تحصیلی، شناخت، رفتار خودشکن.

مقدمه

تعلیم و تربیه یکی از عوامل مؤثر در پیش‌بینی موفقیت افراد در طول زنده‌گی است (یان سو و بویونگ‌مو،^۱ ۲۰۱۶؛ به نقل از اشرف‌زاده، عیسی‌زاده‌گان و میکاییلی منیع، ۱۳۹۸) و به‌عنوان یک ابزار ضروری برای رسیدن به آینده بهتر در نظر گرفته می‌شود (باتن، داچی و استرویون،^۲ ۲۰۱۳). با توجه به این که عمل کرد تحصیلی مطلوب یکی از اهداف تعلیم و تربیه محسوب می‌شود، سعی متولیان نظام تعلیم و تربیه این است که هرگونه عواملی را که باعث کاهش عمل کرد تحصیلی می‌شود شناسایی کنند و برنامه‌یی جهت کاهش این عوامل تدارک ببینند. یکی از این عوامل رفتارهای خودشکن تحصیلی^۳ است که به نوبه خود دسترسی به موفقیت تحصیلی را به خطر می‌اندازد (کانینگهام،^۴ ۲۰۰۷).

رفتار خودشکن به عملی عمدی اطلاق می‌شود که بر اعمال و بهزیستی افراد اثر منفی دارد. رفتارهای خودشکن به اعمالی گفته می‌شود که افراد آگاهانه و از روی عمد انجام داده که در نهایت منجر به شکست آنان می‌شود (کانینگهام، ۲۰۰۷). افرادی که این اعمال را انجام می‌دهند دایماً به دنبال پیامدهای مثبت‌اند؛ در حالی که توجه زیاد به پیامدهای مثبت در طولانی‌مدت، پیامدهای منفی را برای آنان به همراه خواهد داشت (بامیستر و شیر،^۵ ۱۹۸۸). رفتارهای خودشکن دربرگیرنده ابعاد مختلف مانند خودناتوان‌سازی تحصیلی^۶ و اهمال‌کاری تحصیلی^۷ است. خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری دو نوع رفتار خودشکن‌اند که از طریق آن‌ها، فرد در هنگام شکست، با بهانه‌تراشی و دست‌آویزهای مبهم، سعی در رفع مسؤولیت از خود دارد (محمدی، جوکار، حسین‌چاری، ۱۳۹۳).

افرادی که در بافت تحصیلی رفتارهای خودشکن دارند، نیز رفتارهای محق‌پندارانه هم از خود بروز می‌دهند (چونینگ و کمبل،^۸ ۲۰۰۹). چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده رفتارهای تحصیلی را محق‌پنداری تحصیلی^۹ می‌دانند. محق‌پنداره به‌عنوان یک سازه روان‌شناختی برای اولین بار در نوشته‌های فروید پیرامون خودشیفته‌گی پدیدار شد (آکاکوسو،^{۱۰} ۲۰۰۲)؛ اما دابوفسکی^{۱۱} (۱۹۸۶) اولین کسی بود که محق‌پنداری را در بافت تحصیلی مطرح کرد. کلارک^{۱۲} (۲۰۱۳) محق‌پنداره تحصیلی را به‌عنوان عدم قبول مسؤولیت برای نتایج، داشتن ذهن مصرف‌کننده، احساس مدیون‌بودن سیستم آموزشی و بهانه‌گیری در قبال شکست تعریف کرده است. تحقیق‌گران عموماً بر سر این موضوع

1 Eun Sun & Byoung Mo

2 Baeten, Dochy & Struyven

3 academic self-defeating behaviors

4 Cunningham

5 Baumeister & Sheir

6 self-handicapping academic

7 academic procrastinatio

8 Chowning & Campbel

9 Academic Entitlement

10 Achacoso

11 Dubovsky

12 Clark

توافق دارند که محق‌پنداره تحصیلی شامل انتظار بالا برای کسب نتایج مطلوب تحصیلی، توقع از معلم برای تطبیق دادن با خود و امتیاز دادن به آن‌هاست (کوپ^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۱)؛ اما محق‌پنداره تحصیلی علاوه بر چنین انتظارات بالایی، شامل کاهش احساس مسؤلیت‌پذیری شخصی و تلاش فردی برای به‌دست‌آوردن نتایج و امتیازها است (واتلی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۹). در شرایطی که فرد با بیرونی‌سازی مسؤلیت‌ها و مقصدانستن مجموعه آموزشی، از قبول وظایف تحصیلی خود سرباز می‌زنند (ساسو و رز، ۲۰۲۰^{۱۵})، به احتمال زیاد در فعالیت‌هایی درگیر می‌شوند که کوچک‌ترین نگرانی در ارتباط با تأثیر این رفتارها بر خود و دیگران ندارند و به بی‌صدافتی تحصیلی^{۱۶} متمایل می‌شوند (گرینبرگر^{۱۷} و همکاران، ۲۰۰۸) و رفتارهای اهمال‌کاری (چونینگ و کمبل، ۲۰۰۹) و رفتارهای غیر مولد تحصیلی (تیلور، بیلی و باربر، ۲۰۱۵^{۱۸}) را انجام می‌دهند.

گرین برگر و همکاران (۲۰۰۸) افرادی که رفتارهای محق‌پندارانه دارند، دست به بی‌صدافتی تحصیلی نیز می‌زنند. بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیر اخلاقی شایع (مانند دروغ‌گویی، پنهان کردن حقیقت، گول زدن و فریب) در محیط‌های آموزشی است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) که به افراد در دستیابی به نتایج دل‌خواه اما غیر منصفانه، غیر قانونی و نادرست کمک می‌کند (اران، کن، سنول و هادیملی، ۲۰۱۶^{۱۹}). هرچند شریک‌شدن در کار دیگران، معرفی کار افراد دیگر به‌عنوان کار خود، خرید برگه‌های امتحانی از قبل، عدم پیروی از قوانین و تغییر دادن نتایج تحقیق‌ها از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی است (ویلکینسون، ۲۰۰۹^{۲۰})، اما از منظری جامع، بی‌صدافتی تحصیلی را شامل تقلب در تکالیف (تکالیفی که به‌صورت فردی انجام شوند، ولی با کمک دیگران یا رونویسی از منابع بدون ذکر منبع صورت می‌گیرد) و تقلب در امتحان (رونویسی از برگه دیگران) می‌دانند (رتینگر و کرامر، ۲۰۰۹^{۲۱}).

بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان تقلب کردن و سرقت علمی تعریف شده است که در آن متعلم در انجام یک کار آموزشی، به یک‌دیگر، کمک غیر قانونی می‌کنند یا می‌گیرند و برای کاری که خود انجام نداده‌اند، اعتبار علمی کسب می‌کنند (کیبلر، ۱۹۹۳^{۲۲})؛ به نقل از جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). در واقع بی‌صدافتی تحصیلی همواره تهدیدکننده سلامت یادگیری فراگیرانند (تامارا و بنت، ۲۰۱۵^{۲۳}). در یک تقسیم‌بندی گونه‌های فعال و منفعل بی‌صدافتی را می‌توان از یک‌دیگر تفکیک کرد؛ گونه فعال گونه‌یی است که فرد برای اعتبار خودش اقدامات غیر مشروعی انجام می‌دهد (خودگرا)؛ اما در گونه منفعل فرد به‌نوعی دیگران

13 Kopp

14 whatley

15 Ssaso & Rose

16 academic dishonesty

17 Greenberger

18 Taylor, J. M., Bailey, S. F., & Barber

19 Oran, Can, Şenol, & Hadımlı

20 Wilkinson

21 Rettinger & Kramer

22 Kliebr

23 Tamara & Bennett

را یاری می‌دهد که اعتبار خویش را از راه‌های غیر مشروع افزایش دهند (دیگرگرا) (جلیل اعتماد، ۱۳۹۱). رفتار بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان یک رفتار شایع در بین فراگیران تبدیل شده است که برخی آن را به‌عنوان یک جرم جدی تلقی نمی‌کنند (یوکای منکو- لسکرو آرت، ۲۰۱۴^{۲۴}). نتایج تحقیق‌ها نشان داده است که رفتار بی‌صدافتی تحصیلی به‌شدت در بین فراگیران رو به افزایش است که حاکی از نگاه مثبت یادگیرنده‌گان به این رفتار است (وینرو، ریتمایر- کهلر و وینرو، ۲۰۱۵^{۲۵}).

از جمله عواملی که می‌تواند محق‌پنداره و بی‌صدافتی تحصیلی را در بین متعلمان دارای رفتار خودشکن کاهش دهد، امید^{۲۶} می‌باشد (هیکس و یائو، ۲۰۱۵^{۲۷}). امید در نظریه کنترل ارزش به‌عنوان یک هیجان پیامد مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود؛ فرد را در مسیر پیش‌رفت برمی‌انگیزاند تا شکست را به‌صورت منفی و موفقیت را به‌صورت مثبت ارزیابی کند (پکران، ۲۰۰۶^{۲۸}). امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند و سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد آن انگیزه لازم برای به‌اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (اسنایدر، ۲۰۰۵^{۲۹}). بنا بر نظر اسنایدر موفقیت در کارهای چالش‌برانگیز، اغلب نیازمند توانا بودن برای ایجاد چندین گذرگاه برای رسیدن به اهداف 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 جز شناختی امید است و نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر و تفکر عامل جز انگیزشی امید است که فرد خود را برای استفاده از این مسیرها برمی‌انگیزاند (الکساندر و آنووبیوزی، ۲۰۰۷^{۳۰}).

همچنین نتایج تحقیق فرید (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که ناامیدی (عدم ارتباط تلاش‌های تحصیلی دانشجویان با احتمال موفقیت‌های آتی آن‌ها) با تقلب تحصیلی در ارتباط است. بر اساس مدل آشنباخ و رسکورلا^{۳۱} (۲۰۰۱) اهمال‌کاری به‌عنوان یکی از ابعاد رفتارهای خودشکن به همراه بی‌صدافتی در زمره رفتارهای برون‌سازی شده قرار گرفتند. هیکس و یو (۲۰۱۵) نیز رابطه منفی امید و بی‌صدافتی تحصیلی را تأیید کردند. بارانی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که امید هم به‌صورت مستقیم و غیر مستقیم با بی‌صدافتی تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین نتایج تحقیقات کارینز^{۳۲} (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که امید رابطه منفی و معناداری با محق‌پنداره تحصیلی دارد. در دیدگاه تعلیم و تربیه که با تأکید بر روان‌شناسی مثبت بر نقاط قوت افراد متمرکز شده است و انگیزش شخصی در جهت بهبود و ارتقای یادگیری تحریک می‌شود، موضوعات متنوعی چون شادکامی،

24 Yukhymenko-Lescroart

25 Winrow, Reitmaier-Koehler & Winrow

26 hope

27 Hicks & Yao

28 Pekrun

29 Snyder

30 Alexander & Onwuegbuzie

31 Carinz

32

سرزنده‌گی، امید و هیجان مورد تأکید قرار گرفته است. در این راستا تعلیم و تربیه عواملی را که منجر به افت تحصیلی متعلمان می‌شود شناسایی می‌کند و با تأکید بر روان‌شناسی مثبت، گام‌هایی در جهت کاهش این عوامل برمی‌دارد. با توجه به گسترده‌گی دامنه شمول محیط‌های آموزش و یادگیری و حضور طیف وسیع کودکان، نوجوانان و جوانان در این موقعیت‌ها با شناسایی عوامل افت تحصیلی و برنامه‌ریزی جهت کاهش آن، از این فرصت برای نیل به ارتقای بهزیستی در مقیاسی وسیع بهره جست. در این خصوص با استناد به شواهد تجربی می‌توان بر ضرورت ایجاد و تقویت الگوهای رفتاری چون تاب‌آوری و سرزنده‌گی، هیجان‌های مثبت و به‌خصوص امید که به‌عنوان عناصر مهم سلامت در محیط‌های پیش‌رفت و تحصیل مطرح شده‌اند از یک سو و کاهش میزان بروز الگوهای رفتار سازش‌نیافته چون درمانده‌گی آموخته‌شده، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، بی‌صدافتی تحصیلی و رفتارهای محق‌پنداره تحصیلی از سوی دیگر تأکید نمود.

به دلیل محدودبودن بررسی‌های انجام‌شده در زمینه رفتارهای خودشکن تحصیلی و عواملی را که منجر می‌شود و همچنین بالابودن آن باعث تأثیر منفی در بعد تحصیلی و آموزشی در بین متعلمان می‌شود و برای درک بهتر سازه رفتار خودشکن و چگونگی متعادل‌سازی این سازه، تحقیق حاضر ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، هدف تحقیق حاضر، بررسی تأثیر آموزش امید بر محق‌پنداره تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی متعلمان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی شهر کابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱ می‌باشد.

روش تحقیق

تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از جمله مطالعات نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه متعلمان دوره متوسطه شهر کابل که در سال تحصیلی ۱۴۰۱ مشغول به تحصیل‌اند، می‌باشد. جهت نمونه‌گیری برای غربالگری از پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌یی چندمرحله‌یی (در ابتدا از بین ۱۸ ناحیه تعلیم و تربیه شهر کابل ۱۰ ناحیه به‌صورت تصادفی انتخاب و از هر ناحیه یک مکتب یعنی جمعاً ۱۰ مکتب ۵ مکتب پسرانه، ۵ مکتب دخترانه) انتخاب شد که در مجموع تعداد نمونه در مرحله غربالگری ۸۶۲ نفر بود. نمونه مورد نظر پس از انتخاب، به پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن پاسخ دادند تا از این طریق متعلمان با رفتارهای خودشکن بالا غربالگری شده و نمونه مورد نظر از متعلمانی که دارای نمره بالاتر از میانگین در پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن‌اند شناسایی شدند که از این تعداد ۲۰۰ نفر نمره بالایی در رفتار خودشکن تحصیلی داشتند. سپس از بین ۲۰۰ آزمودنی که به‌عنوان متعلمان با رفتارهای خودشکن شناخته شدند حد اقل ۴۰ نفر در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر در گروه مداخله مبتنی بر مدل و ۲۰ نفر در گروه گواه) به روش تصادفی انتخاب شدند و در زمینه امید آموزش دیدند.

ابزارهای تحقیق

مقیاس شناخت و رفتار خودشکن: این پرسش‌نامه توسط کانینگهام^{۳۳} در سال ۲۰۰۷ طراحی شده است و دارای ۲۱ سؤال جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن (اهمال کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری) تنظیم شده است. همچنین حد اقل و حد اکثر نمره کسب‌شده ۲۱ تا ۱۲۰ است. افرادی که نمره‌های بالای ۵۲ را در این مقیاس کسب کنند با رفتار خودشکن بالا ارزیابی می‌شوند. طراحان این مقیاس پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. ویژه‌گی‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه در دو مقیاس اهمال کاری و خودناتوان‌سازی توسط محمدی و همکاران (۱۳۹۳) مورد بررسی قرار گرفته است و برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای اهمال کاری ۰/۶۲ و خودناتوان‌سازی ۰/۶۹ بودند. همسانی درونی چهار مقیاس دیگر این پرسش‌نامه در این تحقیق در حجم ۳۰۰ نفر مورد بررسی قرار گرفته و نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای افزایش تعهد ۰/۶۹، برای ارزیابی نامعتبر ۰/۷۱، رفتار تکانشی ۰/۷۳ و برای ناتوانی و تأخیر در تصمیم‌گیری ۰/۶۲ به دست آمده است.

مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی: مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی توسط مک کابی و تریوینو^{۳۴} (۱۹۹۶) ساخته شده است و شامل ده گویه است که دو بعد تقلب در امتحان (۵ گویه) و تقلب در تکلیف (۵ گویه) را می‌سنجد. شرکت‌کنندگان در این تحقیق با استفاده از مقیاس پنج‌گزینه‌بی لیکرت به گویه‌های ابزار پاسخ می‌دهند. مک کابی و تریوینو (۱۹۹۶) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ را در بررسی پایایی مقیاس خود گزارش کردند. در ایران نیز جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵) پایایی بی‌صداقتی کل را ۰/۷۸ گزارش کردند. همچنین آن‌ها در تحقیق خود از تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کردند و روایی ابزار را مطلوب گزارش کردند (همه گویه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴ بودند). بارانی و همکاران (۱۳۹۸) برای بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و مقدار این ضریب را برای بعد تقلب در تکلیف، تقلب در امتحان و نمره کل بی‌صداقتی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ به دست آوردند. در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای تقلب در تکلیف ۰/۸۱، تقلب در امتحان ۰/۷۶ و بی‌صداقتی تحصیلی ۰/۸ به دست آمد.

محق‌پنداره تحصیلی: مقیاس محق‌پنداره تحصیلی توسط آکاسوسو (۲۰۰۲) ساخته شده است و گویه‌های این مقیاس باورهای محق‌پنداری یادگیرنده‌گان را در فرآیند یادگیری و آموزش مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس دارای ۱۲ گویه است و بر اساس طیف هفت‌درجه‌بی لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) تنظیم شده است. آکاسوسو (۲۰۰۲) جهت بررسی روایی این مقیاس، از روش همگرایی استفاده کرد و گزارش داد که این مقیاس با پرسش‌نامه شخصیت خودشیفته هم‌بسته‌گی مثبت و معنادار دارد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۹ گزارش کرده است. برای اولین بار شیرزادی

و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۷) این پرسش‌نامه را در ایران به کار بردند و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۵ گزارش کردند. در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس محق‌پنداره تحصیلی ۰/۷۳ به‌دست آمد.

روش اجرا

در شرایط یک‌سان و هم‌زمان، پیش‌آزمون مربوط به پرسش‌نامه بی‌صدقتی تحصیلی و محق‌پنداره تحصیلی از هر دو گروه آزمایش و گواه به عمل آمد. پس از آن متعلمان گروه آزمایش با الهام از بسته آموزشی اسنایدر (۲۰۰۰) تحت آموزش امید قرار گرفتند که این آموزش طی ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه صورت گرفت. در این زمان متعلمان گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از آن از متعلمان هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (Man Cova) استفاده شد.

مانکوا (Man Cova)، آنالیز چندمتغیره کوواریانس‌ها به [انگلیسی](#) یا مانکوا، روش بسط‌داده‌شده [آنکوا \(آنالیز کوواریانس\)](#) است و در مواردی کاربرد دارد که بیش از یک متغیر مستقل وجود داشته باشد و همچنین در مواردی که متغیرهای وابسته به‌آسانی نتوانند ترکیب شوند، به کار می‌رود. مانکوا همان نانواست با این تفاوت که به شما امکان می‌دهد اثرات اضافی و پیوسته متغیرهای مستقل را کنترل کنید. اگر چندین [کوواریانس](#) وجود داشته باشد، مانکوا (MANCOVA) به جای [مانوا \(آنالیز واریانس چندمتغیره\)](#) به کار برده می‌شود.

خلاصه جلسات آموزش امید بر اساس نظریه امید اسنایدر و کتاب مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر مگیار موئه، (۲۰۰۹، ترجمه فروغی و همکاران، ۱۳۹۲) به‌صورت زیر می‌باشد:

جلسه	محتوا
	جلسه اول معارفه تحقیق‌گر با متعلمان به‌عنوان اعضای صنف آموزشی و اجرای پیش‌آزمون.
	جلسه دوم بیان اهداف تحقیق‌گر از تشکیل و برگزاری جلسات آموزشی و همچنین ارائه مفاهیم آموزشی پایه در نظریه امید اسنایدر.
	جلسه سوم شناسایی هدف و انواع آن به متعلمان و شناسایی شیوه صحیح برگزیدن اهداف مثبت.
	جلسه چهارم شناسایی مسیرهای تفکر رسیدن به هدف و آموزش برگزیدن مسیر درست رسیدن به هدف.
	جلسه پنجم شناخت موانع در مسیر رسیدن به اهداف و برطرف کردن موانع و مشکلات قابل حل.

جلسه ششم شناساندن مؤلفه عاملیت امید به متعلمان و بالابردن انگیزه در مؤلفه عاملیت امید.
 جلسه هفتم شناسایی و آموزش یافتن امید در میان زنده‌گی واقعی و تحصیلی متعلمان و ایجاد
 حس تعهد به امید از طریق همکاری بین تحقیق‌گر و متعلمان.
 جلسه هشتم بالابردن تفکر امیدوار در متعلمان، آموزش چگونه‌گی خود-بازنگری بر تفکرات
 امیدوار و آموزش استفاده از تکنیک‌های افزایش امید به متعلمان.
 جلسه نهم جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های محق‌پنداری تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	متغیر
انحراف	میانگین	انحراف	میانگین		
معیار		معیار			
۱۱/۳۴	۵۱/۰۶	۱۳/۴۶	۵۶/۳۵	آزمایش	محق‌پنداری تحصیلی
۱۲/۳۲	۵۴/۲۵	۱۳/۹۶	۵۵/۲۰	کنترل	
۸/۸۹	۲۳/۹۳	۹/۱۱	۲۵/۹۰	آزمایش	بی‌صداقتی تحصیلی
۸/۷۶	۲۵/۵۰	۸/۴۰	۲۵/۷۰	کنترل	

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌کنید میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون محق‌پنداری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش به ترتیب ۵۶/۳۵، ۵۱/۰۶ و در گروه کنترل به ترتیب ۵۵/۲۰ و ۵۴/۲۵ می‌باشد. و همچنین در ارتباط با متغیر بی‌صداقتی تحصیلی به ترتیب در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش به ترتیب ۲۵/۹۰، ۲۳/۹۳ و در گروه کنترل ۲۵/۷۰ و ۲۵/۵۰ می‌باشد. استفاده از آزمون F به‌عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری از جمله: فاصله‌یی یا نسبی بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیر وابسته، گمارش تصادفی آزمودنی‌ها، نورمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس-کواریانس و همگنی شیب رگرسیون

می‌باشد. سطح معناداری برای برقراری این مفروضه‌ها ($p > 0/05$) با توجه به سطح معناداری به‌دست‌آمده در تحقیق حاضر این مفروضه‌ها رعایت شده‌اند. بنابراین، استفاده از آزمون F به‌عنوان یک آزمون پارامتریک جهت بررسی تأثیر آموزش امید بر بی‌صدافتی تحصیلی و محق‌پنداری متعلمان دارای رفتارهای خودشکن بلامانع است. ابتدا به‌منظور بررسی تأثیر کلی آموزش امید بر بی‌صدافتی تحصیلی و محق‌پنداری متعلمان دارای رفتارهای خودشکن از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن در قالب جدول شماره ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیر برای بررسی تأثیر کلی آموزش متغیرهای تحقیق

متغیر	آزمون	Value	F	Sig.
گروه	اثر پیلایی ^{۳۵}	۰/۲۴	۵/۶۷	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز ^{۳۶}	۰/۷۵	۵/۶۷	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ ^{۳۷}	۰/۳۲	۵/۶۷	۰/۰۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۰/۳۲	۵/۶۷	۰/۰۰۱

همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود با توجه با میزان $F = 5/67$ و سطح معناداری مشاهده شده ($P < 0/001$) آموزش امید بر بی‌صدافتی تحصیلی و محق‌پنداری متعلمان دارای رفتارهای خودشکن تأثیرگذار است. به‌منظور بررسی دقیق میزان تأثیر این آموزش بر هر کدام متغیرهای تحقیق از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در قالب جدول شماره ۳ ارائه می‌شود.

^{۳۵} - آزمون آماری پیلایی یا Pillai's test یکی از آزمون‌های چندمتغیره در آمار است که برای بررسی تفاوت‌های میان گروه‌ها در متغیرهای وابسته به گروه‌ها استفاده می‌شود. این آزمون معمولاً در تحلیل داده‌های چندگانه مورد استفاده قرار می‌گیرد، به ویژه زمانی که می‌خواهید تأثیر یک متغیر مستقل بر چندین متغیر وابسته را بررسی کنید.

^{۳۶} - آزمون لامبدای ویلکز یک آمار چند متغیره است که برای بررسی معناداری تفاوت بین گروه استفاده می‌شود.
^{۳۷} - آزمون هتلینگ: برای مقایسه چند میانگین از دو جامعه استفاده می‌شود. یعنی دو جامعه براساس میانگین چندین صفت مقایسه شوند. تحلیل واریانس (ANOVA): از این آزمون به منظور بررسی اختلاف میانگین چند جامعه آماری استفاده می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر آموزش محق‌پنداری و بی‌صداقتی تحصیلی متعلمان دارای رفتارهای خودشکن

متغیر	منبع	مجموعه مجدورات	df	میانگین مجدورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
محق‌پنداری تحصیلی	گروه	۱۶۲/۲۴	۱	۱۶۲/۲۴	۷/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۱۷
بی‌صداقتی تحصیلی	گروه	۲۸/۷۵	۱	۲۸/۷۵	۵/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۱۲

با توجه به نتایج جدول ۳، با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر محق‌پنداری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/001$ و $F=7/42$). پس، آموزش امید موجب کاهش ۰/۱۷ درصدی محق‌پنداری تحصیلی در متعلمان دارای رفتار خودشکن در مرحله پس‌آزمون شده است. همچنین با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و گواه بی‌صداقتی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/001$ و $F=5/22$) و موجب کاهش ۱۲ درصدی بی‌صداقتی تحصیلی در این متعلمان می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر بررسی تأثیر آموزش امید بر محق‌پنداره تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی متعلمان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی بود. نتایج تحقیق نشان داد که آموزش امید باعث کاهش بی‌صدافتی و محق‌پنداره تحصیلی در بین این متعلمان می‌شود که این یافته با نتایج تحقیق‌های فرید (۱۳۹۶)، بارانی و همکاران (۱۳۹۸)، هیکس و یو (۲۰۱۵) و کارینز (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که تفکری که برگرفته از امید باشد باعث می‌شود که فرد بتواند یک موضوع را از زوایای متعدد ببیند، راه‌های متعدد برای آن در نظر داشته باشد و موانع بر سر راه خود بردارد، دست‌یابی به اهدافش را شناسایی نماید. این بعد از امید باعث می‌شود که فرد احساس کند بر موقعیت کنترل دارد و فرد می‌تواند راه رسیدن به موفقیت را طی کند (اسنایدر، ۲۰۰۰). در واقع با وجود این تفکر فرد می‌تواند کنترل نسبی بر محیط داشته باشد و در برخورد با چالش‌ها و موانع تحصیلی خود را توان‌مند ببیند و با تلاش بیش‌تر به موفقیت تحصیلی دست پیدا کند. همچنین تفکر عامل به فرد انگیزه و نیروی لازم را در برخورد با چالش‌های تحصیلی می‌دهد (الکساندر و انیوک بوزی، ۲۰۰۷) و این انگیزه باعث می‌شود که فرد تمام نیروی خود را در برخورد با موقعیت‌های تحصیلی متفاوت به کار گیرد تا به موفقیت دست پیدا کند و در صورت شکست نیز پشت کار کافی برای برخورد مجدد و غلبه بر مانع را تقویت کند، سرانجام داشتن این روحیه برخورد با تکالیف باعث می‌شود که متعلم کمتر در زمان برخورد با تکالیف آموزشی به فکر این باشد که با دوزدن مانع جهت دست‌یابی به هدف به موفقیت تحصیلی دست یابد و در نتیجه رفتارهای غیر صادقانه در این متعلمان به میزان بالایی کاهش می‌یابد (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸).

علاوه بر این، در ارتباط با تبیین چگونگی تأثیر آموزش امید بر کاهش محق‌پنداری تحصیلی متعلمان دارای رفتارهای خودشکن می‌توان گفت که سطوح بالای امید منجر به عمل‌کردی می‌شود که دارای هدف است (راند، مارتین و شی، ۲۰۱۱^{۳۸}) و فرد مسلماً برای رسیدن به هدف برنامه‌ریزی لازم را در این زمینه انجام می‌دهد و برای رسیدن به هدف متناسب با برنامه‌ریزی و تلاش و پشت کار عمل می‌کند و کمتر به رفتارهای محق‌پندارانه نسبت به تحصیل و فریب‌کاری روی می‌آورد (کنارز، برانکن و پارک، ۲۰۱۶^{۳۹}). در واقع، امید به‌عنوان یکی از هیجان‌های مثبت باعث درگیری بیش‌تر فرد در فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی می‌شود و امید باعث می‌شود که متعلم تجارب جدیدتری را کسب کند، مطالب را بهتر ادراک کند و به سطحی از توانایی می‌رسد که تکالیف فردی را بدون کمک دیگران انجام دهد و در جلسات امتحان از دیگران درخواست تقلب نکند و جهت‌گیری مثبت‌تری نسبت به تکالیف آموزشی از خود نشان می‌دهند (فلدمن و کوبتا، ۲۰۱۵^{۴۰}).

³⁸ Rand, Martin & Shea

³⁹ Knorzner, Brunken, & Park

⁴⁰ Feldman & Kubota

در مجموع نتایج تحقیق نشان داد که آموزش امید باعث کاهش رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی و محق‌پنداره تحصیلی می‌شود. در واقع متعلمان به‌طور خاص از معلمان امیدوار همکاری و تعاون را یاد می‌گیرند که باعث می‌شود کلاسی پویا و فعال داشته باشند و به سطوح بالاتری از یادگیری دست پیدا کنند و کمتر به رفتارهای فریب‌کاری و تقلب دست بزنند. البته باید این نکته را مد نظر داشت که متعلمان در پاسخ به پرسش‌نامه‌ها چون یک ابزار خود گزارشی است، صداقت را رعایت نکرده باشند و دچار خطای انسانی خوب‌نمایی اجتماعی شده باشند و به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی ترغیب شده باشند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در تحقیق‌های آینده از ابزارها و روش‌های دیگری استفاده شود که نشان‌دهنده رفتارهای واقعی فرد باشد. در این راستا پیشنهاد می‌شود از آموزش امید به‌عنوان یک شیوه عملی، در دسترس و کم‌هزینه برای کاهش رفتارهای بی‌صداقتی و محق‌پنداری متعلمان استفاده شود و آن را به معلمان نیز آموزش داد تا خودشان در قالب مجموعه فعالیت‌هایی متناسب با موقعیت‌های متفاوت تحصیلی به‌کار ببرند.

منابع

- اشرف‌زاده، توحید؛ عیسی‌زاده‌گان، علی و میکایلی منیع، فرزانه. (۱۳۹۸). الگوی علی روابط بین باورهای فراشناختی و مهارت‌های مطالعه بر عمل کرد تحلیلی: نقش واسطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی ۱۵(۵۳)، ۷۲-۵۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.38743.2538>
- اعتماد، جلیل. (۱۳۹۱). باورهای معرفت‌شناسی و صداقت تحصیلی: نقش واسطه‌گری احساس شرم و گناه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- بارانی، حمید؛ فولادچنگ، محبوبه و درخشان، معراج. (۱۳۹۸). رابطه ذهن آگاهی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری ۲ (۷۷): ۵۰-۷۰. <https://civilica.com/doc/1657432>
- بارانی، حمید؛ راهیما، سمیرا و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۵(۵۹)، ۳۲۳-۳۳۴.
- جوکار، بهرام؛ حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صداقتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت، مطالعات آموزش و یادگیری، ۸، ۲، ۱۴۳-۱۶۲.
- شیرزادی، محمدمهدی؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۷). مدل عالی آداب‌گریزی تحصیلی بر اساس محقق‌پنداری تحصیل، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۹(۳۲): ۶۳-۸۱. <https://civilica.com/doc/1913881>
- فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۶). نقش خودکم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی و رفتارهای ایذایی در پیش‌بینی تقلب تحصیلی دانشجویان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۳(۲)، ۲۱۹-۲۳۷. DOI: [10.22051/jontoe.2017.7658.1090](https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.7658.1090)
- محمدی، زهره؛ جوکار، بهرام و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتار خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۱(۴۱): ۸۳-۱۰۲. <https://doi.org/10.22054/jpe.2022.69410.2475>
- مگیار- موئه، جینا ال.. مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر. ترجمه علی‌اکبر فروغی، جلیل اصلانی و سحر رفیعی. تهران: نشر کتاب ارج‌مند، ۱۳۹۲.
- Achacoso, M.V. (2002). "What do you mean my grade is not an A? An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school age forms & profiles*. Burlington, VT: university of Vermont, Research center of children. DOI: [10.4236/wjns.2018.81002](https://doi.org/10.4236/wjns.2018.81002)
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>

- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484-501. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02076>.
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104(1), 3-22. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.3>
- Cairns, J. (2017). *The myth of the age of entitlement: Millennials, austerity, and hope*. University of Toronto Press.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101, 982-997. <https://doi.org/10.1037/a0016351>
- Clark, C. (2013). Incivility in nursing education: A phenomenological study. Paper presented at the 2007 Annual American Educational Research Association Meeting, Chicago, IL.
- Cunningham, C. J. L. (2007). Stress, need for recovery, and ineffective self-management. PhD Dissertation, College of Bowling Green State University.
- Dubovsky, S. L. (1986). Coping with entitlement in medical education. *The New England Journal of Medicine*, 315, 1672-1674. DOI: [10.1056/NEJM198612253152609](https://doi.org/10.1056/NEJM198612253152609)
- Feldman, D. B., & Kubota, (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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1193-1204. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9284-9>
- 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. <https://doi.org/10.7603/s40790-015-0006-y>
- 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. <https://doi.org/10.1111/jcal.12158>
- Kopp, J. P., Zinn, T. E., Finney, S. J., Jurich, D. P. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44, 105-129. <https://doi.org/10.1177/0748175611400292>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00091383.1996.10544253>

- Oran, N. T., Can, H. O., Şenol, S., & Hadimli, A. P. (2016). Academic dishonesty among health science school students. *Nursing Ethics*, 23(8), 919-931. <https://doi.org/10.1177/0969733015583929>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.08.004>
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293-313. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9116-5>
- Sasso, M. T., & Ross, D. B. (2020). Academic entitlement and the K-20 system: The importance of implementing policies to better the education system. In *Strategic Leadership in PK-12 Settings* (pp. 110-132). IGI Global. DOI: [10.4018/978-1-5225-9242-6.ch009](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9242-6.ch009)
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press
- Tamara, L. G. & Bennett, E. P. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A metaanalytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.027>
- Taylor, J. M., Bailley, S. F., & Barber, L. K. (2015). Academic entitlement and counter productive research behavior. *Personality and Individual Differences*, 85, 13-18. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.024>
- Whatley, M. A., Wasieleski, D. T., Breneiser, J. E., & Wood, M. M. (2019). Understanding academic entitlement: Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 49-71.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.
- Winrow, A. R., Reitmaier-Koehler, A., & Winrow, B. P. (2015). Social desirability bias in relation to academic cheating behaviors of nursing students. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(8), 121-134. DOI: [10.5430/jnep.v5n8p121](https://doi.org/10.5430/jnep.v5n8p121)
- Yukhymenko-Lescroart, M. (2014). Ethical beliefs toward academic dishonesty: A crosscultural comparison of undergraduate students in Ukraine and the United States. *Journal of Academic Ethics*, 12(1), 29-41. <https://doi.org/10.1007/s10805-013-9198-3>

