

نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه

نسترن طاهری

دانش‌آموخته کارشناسی مددکاری اجتماعی دانشگاه خوارزمی تهران (کرج)، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین نقش اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه انجام شده است. طرح پژوهشی حاضر توصیفی و از نوع همبستگی با تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه‌های هشتم تا دوازدهم مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل می‌دادند. ۱۲۰ نفر برآورد شد که به‌منظور بهبود تعمیم نتایج ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای گردآوری شدند. داده‌های موردنیاز با استفاده از پرسشنامه‌های گرایش به تقلب آموزشی فراست، مهرام و امین خندقی (۱۳۹۲)، اهمال کاری سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، احساس شرم درونی شده کوک (۱۹۹۳) و ترس از ارزیابی منفی لری (۱۹۸۳) گردآوری شد. نتایج حاصل نشان داد بین اهمال کاری تحصیلی و گرایش به تقلب آموزشی با ضریب تأثیر 0.31 ($p > 0.05$) و مؤلفه احساس شرم درونی شده و اهمال کاری تحصیلی با ضریب تأثیر 0.57 ($p > 0.01$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین مؤلفه احساس شرم درونی شده بر گرایش به تقلب آموزشی با ضریب تأثیر 0.18 ($p > 0.05$) به‌صورت مثبت تأثیر غیرمستقیم دارد.

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

مقدمه

در عصر حاضر مهم‌ترین دغدغه نظام آموزشی، ایجاد بستری مناسب جهت یادگیری مؤثر و پایدار از طریق آموزش می‌باشد. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اصلی نظام آموزشی نقش ویژه‌ای دارند، بررسی عوامل مؤثر بر کاهش فاکتورهای منفی در دوران تحصیل از اهمیت بالایی برخوردار است (بلاچنیو، کودو، کات، توروج، آسانتی، اینیا^۱ 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 و جانسون^۲، ۲۰۲۰). گرایش به تقلب آموزشی^۳، 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، حسن، رضوان، مشتاقیو، لاک و حصین^۴، ۲۰۲۳). دلایل بسیاری وجود دارد که تقلب دانش‌آموزان را توجیه می‌کند از جمله؛ کمبود وقت، فقر، بی‌مسئولیتی مدرسان، تنبلی، فشار همسالان، ضعیف بودن، 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، بر برنامه‌ریزی تحصیلی تأثیر گذاشته و البته اعتماد به نفس افراد را کاهش می‌دهد (واهیونی، فونتانیلا و سوکارتینی^۵، 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، گریست، پوی و دنیس^۶، 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 حمزه، سانتوسا و عمادالدین^۷ (۲۰۲۰) یکی از عوامل مهمی که موجب تقلب تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود را شرم درونی شده مطرح کرده‌اند. چرا که وقتی که دانش‌آموز 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^۸، 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 می‌تواند شناخت و احساسات فردی را در ارزیابی از خود و عملکردهایش تحت تأثیر قرار دهد (منسینگر^۹، ۲۰۲۱). این هیجان بسیار رنج‌آور است و در آن یک خصومت داخلی وجود دارد. این حس با احساساتی همچون خواری، و بی‌ارزشی همراه است و ممکن است به دلیل ترس از طرد شدن، باعث احساس ناامیدی، حماقت و میل به دوری از دیگران شود (اسنوک، مک‌گیر، براندنبرگ و کنت^{۱۰}، ۲۰۲۱). برای احساس شرم، بیشتر دو مؤلفه در نظر گرفته می‌شود. در مؤلفه اول (شرم درونی)، فرد تمرکز خود را بر روی خودش قرار می‌دهد و احساس ناکامی می‌کند. در مؤلفه 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 پایداری از احساس نسبت به خودش را بسازد، ادامه می‌یابد (تیبیرگ، گاماچی، اندروز و ساوارد^{۱۱}، ۲۰۲۱). وجود احساس شرم درونی شده در دانش‌آموزان

1. Błachnio, Cudo, Kot, Toró, Asante & Enea

2. Baran & Jonason

3. tendency to cheat at school

4. Malik, Hassan, Rizwan, Mushtaque, Lak & Hussain

5. Wahyuni, Fontanella & Sukartini

6. Malesky, Grist, Poovey & Dennis

7. Hamzah, Santoso & Imaduddin

8. internalized shame

9. Mensinger

10. Snoek, McGeer, Brandenburg & Kennett

11-Théberge, Gamache, Andrews & Savard

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 دانش‌آموزان بتوانند به راحتی با انتظارات خود و دیگران هم‌خوانی داشته باشند (حمزه و همکاران، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، نتایج پژوهش بوزداگ^۱ (۲۰۲۱) نشان داد دیگر عامل مرتبط با گرایش به تقلب آموزشگاهی ترس از ارزیابی منفی 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^۲، یک ساختار روانشناختی است که منعکس‌کننده نگرانی در مورد ارزیابی دیگران و انتظار ارزیابی و قضاوت‌های منفی از سوی دیگران است (ویلسمی، گینن، اگبرتس، انگلهارد و وان‌لوی^۳، ۲۰۲۱). این نوع از ترس، به عنوان علامت 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 و اجمل^۴، ۲۰۱۸). ترس طولانی و فراگیر از موقعیت‌های اجتماعی، یک مشکل شایع است که معمولاً در دوران نوجوانی آغاز می‌شود. برای برخی از افراد، این ترس با پیر شدن بهبود می‌یابد، اما برای دیگران ممکن است باقی بماند و در این صورت، می‌تواند بسیار نگران‌کننده باشد (لی و راسل^۵، 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 دانش‌آموزان 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، دریسی، کوپر و کرسول^۶، ۲۰۱۸).

علاوه بر موارد گفته شده طبق پژوهش دارومو^۷ (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 عمل کند 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 انگیزه 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^۸، تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (ژو، لام و ژانگ^۹، 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 بلندمدت سلامت

12- Bozdağ

1-fear of negative evaluation

2-Willemsse, Geenen, Egberts, Engelhard & Van Loey

3- Iqbal & Ajmal

4-Lei & Russell

5-Halldorsson, Draisey, Cooper & Creswell

6-Darmu'in

7-academic procrastination

8-Zhou, Lam & Zhang

جسمانی و روانی فرد را تهدید کند (هالیکاری، کاتاجاوری و آسیکاینن^۱، ۲۰۲۱). برای حل این مشکل، فرد باید خودانگیزگی بیشتری داشته باشد و راهکارهایی مانند برنامه‌ریزی دقیق، تنظیم یک برنامه زمانی و ایجاد یک محیط مناسب برای تحصیل، وجود عناصر تشویق‌کننده 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، لیو، دینگ، هنگ و جیانگ^۲، ۲۰۲۱).

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 این حالت، دانش‌آموز نمی‌خواهد که ارزیابی منفی درباره عملکرد خود در درس بگیرد و بنابراین به دنبال راهی برای اجتناب از این نتیجه می‌گردد. در اینجا، تقلب آموزشی به عنوان یک راه حل سریع به نظر می‌رسد و این به دلیل این است که این روش معمولاً به دانش‌آموز اجازه می‌دهد که نتیجه‌ای مثبت بدست آورد، حتی اگر این نتیجه تقلبی باشد با این حال با وجود اهمیت بررسی این موضوع متأسفانه پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده است. برای مثال، در پژوهش حمزه و همکاران (۲۰۲۰) نقش احساس شرم در گرایش به تقلب آموزشی و در پژوهش دارومو (۲۰۱۹) رابطه خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی با تقلب تحصیلی و بوزداگ (۲۰۲۱) نقش مثبت ترس از ارزیابی منفی در گرایش به تقلب تحصیلی به تفکیک بررسی و تایید شده است. اما با توجه به بررسی‌های پژوهشگر تاکنون در پژوهشی به بررسی همزمان نقش اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشی دانش‌آموزان مقطع متوسطه مبادرت نشده است.

روش

طرح پژوهشی حاضر توصیفی و از نوع همبستگی با تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری^۳ و از لحاظ هدف کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه‌های هشتم تا دوازدهم منطقه ۴ مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل می‌دادند. به‌منظور برآورد حجم نمونه به دلیل غیرقابل شمارش بودن تعداد اعضای جامعه آماری، از فرمول پیشنهادی تابچنیک و فیدل^۴ (۲۰۰۷) استفاده شد. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. به این منظور، از بین کلیه مدارس منطقه چهار دو متوسطه شهر تهران، ۴ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از بین هر کدام از این مدارس، ۵ کلاس مجدداً به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله آخر از هر کلاس ۱۰ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب شد. ملاک‌های 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. معیار خروج از پژوهش نیز عبارت بودند از وجود نقص در پاسخ به پرسشنامه‌ها، ابتلا به اختلال تشخیص داده شده روانپزشکی در فرد و سابقه ترک تحصیل به مدت بیش از ۱ ترم تحصیلی. داده‌های موردنیاز با استفاده از پرسشنامه‌های زیر گردآوری شد:

9-Hailikari, Katajavuori & Asikainen

10-Yang, Liu, Ding, Hong & Jiang

1-structural equations models (SEM)

2-Tabachnick & Fidell

3- Procrastination Assessment Scale – Students(PASS)

4-Solomon & Rathblom

5-Internalized Shame Scale

6-cook

ابزار سنجش

پرسشنامه گرایش به تقلب آموزشی فراست: پرسشنامه گرایش به تقلب آموزشی ۳۴ سوال دارد و توسط فراست، مهram 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. روایی ابزار به دو شیوه همسانی درونی و داوری تخصصی مورد تایید قرار گرفت. پایایی آن برابر با ۰/۸۶ محاسبه شده است. همچنین ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش افصلی، قشمی و هندی ورکانه (۱۳۹۹) ۰/۸۴ بدست آمده است.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (PASS): این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم^۴ (۱۹۸۴) ساختند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد. نحوه پاسخدهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به ندرت» نمره ۲، «گاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می گیرد. همچنین در این مقیاس گویه های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) در تحقیقی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آوردند.

پرسشنامه احساس شرم درونی شده کوک^۵ (ISS): این مقیاس توسط کوک^۶ (۱۹۹۳) تهیه شده و شامل ۳۰ ماده و دو خرده مقیاس کمرویی و عزت نفس است. پاسخ به هر ماده این مقیاس به صورت ۵ درجه ای از نوع لیکرتی است. نمره گذاری به صورت معکوس صورت می گیرد؛ به طوری که نمره های بالا در این مقیاس نشان دهنده ی بی ارزشی، بی کفایتی، 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 بررسی و تایید و ضریب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس های کمرویی و عزت نفس را به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۰ گزارش کرده است. همچنین رجبی و عباسی (۱۳۹۰) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس شرم درونی شده در کل نمونه ۰/۹۰، در مردان ۰/۸۹ و در زنان ۰/۹۱ گزارش کرده اند.

پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی لری^۱ (BFNES): مقیاس ترس از ارزیابی منفی توسط لری^۲ (۱۹۸۳) ساخته شد که ۱۲ سوالی است و میزان اضطراب تجربه شده افراد یا ارزیابی منفی آنان را اندازه گیری می کند. در این مقیاس هر پرسش بر روی یک طیف پنج درجه ای (۱= هرگز صدق نمی کند تا ۵= تقریباً همیشه صدق می کند) پاسخ داده می شود. نمرات بالاتر نشان دهنده سطوح بالاتر تجربه اضطراب هستند. در ایران شکری، گراوند، نقش، طرخان و پاییزی (۱۳۸۷) این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند. در حالی که الگوی تک عاملی فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی برازش قابل قبولی با داده ها دارد، الگوی دو عاملی آن (شامل پرسش های نمره گذاری مثبت و معکوس) برازش بهتری با داده ها به دست داد. داده ها همچنین پایایی نمرات این مقیاس را تأیید نمودند. نمرات فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی با نمرات پرسشنامه تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی همبستگی معنی دار نشان داد. بر این اساس فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی دارای پایایی و روایی لازم برای اندازه گیری ترس از ارزیابی منفی است.

یافته ها

داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS ویرایش ۲۳ و Smart PLS ویرایش ۳ در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بر اساس اطلاعات پژوهش انجام گرفته، از مجموع ۱۶۹ نمونه مورد بررسی، 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 در این گروه نمونه، 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

1-Brief Fear of Negative Evaluation Scale

2-Leary

یازدهم و ۳ درصد افراد در مقطع دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. لازم به ذکر است ۳ درصد افراد به این سوال پاسخ ندادند.

به منظور ارزیابی مفروضه همخطی بودن عامل تورم واریانس^۱ (VIF) و ضریب تحمل^۲ مورد بررسی قرار گرفت. براساس نتایج شاخص ضریب تحمل و تورم واریانس متغیرهای وابسته پژوهش به ترتیب بزرگتر از ۱/۰ و کوچک تر از ۱۰ است. این مطلب نشان دهنده 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^۳ در PLS برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری ۲ معیار پایایی و روایی همگرا استفاده شده است. مقادیر پایایی ترکیبی و برای همه سازه‌های تحقیق بالاتر از ۰/۶ محاسبه شده است که نشان‌دهنده پایایی قابل پذیرش، پایایی (کرونباخ^۴، 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 به دست 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.

چین^۵ (۱۹۹۸)؛ به نقل از داوری و رضازاده، ۱۳۹۲) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به عنوان 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 در سطح متوسط (۰/۱۹ $< R^2 < ۰/۳۳$) و قابل قبول قرار دارد. همچنین در مورد ضرایب استون-گیزر و معیار افزونگی هنسلر، رینگل و سینکویکس^۶ (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب 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. میانگین قدرت پیش‌بینی مدل نیز در حد متوسط (۰/۱۵ $> Q^2 > ۰/۳۵$) 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^۷ 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 در نظر 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 به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی (هنسلر و همکاران، ۲۰۰۹)، نشان از برازش کلی قابل قبول ($Gof = ۰/۳$) برای مدل در نظر گرفته شده دارد. بر این اساس مدل در نظر گرفته شده از برازش مطلوبی برخوردار است در نتیجه می‌توان به بررسی روابط درون مدل پرداخت.

3-variance inflation factor

4-tolerance

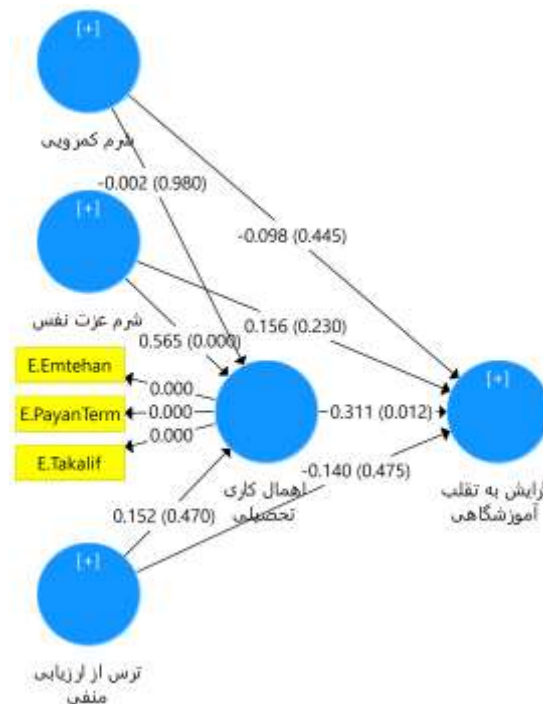
5-Structural Equation Modeling

6-Cronbach

7-Chin

1-enseler, Ringle & Sinkovics

2-communality



نمودار ۱: مدل ساختاری ضرایب برآورد شده نقش اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و

ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه

در این مدل گرایش به تقلب آموزشی متغیر ملاک، احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی متغیرهای پیش‌بین و اهمال کاری تحصیلی متغیر میانجی است.

جدول ۲: ضرایب مستقیم مدل

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

* معنی داری در سطح ۹۵ درصد

** معنی داری در سطح ۹۹ درصد

نتایج از برآورد مدل پژوهش نشان داد بین اهمال کاری تحصیلی و گرایش به تقلب آموزشی با ضریب تأثیر ۰/۳۱ (۰/۰۵) > p و مؤلفه احساس عزت نفس شرم درونی شده و اهمال کاری تحصیلی با ضریب تأثیر ۰/۵۷ (۰/۰۱) > p رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۳: ضرایب غیرمستقیم مدل

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

نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان داد از بین مسیرهای غیرمستقیم احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی از طریق اهمال کاری تحصیلی بر گرایش به تقلب آموزشی، مسیر مؤلفه عزت نفس احساس شرم درونی شده از طریق اهمال کاری تحصیلی بر گرایش به تقلب آموزشی معنی دار است. بر این اساس مؤلفه عزت نفس احساس شرم درونی شده بر گرایش به تقلب آموزشی با ضریب تأثیر ۰/۱۸ ($p > ۰/۰۵$) به صورت مثبت تأثیر غیرمستقیم دارد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین نقش اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین احساس شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی با گرایش به تقلب آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران منطقه ۴ انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و گرایش به تقلب آموزشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات دارومو (۲۰۱۹)، هوتاپیا^۱ (۲۰۱۵)، یاری علی آبادی، عباسی و ویسکرمی (۱۴۰۱) و عبداللهی و کریمی (۱۴۰۰) همسو است. دارومو (۲۰۱۹) در بررسی رابطه خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی با تقلب تحصیلی در بین دانشجویان آندونزی نشان داد بین اهمال کاری تحصیلی و تقلب تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. هوتاپیا (۲۰۱۵) در بین ۱۷۴ دانش آموز متوسطه دوم رابطه بین اهمال - کاری تحصیلی با تقلب تحصیلی را تایید کرد. در ایران نیز یاری علی آبادی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که بین اهمال کاری تحصیلی با گرایش به تقلب تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. عبداللهی و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی خود نمایان ساختند که اهمال کاری تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. درارتباط با یافته حاضر می توان گفت که، اهمال کاری در امر تحصیل ممکن است افراد را به تقلب تحصیلی سوق دهد، چرا که افراد اهمال کار به دلیل اینکه به درستی تکالیف درسی خود را انجام نمی دهند و انجام آن ها را به تعویق می اندازند، ممکن است احساس کنند که نمی توانند با استفاده از منابع موجود و اطلاعات خود، نتایج موفقیت آمیزی کسب کنند. همچنین فرد اهمال کار ممکن است نسبت به توانایی های خود اطمینان کافی نداشته باشد و در این شرایط فشار والدین و معلمان شرایطی را ایجاد کند که دانش آموز به منظور رهایی از تنش نسبت به تقلب تحصیلی گرایش پیدا کند. اهمال کاری در امر تحصیل ممکن است به دلیل عدم تمرکز، عدم پیگیری تحصیلات، یا حتی بی اعتمادی به قابلیت های خود، رخ دهد. افرادی که از این نوع اهمال کاری رنج می برند، ممکن است به تقلب تمایل داشته باشند زیرا احساس می کنند که نمی توانند با استفاده از روش های معمول، موفق شوند. از طرفی با وجود اینکه اهمال کاری در ابتدا ممکن است زندگی شخص را خوشایندتر سازد، اما به مرور زمان سبب بروز استرس، بهم ریختگی در زمینه تحصیل خواهد شد، درواقع دانش آموز اهمال کار به دلیل اجتناب از انجام تکالیف درسی خود، در سطح پایینی از توانمندی های بالقوه خود قرار می گیرد (شایگان، ۱۴۰۱)، که این امر سبب می شود دانش آموز نتواند در مراحل تحصیل خود نتایج قابل توجهی کسب کند و در نهایت نسبت به تقلب تحصیلی گرایش زیادی نشان دهد.

بر اساس دیگر یافته پژوهش بین مؤلفه عزت نفس احساس شرم درونی شده و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود 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 (۱۴۰۰) طی بررسی نشان دادند که عزت نفس قادر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. در ارتباط با تبیین یافته حاضر مبنی بر وجود رابطه بین احساس شرم درونی شده با اهمال کاری تحصیلی می‌توان گفت، در شرایطی که افراد در راه رسیدن به اهداف خود شکست می‌خورند دچار شرم می‌شوند (لوئیس، ۱۹۹۲). احساس شرم می‌تواند باعث افزایش اضطراب در فرد شود که به دلیل وجود چنین تنشی، فرد ممکن است نتواند به خوبی بر روی کار خود متمرکز شود. همچنین، احساس شرم می‌تواند باعث ایجاد افکار منفی در فرد شود که این امر نیز باعث کمبود انگیزه برای انجام کارها شده و ممکن است به اهمال کاری منجر گردد. علاوه بر این، اگر فرد احساس کند که با انجام کاری ممکن است دچار شرمندگی شود، از انجام آن امتناع کرده و در نتیجه اهمال کاری را تجربه خواهد کرد. همچنین از آنجا که احساس شرم می‌تواند باعث کاهش عزت نفس فرد شود، می‌توان چنین گفت که کاهش عزت نفس شرایطی را ایجاد خواهد کرد که دانش‌آموز خودش را در انجام فعالیت‌های مختلف ناتوان احساس کند و به‌منظور کاهش احساسات ناخوشایند ناشی از ناکامی، انجام تکالیف درسی خود را به تاخیر انداخته و دچار اهمال کاری تحصیلی گردد.

آخرین یافته پژوهش نشان داد که مؤلفه عزت نفس احساس شرم درونی شده بر گرایش به تقلب آموزشی به‌صورت مثبت تأثیر غیرمستقیم دارد. این یافته به‌صورت ضمنی با پژوهش‌های صورت گرفته توسط کرتیس، کلری، ویرا، سلبی و جوناسون^۱ (۲۰۲۲)، بوزکرت^۲ (۲۰۲۲) و حمزه و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. کرتیس و همکاران (۲۰۲۲) نقش صفات تاریک شخصیتی و احساس شرم در گرایش به تقلب تحصیلی را در بین ۴۵۹ دانش‌آموز تأیید 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 اهمال کاری تحصیلی است (روشن‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). درواقع 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 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 به‌طور مستقیم منجر به کاهش انگیزه و به دنبال آن اهمال کاری در دانش‌آموزان می‌گردد. از این رو می‌توان یافته حاضر را اینگونه تبیین کرد که اگر عزت نفس یک دانش‌آموز پایین باشد، او ممکن است به توانایی‌های خود امیدی نداشته باشد و فکر کند که نمی‌تواند موفق باشد. این احساس ناامیدی باعث می‌شود که دانش‌آموز رغبت خود را به یادگیری از دست بدهد و در انجام تکالیف خود اهمال کند و به دنبال آن به‌منظور پشت سر گذاشتن امتحانات و پرهیز از سرزنش والدین و دیگران نسبت به انجام رفتارهایی نظیر تقلب تحصیلی گرایش بالایی پیدا کند.

به طور کلی عوامل متعددی در گرایش به تقلب آموزشی نقش دارند که این پژوهش به اهمال کاری تحصیلی در رابطه با شرم درونی شده و ترس از ارزیابی منفی پرداخت. از محدودیت‌های این پژوهش روش مورد استفاده است که در تعیین عوامل علت و معلولی محدودیت دارد و پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت مسائل آموزشی در پژوهش‌های بعدی به عوامل مؤثر دیگر در این رابطه توجه شود.

1-Curtis, Clare, Vieira, Selby & Jonason

2-Bozkurt

منابع

۱. 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>
۲. داوری، ع. و رضازاده، آ. (۱۳۹۲). مدل سازی معادلات ساختاری با نرم افزار PLS. چاپ اول، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۳. 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)، ۱۷۱-۱۸۲.
[10.22067/ijap.v1i2.9837](https://doi.org/10.22067/ijap.v1i2.9837)
۴. 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
۵. 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](https://doi.org/10.29252/ijn.34.131.31)
۶. 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
۷. شکری، ا.؛ گراوند، ف.؛ نقش، ز.؛ طرخان، ر. ع. و پاییزی، م. (۱۳۸۷). ویژگی های 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>
۸. 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.
[doi10.22038/jfmh.2019.14398](https://doi.org/10.22038/jfmh.2019.14398)
۹. عبداللهی، ع. و کریمی، ک. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی فریبکاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اثر میانجی گرانه اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان 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>
۱۰. فراست، م.؛ مهرام، ب. و امین خندقی، م. (۱۳۹۲). بررسی نگرش و میزان ارتکاب دانش آموزان به تقلب و نقش مؤلفه های برنامه درسی اجرا شده بر آن، مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷ (۱۷)، ۱۳۳-۱۵۵.
<https://www.sid.ir/paper/255210/fa>
۱۱. مطیعی، ح.؛ حیدری، م. و صادقی، م. ا. (۱۳۹۱). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مؤلفه های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان های شهر تهران، روانشناسی تربیتی، ۸ (۲۴)، ۷۲-۵۰.
https://jep.atu.ac.ir/article_2393.html
۱۲. 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
13. 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>
14. 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>
15. 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>
 16. Bozkurt, M. (2022). Self-Esteem And Fear of Negative Evaluation as Predictors of Academic dishonesty Among University Students. A thesis submitted to the graduate school of social sciences of middle east technical university. <https://hdl.handle.net/11511/98162>.
 17. Cook, D. R. (1993). *Internalized shame scale manual*. Menomonee, WI: Channel Press.
 18. Cronbach, L. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika.
 19. 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](https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111277)
 20. 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](https://doi.org/10.15575/psy.v6i2.621)
 21. 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>
 22. 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](https://doi.org/10.1111/bjc.12170)
 23. 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](https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.31259)
 24. Hensler, J., Ringle, C & Sinkovics, R. (2009). The use of partial least square based multi group analysis. *advance in international marketing* 20. [http://dx.doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](http://dx.doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
 25. Nunnally, J & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw Hill.
 26. 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/IJARBS/v8-i11/4952](https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i11/4952)
 27. Hutapea, B. (2015). Role of procrastination for academic dishonesty among undergraduate students. *ResearchGate*, (12), 121-128. [at: https://www.researchgate.net/publication/35933057](https://www.researchgate.net/publication/35933057)
 28. 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](https://doi.org/10.32879/picp.2018.4.1.45)
 29. 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>
 30. 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](https://doi.org/10.1007/s10803-020-04657-3)
 31. 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>
 32. 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>

33. 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](https://doi.org/10.1080/10640266.2021.1985807)
34. Neter, J. (2014). *Applied Linear Regression Models* (4rd Ed) New York: McGraw.
35. 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>
36. 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](https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503).
37. Tabachnic, B.G & Fidell, L.S. (2007). *using multivariate statistics (5th edn)*, Boston: Pearson Education.
38. 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>
39. 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](https://doi.org/10.2991/assehr.k.210424.083)
40. 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>
41. 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>
42. 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>