فصلنامه علمی تخصصی انگاره های نو در تحقیقات آموزشی؛ سال پنجم، شماره ۱۷، صص ۹۱-۱۰۵
شاپای الکترونیکی:۹۱۶۹-۲۹۸۰

بررسی رابطه ی بین باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی بانقش میانجی گری جرات ورزی دردانش آموزان پایه ی دهم شهرستان بوکان درسال تحصیلی۱۴۰۲-۱۴۰۳

دریا کیان*[1]، بها الدین کریمی[2] ،مینا نیک ور[3]،تورج سلیمان زاده[4]

تاریخ پذیرش:۱۴۰۵/۰۷/۱۴ تاریخ انتشار:۱۴۰۵/۰۸/۲۰

چکیده

مقدمه و هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی با نقش میانجی‌گری جرات‌ورزی در دانش‌آموزان پایه دهم شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود.

روش شنا سی پژوهش: این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت، تو صیفی از نوع همب ستگی بود. جامعه ی آماری این پژوهش شـامل کلیه ی دانش آموزان پایهٔ دهم شـهرسـتان بوکان بود. این افراد به روش نمونه گیری خوشـه انتخاب شـدندکه تعدادآنها حدود۲۲۰۰ نفربود. حجم نمونه با توجه به جدول مورگان ۳۲۷نفر براورد شـد .و به دلیل جلوگیری ازریزش و افت نمونه آماری درمجموع ۴۰۰ نفر درنظر گرفته شدابزارهای گردآوری دادهها شامل پر س شنامه تقلب تح صیلی ا ستفنز و گلباچ (۲۰۰۷)، پر س شنامه جرات‌ورزی گمبریل و ریکی (۱۹۷۵) و مقیاس نظریه باورهای ضمنی هوش عبدالفتاح و ییتس (۲۰۰۶) بود. تجزیه و تحلیل دادهها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL انجام گرفت.

یافته ها: نتایج نشـان داد که باورهای ضـمنی هوش و جرات‌ورزی به شـکل منفی و معناداری با تقلب تحصـیلی رابطه دار دارند؛ همچنین نظریه ضمنی هوش رابطه مثبت و معناداری با جرات‌ورزی دارد. یافته‌ها حاکی از آن ا ست که جرات‌ورزی نقش میانجی را در رابطه بین نظریه ضمنی هوش و تقلب تحصیلی ایفا می‌کند.

نتیجه گیری: باور به انعطاف‌پذیری هوش سـبب بهبود توانایی‌های شـناختی و هیجانی فرد شـده، رشـد مهارت‌های مثبتی مانند جرات‌ورزی را تسهیل می‌کند و رفتارهای ناسازگارانه و ناکارآمد مانندتقلب تحصیلی را کاهش می‌دهد.

کلید واژه ها: باورهای ضمنی هوش، تقلب تحصیلی، جرات‌ورزی.

[1] *مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه ، ارومیه، ایران.(نویسنده مسئول)
d.kian19921371@gmail.com
[2] استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان
[3] مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه ، ارومیه، ایران
[4] مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه ، ارومیه، ایران

مقدمه

تقلب، رفتارهایی به دور از هنجارهای اخلاقی و تخطی از قوانین است که امروزه همچنان یک معضل شایع و دیرپا در آموزش محسوب می‌شود (چانگ و همکاران[1]، ۲۰۲۶). در این زمینه، تقلب تحصیلی هرگونه تلاش فریبنده و یا جعلی برای فرار از قوانین، استانداردها، شیوه‌ها، آداب و رسوم و هنجارها برای به دست آوردن مزایای ناعادلانه یا محافظت از کسی که تقلب نموده، می‌باشد (صادقی‌فر و همکاران[2]، ۱۳۹۹) و به عنوان ارائه رفتاری غیراخلاقی و غیرصادقانه از سوی دانش‌آموزان به منظور کسب موفقیت تحصیلی تعریف شده است (افضلی و همکاران[3]، ۱۳۹۹). از انواع تقلب تحصیلی می‌توان به تقلب در آزمون‌ها و تقلب در تکالیف درسی (دزدی ادبی) اشاره نمود (نورخین[4]، ۲۰۱۸). در واقع، تخلفات در امتحانات و ورقه‌های امتحانی بیشتر از آنچه تصور می‌شود انجام می‌گیرد و تقلب از مهم‌ترین تهدیدهایی است که مراکز آموزشی با آن مواجه‌اند. از آنجایی که شیوع تقلب توان بالقوه‌ای در ایجاد محدودیت‌های بزرگ در شکوفایی استعدادهای فردی و نهادی دارد، نباید با این مسأله همانند شکلی ناچیز و کم‌اهمیت از رفتارهای انحرافی برخورد شود (سبزیان و همکاران[5]، ۱۳۹۸). همچنین عواملی که نگرش و رفتار دانش‌آموزان را شدیداً تحت تأثیر قرار می‌دهند، با هنجارهای کلاس درس و شدت برخورد مؤسسه آموزشی نسبت به متخلف رابطه مستقیم دارند (میلر و ایزاک[6]، ۲۰۱۷). از آنجا که انسان عامل اصلی در وقوع تقلب است، مطالعه‌ی عوامل و ویژگی‌های زمینه‌ساز تقلب می‌تواند از راه‌حل‌های مفید برای پیشگیری از آن باشد؛ بر این اساس، سازمان‌ها باید متغیرهای مؤثر در بروز تقلب را بشناسند و کنترل‌ها و برنامه‌های سازمانی را در جهتی قرار دهند که امکان فرصت‌دهی به افراد مستعد تقلب کاهش یابد. مراکز آموزشی همچنین باید با تقویت علمی معلمان و دانش‌آموزان در جهت کاهش این‌گونه فرصت‌ها گام بردارند؛ به ویژه آنکه پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از آموزش‌های میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای، تکالیف اصیل و ارزشیابی همتایان احتمال تقلب را

[1] Chang et al.
[2] Sadeghifar et al.
[3] Afzali et al.
[4] Nurkhin
[5] Sabzian et al.
[6] Miller & Isaac

کاهش می‌دهد؛ زیرا این روش‌ها یادگیری را معنادارتر می‌کنند و وابستگی دانش‌آموزان به پاسخ‌های از پیش آماده را کاهش می‌دهند (جلالی فضل‌آبادی[1]، ۱۴۰۴).

در کنار بررسی عوامل مرتبط با تقلب تحصیلی، توجه به باورهای ضمنی دانش‌آموزان درباره هوش نیز اهمیت دارد؛ زیرا این باورها می‌توانند بر تفکر و رفتار تحصیلی آنان اثرگذار باشند. باورهای ضمنی فرد می‌توانند تفکر او را در جنبه‌های مختلف، از جمله تفکر فلسفی، تحت‌الشعاع قرار دهند. باورها یا نظریه‌های ضمنی هوش به اعتقادات افراد درباره ماهیت هوش، یعنی تغییرپذیری آن، اشاره دارند (فرجی و مقدم[2]، ۱۴۰۲). باور فرد درباره اینکه آیا هوش پدیده‌ای شکل‌پذیر است یا ثابت، می‌تواند پیامدهای تحصیلی و عاطفی چشمگیری داشته باشد (کوستا و فاریا[3]، ۲۰۱۸). به‌طور خاص، دو نوع باور ضمنی افزایشی و ذاتی درباره هوش وجود دارد: باور افزایشی بر تلاش و پشتکار برای تغییرپذیری و انعطاف‌پذیری هوش دلالت دارد و باور ذاتی به این معناست که هوش ثابت بوده و به‌راحتی قابل تغییر و افزایش نیست (جیانگ و همکاران[4]، ۲۰۱۹). بر اساس پیشینه پژوهش، باورهای ضمنی می‌توانند با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی در ارتباط باشند (باقری‌فاروجی و همکاران[5]، ۱۴۰۰). همچنین، باورها یا نظریه‌های ضمنی هوشی به اعتقاداتی اشاره دارند که افراد درباره ماهیت هوش، یعنی تغییرپذیری آن، دارند. به‌طور خاص، دو نوع باور ضمنی افزایشی و ذاتی درباره هوش وجود دارد؛ باور افزایشی به تلاش و پشتکار برای تغییرپذیری و انعطاف‌پذیری هوش اشاره دارد و باور ذاتی به این باور اشاره می‌کند که هوش ثابت بوده و به‌راحتی قابل تغییر و افزایش نیست (دونک و ولگت، ۱۹۸۸، به نقل از جیانگ و همکاران[6]، ۲۰۱۹)

در کنار باورهای فرد درباره ماهیت هوش، مهارت‌های اجتماعی و شیوه تعامل فرد با دیگران نیز می‌توانند در شکل‌گیری رفتارهای او در محیط آموزشی نقش داشته باشند. مهارت جرأت‌ورزی یا رفتار جرأت‌ورزانه نقش مهمی در برقراری و حفظ ارتباطات و تعاملات بین‌فردی دارد. جرأت‌ورزی در مفهوم، به معنای توانایی دفاع از مواضع خود، دستیابی به اهداف و فائق آمدن بر دشواری‌ها، مصمم بودن در رفتار بدون آسیب رساندن به حقوق دیگران و کنترل تکانه‌های پرخاشگرایانه است (خرمایی و زارع[7]، ۱۳۹۵). مهارت جرأت‌ورزی یکی از اساسی‌ترین مهارت‌های اجتماعی است که در برقراری، تداوم و

[1] Jalali Fazl-Abadi
[2] Faraji & Moghadam
[3] Costa & Faria
[4] Jiang et al.
[5] Bagheri-Farouji et al.
[6] Jiang et al.
[7] Khormaei & Zare

انسجام روابط بین‌فردی اهمیت دارد. امروزه در روان‌شناسی نوین، به‌ویژه در روان‌شناسی سلامت، جرأت‌ورزی یکی از بنیان‌های دستیابی به رفتار سالم در نظر گرفته شده است. شخص جرأت‌مند و جرأت‌ورز کسی است که به حقوق مسلّم خود، از طریق رفتاری که از خود نشان می‌دهد، دست می‌یابد و به سازگاری در تعامل اجتماعی می‌رسد. پژوهش‌های گوناگون در اقصی نقاط جهان حاکی از آن است که عدم جرأت‌ورزی یا بهره‌مندی اندک از جرأت، مجموعه رفتارهای فرد را که زمینه‌ساز سازگاری با محیط اجتماعی است، خدشه‌دار می‌کند. امروزه در بررسی و ریشه‌یابی برخی از ناهنجاری‌های رفتاری که شاهد هستیم، عدم جرأت‌ورزی از عوامل بنیادی است؛ ازاین‌رو، در چارچوب خانواده، مدرسه، دانشگاه و به‌طورکلی در اجتماع باید زمینه‌ها و بسترهایی فراهم آورد که افراد بتوانند با اندیشه‌ورزی به حقوق مفروض خود دست یابند تا از ابتلا به رفتارهای ناسالم فردی و اجتماعی مصون بمانند (عنایت‌زاده و باقرنژاد[1]، ۱۳۹۲).

با توجه به نقش جرأت‌ورزی در تعاملات اجتماعی و تحصیلی، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که آموزش رفتار جرأت‌مندانه می‌تواند با بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان همراه باشد. از آنجا که ارزش‌های اخلاقی مستلزم به‌کارگیری اصول فردی در عمل است، می‌توان گفت باورهای ضمنی هوش با تقلب در امتحانات مرتبط است. دانش‌آموزانی که هوش اخلاقی کسب نکنند، در معرض خطرهای جدی قرار دارند. این افراد به دلیل وجدان متزلزل، ضعف در مهار کردن امیال، رشدنیافتگی، حساسیت‌های اخلاقی و باورهای نادرست هدایت‌شده، تا حد زیادی به عقب‌افتادگی اخلاقی و اجتماعی دچار می‌شوند و در بزرگسالی به شخصیت‌های نابهنجار تبدیل می‌شوند (آیهان و سکی‌اوز[2]، ۲۰۲۱). به‌طور کلی، پرداختن به رفتار فریبکارانه تحصیلی از آن رو اهمیت دارد که براساس ادبیات پژوهشی، افرادی که به تقلب تحصیلی اقدام می‌کنند، اغلب این رفتار ناشایست را پس از فراغت از تحصیل به محیط‌های کاری خود انتقال می‌دهند. ازآنجایی‌که شیوع تقلب توان بالقوه‌ای در ایجاد محدودیت‌های بزرگ در شکوفایی استعدادهای فردی و نهادی دارد، نبایستی با این مسئله همانند شکلی ناچیز و کم‌اهمیت از رفتارهای انحرافی برخورد شود (اصغری[3]، ۱۴۰۲).

با وجود اهمیت این مسئله، شناخت هم‌زمان عوامل شناختی و بین‌فردی مرتبط با تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان، به‌ویژه بررسی رابطه باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی با درنظرگرفتن نقش میانجی‌گری جرأت‌ورزی، همچنان نیازمند بررسی بیشتر است. همچنین، بررسی هم‌زمان گونه‌های

[1] Enayatzadeh & Baghernejad
[2] Ayhan & Sekiöz
[3] Asghari

مختلف تقلب، شامل تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی و تسهیل تقلب برای دیگران، در یک چارچوب پژوهشی می‌تواند تصویری جامع‌تر از این رفتار در جامعه دانش‌آموزی فراهم کند. چنانچه این ابعاد و سازوکارهای مرتبط با آن‌ها به‌درستی شناخته نشوند، برنامه‌های پیشگیرانه ممکن است کلی، کم‌اثر یا نامتناسب با عوامل مؤثر بر رفتار دانش‌آموزان طراحی شوند؛ در نتیجه، تقلب می‌تواند به تضعیف یادگیری و اعتبار ارزشیابی تحصیلی بینجامد و احتمال تداوم رفتارهای فریبکارانه را در مراحل بعدی زندگی تحصیلی و شغلی افزایش دهد. از جمله مسائلی که انجام پژوهش حاضر را ضروری می‌سازد، محدود بودن پژوهش‌های علمی درباره تقلب تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان و، بر اساس پیشینه بررسی‌شده، کمبود مطالعاتی است که انواع مختلف تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی و تسهیل تقلب برای دیگران را به‌صورت یکجا بررسی کنند. اگر برای مبارزه با تقلب و جلوگیری از شیوع آن چاره‌ای اندیشیده نشود، ممکن است نظام آموزشی با دانش‌آموختگانی روبه‌رو شود که در ایفای نقش مؤثر و مطلوب خود و پاسخ‌گویی به توقعات و نیازهای جامعه با دشواری مواجه‌اند. نوآوری این پژوهش در تمرکز بر این سه متغیر در قالب یک الگوی واحد و آزمون نقش میانجی‌گر جرأت‌ورزی در رابطه میان باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی است؛ همچنین، توجه به چند شکل از تقلب به‌جای محدودکردن بررسی به تقلب در امتحان، می‌تواند دامنه شناخت مسئله را گسترش دهد. یافته‌های پژوهش می‌تواند به پژوهشگران در فهم بهتر عوامل مرتبط با تقلب تحصیلی و به مدیران مدارس، معلمان، مشاوران و برنامه‌ریزان آموزشی در طراحی برنامه‌های آگاهانه‌تر برای پیشگیری از تقلب و تقویت جرأت‌ورزی و رفتارهای اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، نتایج می‌تواند برای خانواده‌ها در شناخت بهتر عوامل مرتبط با رفتارهای تحصیلی فرزندان و برای سیاست‌گذاران آموزشی در تدوین مداخلات متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی مفید باشد.بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی، با نقش میانجی‌گری جرأت‌ورزی، در دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان بوکان انجام شد.

روش شناسی پژوهش

هدف ازپژوهش حاضر بررسی رابطه ی بین باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی با نقش میانجی گری جرات ورزی دردانش آموزان پایه ی دهم شهرستان بوکان درسال تحصیلی۱۴۰۳-۱۴۰۴بود بنابراین با توجه به اینکه هدف از پژوهش حاضر بررسی و توصیف رابطه بین متغیرها بود ، تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از حیث روش از نوع توصیفی -همبستگی می باشد. جامعه ی آماری این پژوهش شامل کلیه ی دانش آموزان(دختر و پسر) پایۀ دهم شهرستان بوکان بودند که

در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳تحصیلی در حال تحصیل بودند. به دلیل اینکه حجم جامعه مورد نظر بزرگ بود لذا از روش نمونه گیری، خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد بدین صورت ازبین ۵ محله شمال، شرق، جنوب و غرب و مرکز به صورت تصادفی سه محله انتخاب و از میان هریک از این محلات ۲ مدرسه پسرانه (پایه دهم) و ۲ مدرسه دخترانه (پایه دهم) و از بین روستاهای حومه بوکان، یک مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس انتخاب شد.و سپس با مراجعه به جدول مورگان تعداد ۳۲۷ حجم نمونه دانش آموز دختر و پسر پایه دهم تعیین شد. اما به دلیل جلوگیری از افت نمونه و ریزش، در مجموع ۴۰۰ نفر دانش آموز (۲۳۰نفر پسر و ۱۷۰ ای چند مرحله نفر دختر)انتخاب شد. ابزارپژوهش دراین تحقیق سه پرسش نامه ی استاندارد باورهای ضمنی هوش، تقلب تحصیلی وجرات ورزی استفاده شده است.

پرسشنامه تقلب تحصیلی: پرسشنامه تقلب تحصیلی توسط استفنز و گلباچ در سال (۲۰۰۷) به منظور سنجش تقلب تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۴۴ سوال و شامل ۴ مولفه ادراک تقلب همسالان از سوال۱تا۶، باور به تقلب ۷تا۲۱، خنثی سازی مسئولیت ۲۲تا۳۲و رفتار تقلب۳۳تا۴۴ می با شد و بر با سوالاتی مانند (چند بار دیده اید یا شنیده اید که دانشجویان دیگر از روی تکلیف شخص دیگری کپی برداری کنند) به سنجش تقلب تحصیلی می پردازد. این پرسش نامه بردرجه بندیلیکرت صورت بندی شده است. برای ادراک تقلب همسالان در۵ مقیاس (هرگز، خیلی کم، کم، زیاد، خیلی زیاد)برای مقیاس باوربه تقلب سه درجه (بله، مطمین نیستم، خیر) وبرای مقیاس رفتار تقلب لیکرت سه درجه ای (هرگز، یکبار، بیشتراز یکبار)برای مقیاس خنثی سازی مسولیت ازنوع دوبخشی ازمقیاس های (موافقم، مخالفم)استفاده می کنیم. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه های مربوط به آن زیرمقیاس را با هم جمع کنید. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه های پرسشنامه را با هم جمع کنید. اعتبار یا روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه گیری تا چه حد چیزی را اندازه می گیرد که ما فکر می کنیم. در پروژهش ربانی (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه گیری هر آنچه اندازه می گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد(ربانی، ۱۳۹۶). ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش ربانی (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد.

پرسشنامه جرات ورزی: پرسشنامه جرات ورزی ساخته گمبریل و ریکی (۱۹۷۵) می باشد. علت انتخاب این مقیاس، توانایی منحصر به فرد آن در مشخص کردن درجه ناراحتی تجربه شده

دانشـجویان در موقعیت های خاص و وجود موقعیت های اجتماعی مثبت و منفی نسـبتا زیاد آن می باشد. این پرسشنامه دارای چند دسته سؤال است: رد کردن تقاضا، بیان کردن محدودیت های خود، تقا ضا کردن، پیشقدم شدن در آغاز یک برخورد اجتماعی، بیان احسا سات مثبت، کنار آمدن و قبول انتقاد، قبول تفاوت داشـتن با دیگران، ابراز وجود در موقعیت هایی که باید کمک کرد، دادن بازخورد منفی. این مقیاس دارای ۲۲ ماده شش گزینه ای است که از ۱ تا ۶ نمره گذاری می شود. که امتیاز کمتر نشان دهنده قاطعیت بالا و امتیاز بالاتر نشان دهنده قاطعیت کمتر ا ست. قاطعیت آزمودنی ها در سه سطح پایین ۰/۷۵ امتیاز به بالا، متوسط ۰/۲۵ تا ۰/۷۵ امتیاز و بالا کمتر از ۰/۲۵ امتیاز طبقه بندی شد. روایی و پایایی این آزمون به ترتیب برابر با ۰/۳۹ تا ۷۰ و ۰/۸۷ گزارش شده است. (اوتلو، ۲۰۲۳). بهرامی ضریب اعتبار این آزمون را ۰/۸۸ محاسبه کرده است(زارع و خرمایی، ۱۳۹۵).

مقیاس باورهای ضـمنی هوش: مقیاس نظریه ضـمنی هوش توسـط عبدالفتاح و ییتس (۲۰۰۶) براساس باورهای ذاتی و افزایشی هوش طراحی شد. این مقیاس دارای ۱۴ آیتم است. تحلیل عاملی اکتشافی دو عامل ذاتی و افزایشی را برای آن به دست آورد. عامل ذاتی به این ادراک فرد برمیگردد که هوش او یک صـفت ثابت و غیرقابل کنترل اسـت که نمیتواند از طریق تلاش تغییر کند. عامل افزایشـی نیز به این ادراک فرد برمیگردد که هوش او یک کیفیت قابل انعطاف و کنترل پذیر اسـت که میتواند از طریق تلاش و سرمایه گذاری افزایش و بهبود یابد. ۷ ماده آن(سوالات ۱، ۲، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۴) نظریه ذاتی هوش و ۷ ماده دیگر آن (سـوالات ۳، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳) نظریه افزایشـی هوش را منعکس میکند. پاسـخ دهندگان توافق یا عدم توافق با هر ماده را بر مبنای یک مقیاس لیکرتی ۴ درجه ای از ۱ تا ۴ به ترتیب برای "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" درجه بندی میکنند. نمره کل هر خرده مقیاس از طریق جمع کردن نمره ماده های آن به دسـت می آید که بین ۷-۲۸ می با شد. ضریب همبستگی بین دو عامل ذاتی و افزایشی حدود ۰/۳۳- بود. پایایی عوامل ذاتی و افزایشـی از طریق آلفای کرونباخ در نمونه های مصـری به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۵ و در نمونه های استرالیایی نیز به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۶ به دست آمد (عبدالفتاح و ییتس، ۲۰۰۶). در ایران نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای عوامل ذاتی و افزایشـی به ترتیب ۰/۷۴ . ۰/۸۲ به دسـت آمد. تحلیل عامل اکتشافی نیز منجر به استخراج دو خرده مقیاس نظریه ذاتی و نظریه افزایشی هوش گردید که بیانگر روایی سازه آن بود (محبی نورالدین وند، شهنی ییالق و شریفی، ۱۳۹۲).

یافته ها

بر اساس یافته های توصیفی و همسو با هدف پژوهش ۴۲/۵ درصد یعنی ۱۷۰ نفر دختر و ۵۷/۵ درصد یعنی ۲۳۰ نفر پسر بودند. همچنین یافته ها نشان داد ۲۰/۸ درصد (۸۳ نفر) معدل زیر ۱۴، ۴۳/۰ درصد (۱۷۲ نفر) معدل ۱۴ تا ۱۶، ۲۵/۵ درصد (۱۰۲ نفر) معدل ۱۶ تا ۱۸ و ۱۰/۸ درصد (۴۳ نفر) معدل بالای ۱۸ داشتند.

یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان می دهد میانگین باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی، جرات ورزی به ترتیب برابر با می باشد که در جدول شماره ۱ ارایه شده است.

جدول۱-یافته های توصیفی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کشیدگی	چولگی	کمترین	بیشترین
باورهای ضمنی هوش	۷۲/۹۴	۷/۵۲	۰/۲۶	۰/۰۵۱	۲۵	۶۵
تقلب تحصیلی	۸۲/۰۷	۱۲/۴۶	۰/۰۸۴	-/۳۲	۵۲	۱۱۳
جرات ورزی	۵۶/۱۶	۹/۵۷	-۰/۰۵	-۰/۳۰	۳۱	۸۱

در ادامه بررسی رابطه بین متغیرها نشان می دهد که رابطه معناداری بین باورهای هوشی با تقلب، باورهای هوشی با جرات ورزی و جرات ورزی با تقلب تحصیلی وجود دارد. بر اساس نتایج رابطه باورهای هوشی و جرات ورزی با تقلب تحصیلی منفی و معنادار می باشد که نشان می دهد با افزایش باورهای هوشی و جرات ورزی تقلب تحصیلی کاهش می یابد، همچنین رابطه بین باورهای هوشی با تقلب تحصیلی مثبت و معنادار است که نشان می دهد با افزایش باورهای هوشی، جرات ورزشی تحصیلی نیز افزایش می یابد.

جدول ۲. بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش

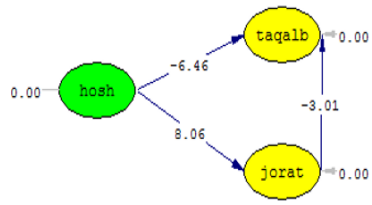
	باورهای ضمنی هوش	تقلب تحصیلی	جرات ورزی
باورهای ضمنی هوش	۱/۰	-۰/۴۶۰ **	۰/۴۶۶ **
تقلب تحصیلی	-۰/۴۶۰ **	۱/۰	-۰/۳۵۱ **
جرات ورزی	۰/۴۶۶ **	-۰/۳۵۱ **	۱/.

برای برر سی نقش میانجی جرات ورزی تح صیلی از نرم افزار لیزرل ا ستفاده شد. برر سی یافته های به

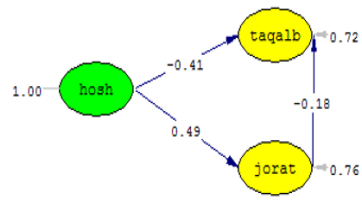
د ست آمده ن شان می دهد رابطه بی باورهای ضمنی هوش با تقلب تح صیلی با توجه به نقش میانجی جرات ورزی معنادار می با شد. ضریب مسیر به د ست آمده بین باورهای ضمنی هوش با تقلب تحصیلی برابر با ۰/۴۱- ا ست که با توجه به مقدار t ۶/۴۶- معنادار می با شد. ضریب م سیر به د ست آمده بین جرات ورزی با تقلب تحصـــیلی برابر با ۰/۱۸- اســـت که با توجه به مقدار t ۳/۰۱- معنادار می باشـــد. ضریب مسیر به دست آمده بین باورهای ضمنی هوش با جرات ورزی برابر با ۰/۴۹ است که با توجه به مقدار t ۸/۰۶ معنادار می باشد. بنابراین بر اساس نتایج نقش میانجی جرات ورزی در بین باورهای ضمنی هوش با تقلب تحصیلی تایید می شود.

جدول۳-ضرایب و معناداری مسیرهای مدل پژوهش

مسیر	ضریب مسیر	مقدار
باورهای ضمنی هوش ← تقلب تحصیلی	./۴۱	۶/۴۶
جرات ورزی ← تقلب تحصیلی	./۱۸	-۳/۰۱
باورهای ضمنی هوش ← تقلب تحصیلی	./۴۹	۸/۰۶



Chi-Square=17626.53, df=3399, P-value=0.00000, RMSEA=0.102



Chi-Square=17626.53, df=3399, P-value=0.00000, RMSEA=0.102

شکل ۱و۲ ضرایب و معناداری مدل پژوهش

بحث ونتیجه گیری

هدف ازپژوهش حاضر بررسی رابطه ی بین باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی بانقش میانجی گری جرات ورزی دردانش آموزان پایه ی دهم شهرستان بوکان بودبررسی یافته های به دست آمده نشان داد که باورهای ضمنی هوش و جرات ورزی می تواند رفتارهای تقلب تحصیلی را کاهش دهند و جرات ورزی نقش میانجی بین باورهای ضمنی هوش و تقلب تحصیلی را دارد.

پژوهش حاضر باورهای ضمنی هوش در بین دانش آموزان پیش بینی کننده معنادار جرات ورزی و تقلب در بین دانش آموزان است. باورهای ضمنی هوش در بین دانش آموزان سبب می شود تا دیدگاه آنان نسبت به هوش تحت تاثیر قرار گیرد. بر اساس نظریه های باورهای ضمنی هوش، دانش آموزانی که باور به تغییر پذیری هوش دارند، باورها و شناخت هایی را در مورد هوش شکل می دهند که آن را قابل تغییر و بهبود می دانند. این باورها سبب می شود تا دانش آموزان بر این باور باشند که می توانند توانایی های شناختی شان را بهبود بخشند و به توانایی ها و مهارت های بیشتر، بالاتر و پیچیده تری دست یابند. چنین رویکرد و باوری به هوش سبب می شود تا فرد تمایل و انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشد. این فرد مبنای خود را بر این امر قرار می دهد که می تواند یادگیری را کسب نماید و برای دست یابی به آن فقط نیاز به تلاش بیشتر دارد. بنابراین دانش آموزانی که معتقدند هوش و توانایی‌های ذهنی، تغییرپذیر بوده و حالت انعطاف پذیر و قابلیت کنترل دارد، می‌کوشند بر مطالب درسی چیرگی و تسلط پیدا کرده، مهارت‌های خودشان را رشد دهند(ژن و همکاران، ۲۰۲۰). اما باور به تغییر ناپذیر بودن هوش و ثابت بودن آن سبب می شود تا فرد از یک سو خود را قادر به دست یابی به یادگیری های بیشتر و پیچیده تر نمی بیند و از سوی دیگر انگیزه لازم برای دست یابی به آن را از دست می دهد. از این رو این فرد با از دست دادن انگیزه، جرات کمتری را در کسب مطالب جدید خواد داشت و چون خود را فاقد توانایی دست یابی به یادگیری می داند، تلاش می کند از راه های دیگری به موفقیت دست یابد. این امر سبب می شود تا تمایل به تقلب در بین دانش آموزان بیشتر گردد (باقری فاروجی وهمکاران[1]، ۱۴۰۰).

همچنین مطابق با دیدگاه دویک و مستر[2] (۲۰۰۸) می‌توان گفت افرادی که معتقدند هوش افزایشی است، نقش فعالی در تنظیم یادگیری خود دارند. در واقع، آن‌ها هنگامی که با مشکل یادگیری مواجه می‌شوند تلاش‌های خود را دو برابر می‌کنند. همچنین، آن‌ها نسبت به دانشجویانی که به ذاتی

[1] Bagheri farooji et al
[2] Dwec & Master

بودن هوش اعتقاد دارند از شیوه های پردازش عمیق تری استفاده می‌کنند. بر اساس همین دیدگاه، این افراد علاوه بر تنظیم یادگیری خود، تمایل دارند نقایص و کاستی‌های خود در یادگیری را پیدا کنند. از این رو این افراد با شکل دادن به مهارت های شناختی و هیجانی مثبت و سازنده می دانند، و با بالا رفتن انگیزه، شانش و احتمال موفقیت خود را بیشتر می پندارند که می توانند با تلاش و کوشش بیشتر به آن دست یابند(بدری گرگری و خانی، ۱۳۹۳). فرد با باورهای ذهنی انعطاف پذیر بر این باور است که قادر است به اهداف و عملکرد خود به شکلی دست یابد که سبب آسیب رساندن به خود و دیگران گردد و این اقدامات را به شکلی سازگارانه و کارامد شکل دهد(خرمایی و زارع، ۱۳۹۵). این امر سبب می شود تا دانش آموزان از جرات بیشتری در دست یابی به جرات بیشتری را در دست یابی به یادگیری های جدید خواهد داشت.

از سوی دیگر، بر اساس رویکردهای روان شناختی مثبت گرا، بهبود یک حالت شناختی و هیجانی مثبت می تواند به بهبود حالات هیجانی مثبت دیگر منجر شود. بر این اساس باور به تغییر پذیر و انعطاف پذیر بودن هوش سبب می شود تا فرد تجربه های هیجانی مثبتی را در قبال هوش به دست آورد که می تواند آن را بهبود بخشد و به سطوح بالاتری دست یابد. این بدان معناست که فرد می تواند توانایی ها و مهارت های شناختی خود را بهبود بخشد و احتمال دست یابی به مهارت های بالاتر را ممکن بپندارد. بنابراین دانش آموزانی که تجربه های مثبت شناختی و هیجانی در قبال هوش هیجانی دارند، جرات ورزی بیشتری را تجربه می کنند و تلاش می کنند تا با برنامه ریزی به مهارت های بالاتری دست یابند. دست یابی به این مهارت ها سبب می شود تا فرد تمایل کمتری به راهکارهای ناکارامد و منفی داشته باشد و تقلب تحصیلی پایین تری را تجربه خواهد نمود(مارتین و همکاران، ۲۰۲۰). داشتن جرات ورزی سبب می شود تا فرد تلاش نماید به آنچه که شایسته وی است دست یابد و به حقوق مسلم خود تاکید داشته باشد. این مهارت سبب می شود تا فرد با شکل دادن به شناخت های مثبت و سازنده نسبت به خود، از توانایی ها و مهارت های شناختی و هیجانی بالاتری برخوردار باشد، که منجر به بهبود خودکارامدی، خلاقیت و خودتنظیمی در فرد می گردد(عنایت زاده و باقرنژاد، ۱۳۹۲). همچنین افرادی که از جرات ورزی بالاتری برخوردار هستند، تلاش می کنند تا روابط و تعاملات اجتماعی شان را به گونه ای کارامد و سازنده شکل دهند و احساس مسئولیت بالایی را در روابط خود تجربه می کنند. بنابراین جرات ورزی سبب می شود تا دانش اموزان تمایل کمتری به رفتارهای غیراخلاقی و ناسازگارانه همانند تقلب تحصیلی داشته باشند(معصومی و بزازیان، ۱۳۹۳).

بر اساس این نتایج پیشنهاد می گردد تا نظام آموزشی برنامه ریزی های محتوایی در کتاب های درسی و آموزشی برای دانش آموزان را فراهم نماید با به بهبود باورهای ضمنی کارآمد در زمینه هوش

دست یابد. همچنین پیشنهاد می گردد تا با ارایه آموزش های مناسب به معلمان، باورهای هوشی انعطاف گرایانه در دانش آموزان تقویت گردد.

منابع فارسی

اصغری, آرزو. (۱۴۰۲). تدوین مدل علی گرایش به تقلب در امتحان بر اساس باورهای غیرمنطقی و خودکنترلی با میانجی‌گری اضطراب .*پژوهش های روانشناسی اجتماعی، ۱۳(۵۱)* .

افضلی، افشین؛ قشمی، سید محمد امین؛ هندی ورکانه، علی. (۱۳۹۹). تدوین مدل پیش بینی گرایش به تقلب در دانشجویان بر اساس متغیرهای تحصیلی .*فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۶(۵۶) ۷۵-۹۶.*

باقری فاروجی، ذوقی، لیلا؛ شریعت باقری، محمدمهدی. (۱۴۰۰). مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند، پروری ادراک شده و باورهای هوشی با میانجی گری جرات ورزی در دانش آموزان، *روان شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۲) ۷۹-۵۵.

بدری گرگری، رحیم؛ خانی، منیژه. (۱۳۹۳). رابطه نظریه‌های ضمنی هوش و باورهای معرفت شناختی با جهت‌گیری هدف پیشرفت دانشجویان .*رویکردهای نوین آموزشی، ۹(۱) ۵۳-۷۴*

خرمایی، فرهاد؛ زارع، معصومه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده/ استادان و جرأت ورزی در دانشجویان با واسطه‌گری تنظیم هیجان .*مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۸(۲) ۶۸-۹۱.*

ربانی، زینب. (۱۳۹۶). بررسی عوامل موثر بر تقلب تحصیلی با رویکردی انگیزشی: آزمون مدل علیّ ، *روانشناسی بهار* ، ۸۱، ۲۳ – ۳۷.

جلالی فضل آبادی،عاطفه ؛منظری توکلی،علی رضا و کامیابی،میترا.(۱۴۰۴).مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی برمصاحبه انگیزشی با مداخله شناختی رفتاری با رویکرد دانشمندان مسلمان برملال تحصیلی و گرایش به تقلب تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه.*روانشناسی انگیزشی،رفتار وسلامت*،۳(۳)،۱-۲۱.

زارع، معصومه، و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۵). ویژگی های روان سنجی مقیاس جرات ورزی سازگارانه و پرخاشگرانه. *روشها و مدلهای روان شناختی*، ۷(۲۳)، ۳۹-۵۵. .

سبزیان، سعیده، قدیم پور، عزت اله، و میردریکوند، فضل اله. (۱۳۹۸). ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. *روانشناسی مدرسه*، ۸(۴ (پیاپی ۳۲))، ۱۳۱-۱۵۵.

صادقی فر جمیل، مومنی خلیل، قاسمیانی شبنم، رجبی مرضیه، صابر ناصر، طهرانی زاده ساجده و همکاران.(۱۳۹۹). بررسی فراوانی، شیوه های تقلب تحصیلی و علل آن در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ایلام در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴. دوماهنامه علمی- *پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳ (۱) :۸-۱.

عنایت زاده گنجی، جواد، و باقرنژاد، ام البنین. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت جرات ورزی بر خودکارآمدی و خلاقیت دانش آموزان. کنگره سراسری روانشناسی کودک و نوجوان.

فرجی، نرمین؛ مقدم، زینب. (۱۴۰۲). رابطه نظریههای ضمنی هوش با ذهنیت فلسفی و باورهای معرفتشناختی مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه شهر مریوان، *فصلنامه رویکرد فلسله در مدارس و سازمان ها*، ۲(۴) ۲۸-۴۹.

محبی نورالدین وند، محمدحسین؛ شهنی ییلاق، منیجه و پاشا شریفی، حسن(۱۳۹۲). بررسی شاخص های روانسنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش(ITIS) در جامعه دانشجویی، *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۱۴(۴) ۴۶-۶۴.

معصومی، منیره، و بزازیان، سعیده. (۱۳۹۳). رابطه بین جرات ورزی و مسوولیت پذیری با تمایزیافتگی دانشجویان دختر. *زن و مطالعات خانواده*، ۷(۲۶)، ۷۷-۹۰.

منابع انگلیسی:

Chang, S., Bao, Y., Zhang, C., Xu, M., Huang, Y., & Xin, S. (2026). Reducing academic cheating through growth mindset: An intervention study and a mechanism analysis. *Frontiers in Psychology*, *17*, Article 1684354. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1684354

Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, *9*, Article 829. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829

Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). Implicit theory of intelligence scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Australian Association for Research in Education Conference*. South Australia: Adelaide.

Ayhan, D., & Seki Öz, H. (2021). Effect of assertiveness training on the nursing students' assertiveness and self-esteem levels: Application of hybrid education in COVID-19 pandemic. *Nursing Forum, 56*(4), 807-815. https://doi.org/10.1111/nuf.12610

Jiang, K., Liu, J., Liu, C., Guo, X., Zhou, H., Lv, B., … & Luo, L. (2019). The discrepancy of parents' theories of intelligence and parental involvement. *Frontiers in Psychology, 10*, 1231. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01231

Martin, A. J., Bostwick, K., Collie, R. J., & Tarbetsky, A. L. (2020). Implicit theories of intelligence. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 2184-2190). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_980-1

Miller, Y., & Izsak, R. (2017). Students' involvement in academic dishonesty and their attitudes towards copying in exams and academic papers. *Sociology and Anthropology*, *5*(3), 225-232. https://doi.org/10.13189/sa.2017.050306

Nurkhin, A. (2018). What determinants of academic fraud behavior? From fraud triangle to fraud pentagon perspective. *KnE Social Sciences*, 154-167. https://doi.org/10.18502/kss.v3i10.3126

Otlu, B. M. (2023). Emotion-focused communication training on assertiveness levels of counselor candidates: A mixed design study. *The Universal Academic Research Journal*, *5*(3), 291-303. https://doi.org/10.59000/tuarj.1357662

Zhen, R., Liu, R. D., Wang, M. T., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X., & Sun, Y. (2020). Trajectory patterns of academic engagement among elementary school students: The implicit theory of intelligence and academic self-efficacy matters. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(3), 618-634. https://doi.org/10.1111/bjep.12320

فصلنامه علمی تخصصی انگاره های نو در تحقیقات آموزشی؛ سال پنجم، شماره ۱۷، صص ۹۱-۱۰۵

Investigating the Relationship between Implicit Theories of Intelligence and Academic Cheating with the Mediating Role of Assertiveness among 10th-Grade Students in Bukan City in the ۲۰۲۳-۲۰۲٤ □□□□□□□□□ □□□□

*Darya Kian[1], Bahaoddin Karimi[2], Mina Nikva[3], Touraj Soleimanzadeh[4]

Abstract

Introduction and goal: The present study aimed to investigate the relationship between implicit theories of intelligence and academic cheating with the mediating role of assertiveness among 10th-grade students in Bukan city during the 2023-2024 academic year.

Research methodology: This research was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in nature. The statistical population included all 10th-grade students in Bukan city. Participants were selected using cluster sampling (approximately 2,200 individuals). The sample size was estimated at 327 according to the Morgan table; however, to prevent sample attrition, a total of 400 students were considered. Data collection tools included the Stephens and Gehlbach Academic Cheating Scale (2007), the Gambrill and Richey Assertiveness Inventory (1975), and the Abd-El-Fattah and Yates Implicit Theories of Intelligence Scale (2006). Data analysis was performed using SPSS and LISREL software.

Findings: The results showed that implicit theories of intelligence and assertiveness have a significant negative relationship with academic cheating. Furthermore, implicit theories of intelligence have a significant positive relationship with assertiveness. The findings indicate that assertiveness plays a mediating role in the relationship between implicit theories of intelligence and academic cheating.

Conclusion: Based on the results, the belief in the malleability of intelligence improves an individual's cognitive and emotional abilities, facilitates the development of positive skills such as assertiveness, and reduces maladaptive and inefficient behaviors such as academic cheating.

Keywords: Implicit theories of intelligence, Academic cheating, Assertiveness.

[1]* Department of Educational Management, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Urmia Branch, Urmia, Iran.(Coresponding author) d.kian19921371@gmail.com
[2] Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University
[3] Department of Educational Management, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Urmia Branch, Urmia, Iran.
[4] Department of Educational Management, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Urmia Branch, Urmia, Iran.