

Research Article

***Designing and Testing Model of the Effect of Time Perspective on Academic Dishonesty through the Mediating Role of Autonomy in Secondary School Students***

K. azeemi, PhD student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

G. Maktabi<sup>\*</sup>, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran  
ghmaktabi@scu.ac.ir

**Abstract**

This study aimed to investigate the relationship between time perspective dimensions and academic dishonesty through the mediating role of autonomy. The participants of the study were 294 secondary school students in Ahvaz who were selected by a multistage cluster sampling method during the academic year of 2018-2019. Data were collected through Zimbardo & Boyd Time Perspective Questionnaire, Gagne Basic Needs Satisfaction Scale, and Witherspoon et al Academic Dishonesty Scale collected data were analyzed using SPSS and Amossoftware. The results indicated that the initial model fitted well to the data, but two modifications were made theoretically and a final model was developed. Results of mediation analysis indicated that time perspective dimensions indirectly and significantly predicts academic dishonesty through autonomy. Moreover, the past positive and future-oriented had a direct and positive significant effect on autonomy, while negative and significant predictors were of academic dishonesty. In addition, the past negative and the present fatalistic had significant direct and negative effects on autonomy and, in turn, were positive and significant predictors were of academic dishonesty. Also, present hedonistic was associated with increased autonomy; while autonomy had a direct and negative effect on academic dishonesty. In light of these findings and acknowledging their limitations, the theoretical and practical implications for educational researchers and teachers are discussed.

**Keywords:** academic dishonesty, time perspective, autonomy, secondary school student.

---

<sup>\*</sup> Corresponding author

## طراحی و آزمون مدل تأثیر چشم‌انداز زمان بر بی‌صدافتی تحصیلی از طریق نقش واسطه‌گری خودمختاری در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم

کامیار عظیمی، دانشجو دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

غلامحسین مکتبی\*، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.  
ghmaktabi@scu.ac.ir

### چکیده

این مطالعه با هدف بررسی ارتباط بین ابعاد چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی از طریق نقش میانجی‌گری خودمختاری انجام گرفته است. شرکت کنندگان پژوهش ۲۹۴ دانش‌آموز دوره متوسطه دوم شهر اهواز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بوده و به صورت روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها از طریق «پرسشنامه چشم‌انداز زمان زیمباردو و بوید» و «مقیاس‌های ارضای نیازهای بنیادین عمومی گینه» و «بی‌صدافتی تحصیلی ویترسپون، مالدونادو و لیس» جمع‌آوری شده و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شدند. افزون بر این، روایی ابزارها با تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آنها از طریق ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد مدل اولیه برازش مطلوبی با داده‌ها داشت، اما دو اصلاح از لحاظ نظری انجام گرفت و یک مدل نهایی ایجاد شد. نتایج حاصل از تحلیل‌های میانجی‌گری نشان داد ابعاد چشم‌انداز زمان به‌طور غیرمستقیم و معنی‌دار بی‌صدافتی تحصیلی را از طریق خودمختاری پیش‌بینی می‌کند. افزون بر این، گذشته مثبت و آینده هدفمند اثر مستقیم و مثبت معنی‌داری بر خودمختاری داشتند؛ در حالی که پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌دار بی‌صدافتی تحصیلی بودند. همچنین، گذشته منفی و حال منفعل بر خودمختاری اثر مستقیم و منفی معنی‌داری داشتند و به‌نوبه پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار بی‌صدافتی تحصیلی بودند. همچنین، حال لذت‌گرا با افزایش خودمختاری همراه بود؛ در صورتی که خودمختاری اثر مستقیم و منفی معنی‌داری بر بی‌صدافتی تحصیلی داشت. در پرتو این یافته‌ها و اذعان به محدودیت‌های آن، پیامدهای اساسی نظری و عملی برای محققان آموزشی و نیز معلمان نیز بحث و بررسی شد.

**واژه‌های کلیدی:** چشم‌انداز زمان، خودمختاری، بی‌صدافتی تحصیلی، دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

## مقدمه

بی‌صداقتی تحصیلی<sup>۱</sup> پدیده‌ای شایع در مؤسسات یادگیری است؛ به طوری که مدارس و مراکز آموزش عالی گزارش‌های بی‌سابقه‌ای از شیوع آن ارائه می‌دهند (چریکف، اشملاوا و لویالکا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). افزون بر این، بی‌صداقتی تحصیلی نه محدود به برخی فرهنگ‌هاست و نه در برنامه‌های آموزشی خاصی رایج است؛ بلکه مطالعه فراوانی ارتکاب این ناسازگاری تحصیلی در گستره وسیعی از کشورهای سراسر جهان وجود دارد (مارکز، ریس و گومز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). بی‌صداقتی تحصیلی عملی غیراخلاقی یا بی‌امانتی در انجام تکالیف تحصیلی تعریف می‌شود که طیف گسترده‌ای از رفتار ناسازگار تحصیلی مانند تقلب (دادن یا دریافت کمک غیرمجاز در یک آزمون یا امتحان تحصیلی)، سرقت ادبی (استفاده از کلمات و ایده‌های دیگر نویسندگان به نام خود)، ساخت اطلاعات (نه ایجاد و نه جمع‌آوری داده‌ها)، فریب (جعل امضا) و سرقت الکترونیکی (دزدیدن پرونده‌های الکترونیکی) را شامل می‌شود (استور-مکی‌ون، وایزلی و هوگارت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹).

موارد گزارش شده در مطالعات پژوهشی، بی‌صداقتی تحصیلی را تهدیدی جدی برای تدریس، کیفیت یادگیری و پژوهش در مدارس در نظر می‌گیرند که در بین دانش‌آموزان به طور فزاینده‌ای فراگیر شده است (الجورف، کمپ و ویلیامز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹)؛ مصطفی، حاسین، سیراج و داروسلام<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) به بررسی شیوع بی‌صداقتی تحصیلی در کشور مالزی از سال ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۶ پرداختند و نشان دادند که ۴۷٪ از دانش‌آموزان حداقل یک‌بار در سال ۲۰۱۴ مرتکب بی‌صداقتی تحصیلی شده‌اند؛ به طوری که فراوانی این رفتار در سال ۲۰۱۵ به ۵۱٪ و در سال ۲۰۱۶ به ۴۹٪ گسترش یافت؛ در نتیجه، محققان و متخصصان در سرتاسر رشته‌های تحصیلی، به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در انجام رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی به منظور کاهش سوء رفتار تحصیلی در مؤسسات آموزشی و ارتقای اعتبار این مؤسسات از طریق تدوین برنامه‌های پیشگیرانه مناسب علاقه‌مند هستند (پورتنوی، لگی، رین، چوی رودوات<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸).

این در حالی است که برخلاف شیوع آن، تحقیقات نسبتاً کمی عوامل مؤثر بر بی‌صداقتی تحصیلی را بررسی کرده‌اند. تا به امروز، محققان برخی سازه‌ها از قبیل احترام و فروتنی (ون رنسبورگ، دی کوک و دروس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸)، ویژگی‌های شخصی (هندی و بیدرمن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹) و ارزش‌های شخصی (کوشلنیاک و بوژانوسکا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹) را در نقش پیشایندهای بی‌صداقتی شناسایی کرده‌اند. با وجود این، مطالعات به دنبال درک روش‌های دقیق و سازوکارهایی هستند که بر رفتار ناسازگار تحصیلی از جمله بی‌صداقتی تحصیلی اثرگذارند (استفنز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹)؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط علی بین چشم‌انداز زمان<sup>۱۲</sup> و بی‌صداقتی تحصیلی با میانجی‌گری خودمختاری<sup>۱۳</sup> در قالب یک مدل پیشنهادی انجام گرفت (نمودار ۱).

به تازگی تأثیر چشم‌انداز زمان بر گرایش دانش‌آموزان به مشارکت در بی‌صداقتی تحصیلی، در تعداد معدودی از پژوهش‌ها نشان داده شده است (اوروز، دامبی، تات-کیرالی و رولاند-لوی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۵؛ اولن ریواجیو<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۰). چشم‌انداز زمان

1- academic dishonesty

2- Chirikov, Shmeleva &amp; Loyalka

3- Marques, Reis &amp; Gomes

4- Stuber-McEwen, Wisely &amp; Hoggat

5- Aljurf, Kemp &amp; Williams

6- Mustapha, Hussin, Siraj &amp; Darusalam

7- Portnoy, Legee, Raine, Choy &amp; Rudo-Hutt

8- Van Rensburg, De Kock &amp; Derous

9- Hendy &amp; Biderman

10- Koscielniak &amp; Bojanowska

11- Stephens

12- time perspective

13- autonomy

14- Orosz, Toth-Kiraly &amp; Roland-Levy

15- Olanrewaju

سازه‌ای روان‌شناختی فردی دربارهٔ زمان است که از فرایندهای شناختی برای تقسیم کردن تجربیات انسانی در چارچوب‌های زمانی گذشته، حال و آینده همراه با ارزیابی‌های مثبت یا منفی از این ابعاد زمانی پدیدار می‌شود (زیمباردو و بوید<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) پنج نوع دیدگاه زمانی گذشته منفی<sup>۲</sup>، گذشته مثبت<sup>۳</sup>، حال لذت‌گرا<sup>۴</sup>، حال منفعل<sup>۵</sup> و آینده آینده‌هدفمند<sup>۶</sup> را مشخص کرده‌اند. چشم‌انداز زمان سازه‌ای روان‌شناختی است که تأثیر کلی و فراگیری بر جنبه‌های مختلف زندگی دارد و در این بین آموزش و پرورش هم استثنا نیست؛ به طوری که باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان به نحوی که با ابعاد چشم‌انداز زمان ارتباط دارند، متفاوت است. به نوبهٔ خود، این نگرش‌ها به شدت با طیف وسیعی از رفتارهای تکانشی و تحریک‌پذیر از جمله بی‌صدافتی تحصیلی مرتبطاند (آندرمن، کاپ و لن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). در واقع، فرض می‌شود چشم‌انداز زمان بر تصمیم‌گیری افراد در ارتکاب بی‌صدافتی تحصیلی با مشخص کردن مجموعه‌ای اولیه از تأثیرات روان‌شناختی در چارچوب‌های زمانی حال، گذشته و آینده اثرگذار باشد (آیلمر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). با این حال، به نظر می‌رسد تاکنون تنها سه پژوهش به صورت مستقیم به بررسی تأثیر احتمالی ابعاد چشم‌انداز زمان بر رفتار بی‌صدافتی تحصیلی مانند تقلب پرداخته‌اند (اوروز، دامبی، تات-کیرالی، بوس، جاگادیس<sup>۹</sup> و زیمباردو، ۲۰۱۶؛ دامبی، ۲۰۱۸، ۲۰۱۴). برای مثال، اوروز و همکاران (۲۰۱۶) گزارش کردند که چشم‌انداز زمانی آینده‌نگر رابطهٔ منفی معنی‌داری با تقلب تحصیلی داشته است؛ در حالی که چشم‌انداز زمانی حال لذت‌گرا، پیش‌بین مثبت و معنی‌دار تقلب تحصیلی بود. با توجه به این موضوع، یکی از اهداف پژوهش حاضر شناخت بهتر روابط ابعاد چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی و نیز پرکردن کمبودهای پژوهشی موجود در جمعیت دانش‌آموزان نوجوان ایرانی است.

افزون بر این، شواهد تجربی نشان می‌دهد خودمختاری به عنوان پیامد ناشی از نیازهای بنیادی روان‌شناختی، تأثیر انکارناپذیری بر بی‌صدافتی تحصیلی دارد (کانت-میمن، بنجامین، استاوسکی، شوشانی و راث<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵). خودمختاری، نیاز به انتخاب و اسناد درونی رفتار است که فرد خود انجام می‌دهد و تأیید می‌کند و به اراده و اختیار فرد اشاره دارد (ریان و دسی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۷). نظریهٔ خودتعیین‌گری<sup>۱۲</sup> (همان) از رابطهٔ فرض‌شدهٔ بین خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی حمایت می‌کند. نظریهٔ خود-تعیین‌گری نظریه‌ای کلان‌انگیزی است و بر این موضوع تمرکز دارد که چگونه عوامل رشدی و زمینه‌های محیطی، تحقق نیازهای بنیادین روان‌شناختی افراد مانند خودمختاری را تسهیل یا تضعیف می‌کنند که به دنبال آن بر کیفیت انگیزه‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد (ونسستین کیست، نیمیک و سوننز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۰). بنابراین، از آنجا که بی‌صدافتی تحصیلی طبیعتاً مسئله‌ای انگیزشی است و اغلب همچون تابعی از عوامل زمینه‌ای عمل می‌کند (ماردوک<sup>۱۴</sup> و آندرمن، ۲۰۰۶)، خودمختاری ممکن است باعث کاهش ارتکاب رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی شود (ریان و دسی، ۲۰۱۷). با اینکه پژوهش‌های بسیاری که از اهمیت خودمختاری برای کارکرد و رشد روان‌شناختی حمایت می‌کنند (سیگل، اوزدمیر و کاروکلو<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۸)، پیوندهای احتمالی میان خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی توجه کمی را به خود

1- Zimbardo & Boyd  
2- past negative  
3- past positive  
4- present hedonistic  
5- present fatalistic  
6. future-oriented  
7- Anderman, Cupp & Lane  
8- Aylmer  
9- Dombi, Bothe & Jagodics  
10- Kanat-Maymon, Benjamin, Stavsky, Shoshani & Roth  
11- Deci & Ryan  
12- self-determination  
13- Vansteenkiste, Niemiec & Soenens  
14- Murdock  
15- Sagkal, Ozdemir & Koruklu

جلب کرده است. با این حال، ارتباط بین خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی در تعداد محدودی پژوهش به صورت مستقیم (کانت-میمن و همکاران، ۲۰۱۵؛ پالفری، ونستین کیست و میچو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ اوروز، فارکز و رونالد-لوی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) و در برخی مطالعات به شکل غیرمستقیم بررسی شده است؛ بدین صورت که مفاهیم مرتبط با خودمختاری از قبیل انتخاب و سبک‌های فرزندپروری با بی‌صدافتی تحصیلی ارتباط معنی‌داری دارند (پلد، اشت، بارچیک و گرینوتسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

برای مثال، ونستین کیست، سیرنز، سوننز، لویکس و لنز<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) دریافتند وقتی نیاز به خودمختاری در دانش‌آموزان به علت فشار آوردن بر آنها برای فراتر رفتن از انتخاب‌های خود یا محدود کردن آن انتخاب‌ها سرکوب می‌شود، بروز بیشتر رفتار بی‌صدافتی تحصیلی محتمل‌تر است. به‌طور مشابه، سبک فرزندپروری کنترل‌کننده (سرکوبگر خودمختاری) در مقایسه با سبک‌های فرزندپروری حمایت‌کننده از خودمختاری، با میزان بالاتر رفتار دروغین نوجوانان همراه بود (بیوروی و مگاوا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). از این رو، با توجه به یافته‌های محدود پیشینه پژوهشی در خصوص رابطه خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی، مطالعه حاضر با پرداختن به ارتباط هم‌زمان این سازه‌ها در دانش‌آموزان، به مشخص کردن پرتو تازه‌ای از دانش در این حوزه مبادرت می‌ورزد.

در بررسی پیشایندهای خودمختاری، یافته‌ها بیان‌کننده آن بود که چشم‌انداز زمان یکی از سازوکارهای مهم اثرگذار بر شکل‌گیری خودمختاری دانش‌آموزان است. بدین سان که چشم‌انداز زمان، متمرکز بر بهینه‌سازی آینده است و این نیز رشد و پرورش خودمختاری را دربر می‌گیرد (ویزر و هیرش<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). همان‌طور که در نظریه خودتعیین‌گری بیان شد، افزون بر زمینه‌های محیطی، عوامل رشدی نیز بر رشد نیازهای بنیادین روان‌شناختی اثرگذارند؛ چراکه خودمختاری با توجه به احساسات، انگیزه‌ها و ترغیب‌هایی رشد می‌یابد که از درون فرد پدید می‌آید (ریان و دسی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). همچنین، شواهد نشان می‌دهد خودمختاری ضمن فطری و جهانی بودن، نسبت به عناصر فرهنگی حساس است (چن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). حال از آنجا که چشم‌انداز زمان، سازه‌ای روان‌شناختی-شخصیتی است که از تجارب آموزش و یادگیری مربوط به خانواده و فرهنگ رشد می‌یابد (کیوف<sup>۹</sup>، زیباردو و بوید، ۱۹۹۹)، احتمالاً به میزانی که در این بافت‌ها گسترش می‌یابد، خودمختاری را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بر اساس این دیدگاه، چشم‌انداز زمان ارتباط مستقیمی با خودمختاری دارد. اگرچه چنین امکانی را دیگران پیشنهاد داده‌اند، تنها تعداد معدودی از مطالعات بر این موضوع متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، ویزر و هیرش (۲۰۱۴) در مطالعه خود دریافتند که چشم‌انداز زمانی آینده‌نگر ارتباط مثبت و معنی‌دار با خودمختاری دارد. دی‌پلد<sup>۹</sup>، ونستین کیست و لنز (۲۰۱۱) از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری، گزارش کردند که رابطه مثبتی بین چشم‌انداز زمان و یادگیری مؤثر خودگردان وجود دارد؛ بنابراین برای دانش‌آموزی که در دیدگاه زمانی آینده‌نگر جایگاه بالاتری دارد، انتظار می‌رود در آینده با خودمختاری و استقلال بیشتری به امر انتخابات تحصیلی گام بردارد. به همین ترتیب، انتظار می‌رود خودمختاری رابطه بین چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی را واسطه‌گری کند. همان‌طور که دانش‌آموزی در یک تکلیف درسی

1- Pulfrey &amp; Michou

2- Farkas &amp; Roland-Levy

3- Peled, Eshet, Barczyk, &amp; Grinautski

4- Sierens, Luyckx &amp; Lens

5- Bureau &amp; Mageau

6- Visser &amp; Hirsch

7- Chen

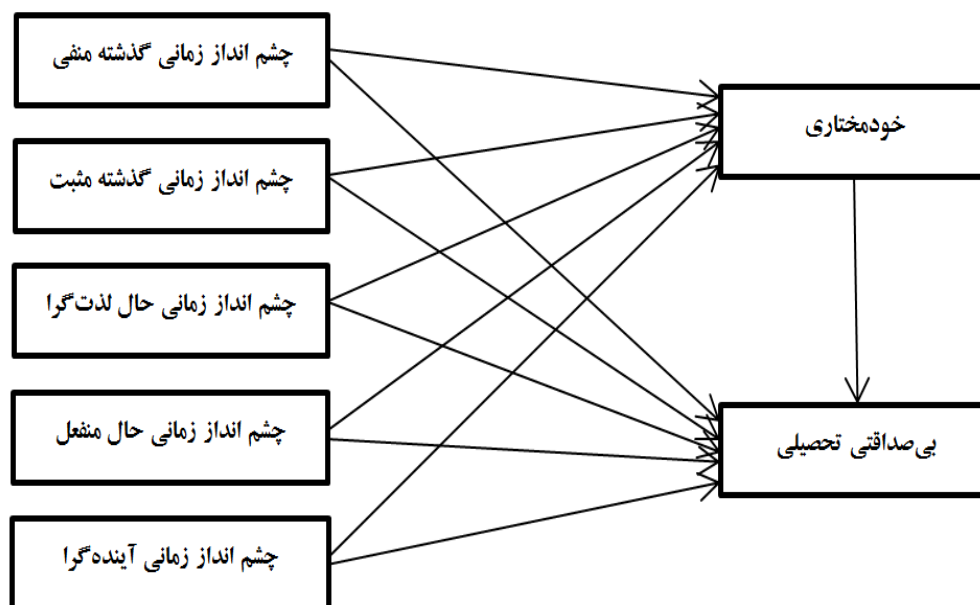
8- Keough

9- De Bilde

ترجیح می‌دهد برنامه‌ریزی کند و برای آینده برنامه‌ای مطلوب داشته باشد، می‌تواند از طریق افزایش خودمختاری کاهش چشمگیری در ارتکاب رفتار بی‌صدافتی تحصیلی خود به نمایش بگذارد (کانت-میمن و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویزر و هیرش، ۲۰۱۴).

در مجموع، تحقیقات پیشین نشان می‌دهد ارتباطات بالقوه‌ای بین روابط چشم‌انداز زمان، خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی در دانشجویان وجود دارد. با وجود این، تا به امروز مطالعات، هنوز رابطه این سه سازه را به‌طور هم‌زمان و ارتباط منحصربه‌فرد ابعاد چشم‌انداز زمان با خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی را در دانش‌آموزان بررسی نکرده‌اند. افزون بر این، تحقیقات نقش واسطه‌ای را که خودمختاری در روابط بین ابعاد چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا می‌کند، پژوهش نکرده است. همچنین، در محیط‌های تحصیلی ایران، بی‌صدافتی تحصیلی به لحاظ تجربی چندان محک نخورده و یافته‌های تحقیقاتی اندکی در این زمینه موجود است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵؛ بارانیان، حاجی یخچالی و آتش‌افروز، ۱۳۹۶).

در مجموع تا آنجا که مشخص است هیچ پژوهشی در ایران روابط بین چشم‌انداز زمان، خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی را بررسی نکرده است. از سوی دیگر، مطالعات بالا بر جمعیت دانشجویان و در فرهنگ غربی متمرکز بوده‌اند که این خود ضرورت بررسی این روابط در دانش‌آموزان را برجسته می‌سازد. بنابراین، به‌منظور شناسایی و گسترش نظریه‌ها و منابع پژوهش، مطالعه حاضر در قالب یک مدل پیشنهادی (نمودار ۱) به بررسی ادراک دانش‌آموزان نوجوان از رابطه بین چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری خودمختاری پرداخته است. این نوع پژوهش مهم است؛ زیرا ضمن داشتن توانایی ارائه درکی کامل‌تر از چگونگی روابط ابعاد چشم‌انداز زمان و نیاز بنیادین روان‌شناختی و ناسازگاری‌های تحصیلی، به چند شکاف پژوهشی در پیشینه پژوهش نیز اشاره دارد. به‌طور خاص، این امر ارتباط بین چشم‌انداز زمان، خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی را در دانش‌آموزان نوجوان روشن می‌سازد. همچنین نشان خواهد داد که آیا خودمختاری به‌طور معنی‌داری رابطه بین چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان را واسطه‌گری می‌کند. مدل فرضی این پژوهش در نمودار ۱ نمایش داده شده است.



نمودار ۱: مدل مفهومی تأثیر چشم‌انداز زمان بر بی‌صدقاتی تحصیلی از طریق واسطه‌گری خودمختاری

## روش پژوهش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> است که به منظور ارزیابی روابط بین متغیرهای اندازه‌گیری شده چشم‌انداز زمان، خودمختاری و بی‌صدقاتی تحصیلی استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اهواز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ به تحصیل اشتغال داشتند. از آنجکه به لحاظ سنی، دانش‌آموزان نوجوان در این سال‌های تحصیلی با بحران‌هایی از قبیل آزمون‌های نهایی و کنکور در پایان سال‌های دبیرستان مواجهند، این دوره تحصیلی به عنوان جامعه هدف در نظر گرفته شد. کلاین<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده برای نمونه در پژوهش‌های مدل‌یابی کافی است. بر این اساس، شرکت کنندگان پژوهش حاضر را ۲۹۴ دانش‌آموز شامل ۱۴۸ دختر (۵۰/۳۰٪) و ۱۴۶ پسر (۴۹/۷۰٪) تشکیل دادند. همچنین، میانگین سنی مشارکت کنندگان ۱۶/۳۸ سال (انحراف معیار ۰/۷۳) بود که همه آنها از بخش مدارس دولتی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت. به این ترتیب که از بین ۴ ناحیه آموزش و پرورش، ۲ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و سپس در هر ناحیه ۳ دبیرستان پسرانه و ۳ دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند و در نهایت کلیه دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌ها به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

## ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر سه پرسشنامه به کار گرفته شد که توضیحاتی درباره آنها به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱- پرسشنامه چشم‌انداز زمان: پرسشنامه چشم‌انداز زمان<sup>۳</sup> ابزار ۵۶ گویه‌ای است که زی‌باردو و بوید (۱۹۹۹) طراحی کردند و پنج بعد گذشته منفی (تجارب دردناک گذشته، در ذهن من تکرار می‌شوند)، گذشته مثبت (با فکر کردن راجع به گذشته‌ام، احساس شور و شادی می‌کنم)، حال لذت‌گرا (من کارها را به صورت تکانشی انجام می‌دهم)، حال منفعل (تقدیر، تا حد زیادی تعیین‌کننده زندگی من است) و آینده‌هدفمند (قبل از تصمیم‌گیری، هزینه‌ها را در برابر منافع می‌سنجم) را از منظر زمانی اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌ها در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. روایی این پرسشنامه را سازندگان آن احراز کرده و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند (زی‌باردو و بوید، ۱۹۹۹). یافته‌های پژوهش آکیرمک<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) مؤید روایی مطلوب پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بود. افزون بر این، آکیرمک (۲۰۱۹) پایایی این پرسشنامه را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرا، حال منفعل و آینده‌هدفمند به ترتیب برابر ۰/۸۴، ۰/۷۵، ۰/۷۵، ۰/۶۹ و ۰/۷۶ گزارش کرد. همچنین، در پژوهشی که در ایران تقی‌لو، خالدی، باجور، مهرانه مهرپور و بوستانی (۱۳۹۴) انجام گرفت، یافته‌ها بیان‌کننده روایی مطلوب پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس و پایایی قابل قبول با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بود. به منظور تعیین روایی مقیاس در مطالعه

1- Structural Equation Model (SEM)

2- Kline

3- Time Perspective Inventory

4- Sobol-Kwapinska & Jankowski

حاضر، تحلیل عامل تأییدی با ساختار پنج عاملی از طریق نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۲ انجام شد. نتایج نشان داد به‌استثنای گویه‌های ۴ و ۳۳ برای بعد گذشته منفی، گویه ۲۵ برای گذشته مثبت، گویه ۱۷ برای حال لذت‌گرا، گویه ۳ برای حال منفعل و گویه‌های ۹، ۲۴ و ۳۰ برای بعد آینده هدفمند که بار عاملی آنها کمتر از ۰/۳۰ بود و در مرحله دوم از اجرای پژوهش حذف شدند، سایر گویه‌ها بار عاملی مناسبی داشتند و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ گذاشته‌اند (CMIN = ۱۸۰۵/۱۱، df = ۱۰۲۳، CMIN/df = ۱/۷۶، GFI = ۰/۹۳، CFI = ۰/۹۰، RMSEA = ۰/۰۵). افزون بر این، ضرایب پایایی ابعاد گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرا، حال منفعل و آینده هدفمند با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۷۶ و ۰/۷۷ به دست آمد.

**۲- مقیاس ارضای نیازهای بنیادین عمومی:** خودمختاری با ۷ ماده (ماده‌های ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷ و ۲۰؛ مانند، عموماً در بیان افکار و نظراتم احساس آزادی می‌کنم یا احساس می‌کنم در موقعیت‌های زندگی روزانه‌ام بیشتر اوقات می‌توانم خودم باشم) از مقیاس ارضای نیازهای بنیادین<sup>۱</sup> طراحی شده گویه<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) سنجش شد. پاسخ شرکت‌کنندگان به هر ماده با استفاده از طیف لیکرت هفت‌گزینه‌ای از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۷ (کاملاً درست است) درجه‌بندی می‌شوند. ماده‌های ۴، ۱۱ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره‌ها بین ۷ تا ۴۹ متغیر بوده و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر خودمختاری است. گویه (۲۰۰۳) ثبات درونی قابل قبولی برای خرده‌مقیاس خودمختاری گزارش کرد. درباره روایی نیز خرده‌مقیاس خودمختاری به‌طور مثبت با اندازه‌های بهزیستی روان‌شناختی و به‌صورت منفی با اضطراب و افسردگی مرتبط بود (گویه، ۲۰۰۳). همچنین، نتایج پژوهش اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) نشان داد روایی این مقیاس به روش تحلیل عامل تأییدی مطلوب است. پایایی نیز در پژوهش محققان مذکور از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس خودمختاری ۰/۷۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با ساختار تک‌عاملی استفاده شد. نتایج نشان داد به‌استثنای ماده ۱۷ که بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ داشت و در گام بعدی از تحلیل حذف شد، همه ماده‌ها دارای ضرایب عاملی مطلوب و بالاتر از ۰/۳۰ بودند (CMIN = ۲۰/۵۰، df = ۸، CMIN/df = ۲/۵۶، GFI = ۰/۹۹، CFI = ۰/۹۵، RMSEA = ۰/۰۷). همچنین، در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده خرده‌مقیاس خودمختاری برابر با ۰/۷۷ بود.

**۳- مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی:** این مقیاس نسخه اصلاح‌شده‌ای از مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی<sup>۳</sup> مک کیب و تروینو<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) بود که ویترسپون، مالدونادو و لیسلی<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) طراحی کردند و دارای ۲۴ گویه و دو مؤلفه رفتارهای تقلب سنتی (استفاده از یادداشت‌ها یا برگه‌های تقلب در امتحانات کلاسی و مدرسه) و رفتارهای تقلب پیشرفته (برنامه‌ریزی یک فرمول ریاضی در ماشین حساب برای تقلب در امتحان) است؛ به‌نحوی که شاخص تقلب زمینه‌های عمومی بی‌صدقاتی تحصیلی را شامل می‌شود. برای هر مؤلفه، ۱۲ گویه روش‌های مختلف تقلب را مشخص می‌کنند و پاسخ‌دهندگان را درباره فراوانی تقلب در هریک از این ۱۲ شیوه تقلب می‌سنجند. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۴ (بیش از پنج بار) نمره‌گذاری می‌شوند. برای هر مؤلفه، دامنه نمره‌ها بین ۱۲ تا ۴۸ متغیر است. ویترسپون و همکاران (۲۰۱۰) روایی این مقیاس را تأیید کرده و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ

1- Basic Needs Satisfaction Scale

2- Gagne

3. Academic Dishonesty Scale

4- McCabe & Trevino

5. Witherspoon, Maldonado & Lacey



قابل قبول و در محدوده ۰/۸۰ تا ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، یافته‌های تحلیل عامل تأییدی با ساختار دو عاملی گویای آن است که بار عاملی تمامی گویه‌ها بالاتر از ۰/۳۰ و شاخص‌های به دست آمده حکایت از برآزش مدل با داده‌ها دارد ( $CMIN = 723/16$ ،  $df = 248$ ،  $GFI = 0/92$ ،  $CFI = 0/90$ ،  $RMSEA = 0/07$ ). همچنین، ضرایب آلفای به دست آمده برای رفتار تقلب سنتی و رفتار تقلب پیشرفته به ترتیب برابر ۰/۸۲ و ۰/۸۵ بودند.

### یافته‌های پژوهش

در این مطالعه، داده‌ها از ۲۹۴ دانش آموز (۱۴۸ نفر دختر، ۱۴۶ نفر پسر) جمع آوری شد که میانگین سنی دختران ۱۶/۴۷ (انحراف معیار ۰/۷۱) و پسران ۱۶/۲۹ (انحراف معیار ۰/۷۴) بود. از این نمونه، ۲۱۹ نفر (۷۴/۵۰ درصد) پایه یازدهم و ۷۵ نفر (۲۵/۵۰) را پایه دوازدهم تشکیل می‌دادند. افزون بر این، ۱۸۱ نفر در رشته علوم تجربی (۶۱/۶۰)، ۹۶ نفر در رشته علوم انسانی (۳۲/۷۰) و ۱۷ نفر در رشته ریاضی-فیزیک (۵/۸۰) مشغول به تحصیل بودند.

قبل از بررسی فرضیه‌ها، تحلیل‌های مقدماتی به منظور اطمینان از عدم تخطی از پیش فرض‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری در رابطه با داده‌های از دست رفته، داده‌های پرت، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه به کار گرفته شد. نتایج بیان‌کننده آن بود که هیچ داده از دست رفته‌ای وجود نداشت. به علاوه، داده‌های پرت چندمتغیری به روش فاصله مهالانویس<sup>۱</sup> با سطح معنی داری ۰/۰۰۱ ارزیابی شد. یافته‌ها نشان داد تنها دو داده بود که اندازه فاصله مهالانویس آنها بیشتر از مقدار بحرانی ۲۴/۲۶ بود و برای تجزیه و تحلیل بعدی حذف شدند؛ بنابراین از داده‌های معتبر قابل بررسی ۲۹۲ شرکت‌کننده، اطلاعات صحیحی در زمینه متغیرهای پژوهش کسب شد. همچنین برای بررسی نرمال بودن تک‌متغیره از شاخص‌های چولگی و کشیدگی متغیرها استفاده شد. نتایج نشان از برقرار بودن توزیع بهنجار داده‌ها در سطح ۰/۰۵ دارد؛ چراکه اندازه کجی و کشیدگی متغیرها در دامنه  $\pm 2$  قرار داشتند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۱).

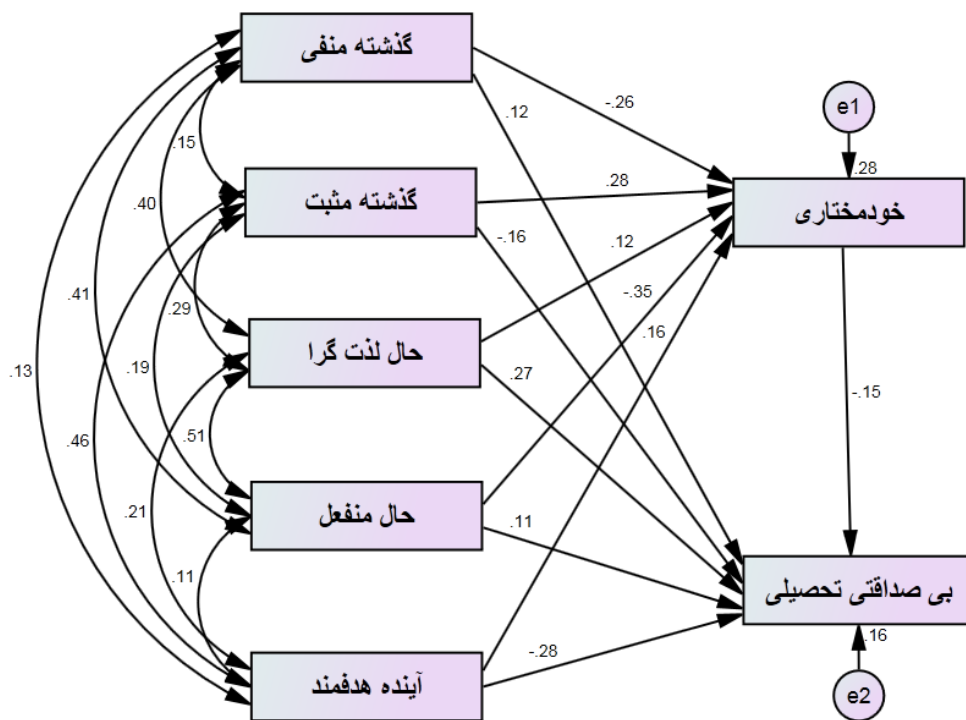
افزون بر این، برای بررسی پیش فرض هم‌خطی چندگانه نیز شاخص‌های تحمل<sup>۲</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۳</sup> سنجش شد. مقادیر ضریب تحمل و عامل تورم واریانس نشان‌دهنده آن بود که مسئله هم‌خطی بودن نیز در متغیرهای پیش‌بین پژوهش رخ نداده است؛ زیرا ارزش ضریب تحمل تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۱ و مقدار عامل تورم واریانس کمتر از اندازه ۱۰ است. به علاوه، روابط متقابل متغیرهای پژوهش با استفاده از همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بررسی شد. نتایج این همبستگی در جدول ۱ گزارش شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد اکثر ضرایب معنی‌دارند و وجود همبستگی‌های معنی‌دار بین متغیرهای پژوهش به‌مانند مجوزی برای انجام تحلیل‌های بعدی تلقی شد.

1- mahalanobis distance  
2- tolerance  
3- variance inflation factor

جدول ۱: شاخص‌های هم‌خطی چندگانه و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	گذشته منفی								
۲	گذشته مثبت	۰/۰۵							
۳	حال لذت‌گرا	۰/۴۰**	۰/۲۹**						
۴	حال منفعل	۰/۴۱**	۰/۱۹**	۰/۵۱**					
۵	آینده	۰/۱۳**	۰/۴۶**	۰/۲۱*	۰/۰۶				
۶	خودمختاری	-۰/۳۴**	۰/۲۶**	-۰/۰۷	-۰/۳۴**	۰/۱۶**			
۷	رفتار قلب‌ستنی	۰/۱۰	-۰/۱۵**	۰/۱۹**	۰/۱۲*	-۰/۲۴**	-۰/۱۳**		
۸	رفتار قلب‌پیشرفته	۰/۱۵**	-۰/۰۷	۰/۱۶**	۰/۱۶**	-۰/۱۶**	-۰/۱۶**	۰/۶۱**	

پس از بررسی مفروضه‌ها، به‌منظور آزمون مدل پیشنهادی پژوهش و بررسی روابط علی بین چشم‌انداز زمان، خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۲ استفاده شد. مطابق پیشینه، مدل بررسی‌شده همراه با شاخص‌های مربوط به برازش در نمودار ۲ ارائه شده است.



نمودار ۲. مدل برازش‌شده روابط علی بین متغیرهای چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری خودمختاری در دانش‌آموزان نوجوان

شاخص‌های برازش مدل در جدول ۲ آمده است. از آنجا که مقدار مجذوری کای ( $X^2/df$ ) کمتر از ۵، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص هنجار شده برازش (NFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و

شاخص توکر-لویس (TLI) بالاتر از ۰/۹۰ و ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ شده است، برازش مدل مطلوب ارزیابی می‌شود (کلاين، ۲۰۱۱).

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2/df$	GFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
مقادیر	۱/۰۳	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۰۰۹
مقدار قابل قبول	< ۵	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸

در جدول ۳، ضرایب مسیر مستقیم به دست آمده از مدل پیشنهادی ارائه شده است. همان گونه که مشاهده می‌شود، در رابطه مستقیم چشم‌انداز زمان با خودمختاری، گذشته مثبت ( $\beta = ۰/۲۸$ )، حال لذت‌گرا ( $\beta = ۰/۱۲$ ) و آینده هدفمند ( $\beta = ۰/۱۶$ )، پیش‌بینی کننده‌های مثبت معنی‌دار احساس گناه هستند. همچنین، نتایج گویای این بود که گذشته منفی ( $\beta = -۰/۲۶$ ) و حال منفعل ( $\beta = -۰/۳۵$ ) پیش‌بینی کننده منفی و معنی‌دار خودمختاری هستند. از سوی دیگر، خودمختاری ( $\beta = -۰/۱۵$ ) پیش‌بینی کننده منفی معنی‌دار بی‌صدافتی تحصیلی بود. افزون بر این، یافته‌ها نشان داد گذشته منفی ( $\beta = ۰/۱۲$ )، حال لذت‌گرا ( $\beta = ۰/۲۷$ ) و حال منفعل ( $\beta = ۰/۱۱$ )، پیش‌بینی کننده‌های منفی معنی‌دار بی‌صدافتی تحصیلی به شمار می‌روند. به علاوه، گذشته مثبت ( $\beta = -۰/۱۶$ ) و آینده هدفمند ( $\beta = -۰/۲۸$ ) پیش‌بین‌های منفی معنی‌دار بی‌صدافتی هستند.

جدول ۳: اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی

مسیر	برآورد استاندارد ( $\beta$ )	t	سطح معنی‌داری
گذشته منفی به خودمختاری	-۰/۲۶	-۴/۶۵	۰/۰۰۱
گذشته مثبت به خودمختاری	۰/۲۸	۴/۷۳	۰/۰۰۰
حال لذت‌گرا به خودمختاری	۰/۱۲	۱/۹۷	۰/۰۳
حال منفعل به خودمختاری	-۰/۳۵	-۵/۷۸	۰/۰۰۰
آینده هدفمند به خودمختاری	۰/۱۶	۱/۹۸	۰/۰۱
خودمختاری به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۱۵	-۱/۹۷	۰/۰۱
گذشته منفی به بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۱۲	۱/۹۸	۰/۰۴
گذشته مثبت به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۱۶	-۱/۹۸	۰/۰۲
حال لذت‌گرا به بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۲۷	۳/۲۱	۰/۰۰۱
حال منفعل به بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۱۱	۱/۹۷	۰/۰۳
آینده هدفمند به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۲۸	-۳/۵۱	۰/۰۰۰

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، نتایج حاکی از تأیید همه اثرات مستقیم پژوهش به‌طور معنی‌داری است. برای آزمون اثرات غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ در برنامه ماکرو پریچر و هیز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است. مطابق با مندرجات جدول ۵، نتایج آزمون بوت‌استرپ برای تمامی مسیرهای میانجی‌گری، در سطح معنی‌دار است. فاصله اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت‌استرپ ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه در تمامی مسیرها، صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، تمامی روابط واسطه‌ای مفروض معنی‌دار هستند.

جدول ۴: نتایج بوت‌استرپ مربوط به روابط غیرمستقیم در مدل میانجی‌گری پژوهش

فاصله اطمینان ۹۵		ضریب استاندارد	مسیرهای غیرمستقیم
حد بالا	حد پایین		
۰/۱۳	۰/۰۲	۰/۱۲*	گذشته منفی با بی‌صدافتی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودمختاری
-۰/۰۳	-۰/۰۶	-۰/۱۵*	گذشته مثبت با بی‌صدافتی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودمختاری
۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۱۰*	حال لذت‌گرا با بی‌صدافتی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودمختاری
۰/۱۸	۰/۰۴	۰/۱۳*	حال منفعل با بی‌صدافتی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودمختاری
-۰/۰۹	-۰/۲۷	-۰/۱۹*	آینده هدفمند با بی‌صدافتی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودمختاری

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی ارتباط بین چشم‌انداز زمان، خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی، بر شناسایی روابط و پیشبرد دانش در مورد این سازه‌ها شکل گرفته است. افزون بر این، تلاش شد این موضوع مشخص شود که چه اندازه خودمختاری نقش واسطه‌گری را در روابط میان چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا می‌کند. در حمایت از مدل پیشنهادی، یافته‌ها نشان داد ابعاد چشم‌انداز زمان در ارتباطات خود با خودمختاری و بی‌صدافتی تحصیلی، قدرت و جهت پیش‌بینی متفاوتی داشتند و اینکه خودمختاری در نقش واسطه‌گری معنی‌دار عمل کرد. هر یک از این نتایج در زیر بحث و بررسی می‌شود.

تجزیه و تحلیل‌ها نشان داد گذشته منفی، حال لذت‌گرا و حال منفعل، بی‌صدافتی تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کردند؛ در حالی که گذشته مثبت و آینده هدفمند پیش‌بینی‌های منفی بی‌صدافتی تحصیلی بودند. این نتایج از فرضیات نظریه چشم‌انداز زمان حمایت می‌کنند که بر اساس آن گذشته منفی، حال لذت‌گرا و حال منفعل (یا گذشته مثبت و آینده هدفمند) ممکن است موجب افزایش (یا کاهش) ارتکاب به رفتار بی‌صدافتی تحصیلی در دانش‌آموزان شود (زیباردو و بوید، ۱۹۹۹). همچنین، این نتایج همسو با مطالعات قبلی است که معلوم کردند چشم‌انداز زمان با بی‌صدافتی تحصیلی مرتبط هستند (دامبی، ۲۰۱۸؛ اوروز و همکاران، ۲۰۱۶). در توجیه نتایج به دست آمده، باتوجه به نظریه چشم‌انداز زمان (۱۹۹۹) و مطابق با یافته‌های دامبی (۲۰۱۴)، نگاهی که دانش‌آموزان دارای چشم‌انداز زمانی گذشته منفی و حال منفعل، درک می‌کنند، دوره‌های زمانی در ارتباط و هم‌جهت با یکدیگر نیستند، ناامیدی بیشتری را تجربه خواهند کرد و به احتمال زیاد در فعالیت‌های تحصیلی و محتوای آموزشی خود مرتکب رفتار بی‌صدافتی تحصیلی می‌شوند؛ چرا که ادراک این دسته از دانش‌آموزان بر ترجیح آنها برای رسیدن به اهداف تحصیلی تأثیر می‌گذارد (دامبی، ۲۰۱۴). همچنین، دانش‌آموزان با چشم‌انداز زمان حال لذت‌گرا به دلیل نگرش خوشایند و ریسک‌پذیری که دارند، به طور مثبت افزایش چشمگیری در ارتکاب رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی برای رفع و ارضای آنی نیازهای تحصیلی‌شان از خود نشان می‌دهند؛ بدون آنکه پیامدها و عواقب احتمالی آینده این ناسازگاری تحصیلی را در نظر بگیرند (دامبی، ۲۰۱۸)؛ در حالی که در خصوص ارتباط منفی چشم‌انداز زمانی گذشته مثبت و آینده هدفمند با بی‌صدافتی تحصیلی، می‌توان گفت توجه به عواقب و پیامدهای بلندمدت در هنگام تقلب (مانند گیرافتادن طی امتحان و بدنام شدن نزد معلمان) می‌تواند مانع و سد دانش‌آموزان در انجام ناسازگاری‌های تحصیلی به طور عام و ارتکاب رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی از قبیل تقلب، سرقت ادبی و کپی‌برداری به طور خاص شود (اوروز و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین، یافته‌ها از این استدلال حمایت

می‌کنند که هرچه دانش آموزان آینده‌گرایی همراه با پیگیری اهداف و تأخیری در خشنودی تحصیلی بهتری داشته باشند، آسان‌تر می‌توانند اثرگذاری فعالیت‌های فعلی خود را در آینده دورتر پیش‌بینی کنند و اولویت و ترتیب طرح‌ها و مقاصد رفتاری را تنظیم و اطلاعاتی را برای قضاوت درباره ارتکاب بی‌صدافتی تحصیلی جستجو کنند (آیلمر، ۲۰۱۳). از این رو، باید اذعان داشت این نتایج اهمیت و نقش چشم‌انداز زمان در بی‌صدافتی تحصیلی را پایه‌گذاری می‌کند؛ به طوری که این الگوی ارتباطی شناسایی شده می‌تواند سازوکارهای مربوط به چگونگی تأثیرگذاری چشم‌انداز زمان بر بی‌صدافتی تحصیلی را مشخص کند.

از دیگر یافته‌های کلیدی مطالعه حاضر این بود که گذشته منفی و حال منفعل پیشایندهای منفی و معنی‌دار خودمختاری بودند؛ در حالی که گذشته مثبت، حال لذت‌گرا و آینده‌هدفمند به صورت مثبت و معنی‌دار خودمختاری را پیش‌بینی کردند. در پژوهش کنونی، چشم‌انداز زمان حال منفعل که تمایل به پذیرش درماندگی را می‌پروراند، قوی‌ترین پیش‌بین خودمختاری بود. این نتایج همسو با یافته‌های ویزر و هیرش (۲۰۱۴) و دی بلد و همکاران (۲۰۱۱) است. توضیح احتمالی مربوط به این نتایج، مطابق با ادعای ویزر و هیرش (۲۰۱۴) است که گفته‌اند گذشته منفی و حال منفعل با تمرکز روانی دانش‌آموز بر خاطرات ناخوشایند تحصیلی گذشته (مانند شکست تحصیلی) یا کنترل اراده و قدرت انتخاب او در کلاس درس و انجام تکالیف تحصیلی، نیاز روان‌شناختی خودمختاری آن فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بدین‌سان، وقتی دانش‌آموزان باور کنند اعمالشان به صورت بیرونی تعیین می‌شود، احساس خودمختاری ادراک‌شده آنها کاهش می‌یابد و به صورت عدم مجاورتی ادراک‌شده بین رفتارها و پیامدها و همین‌طور ارزش‌گذاری پایین برای انجام تکالیف آشکار می‌شود (سیگل و همکاران، ۲۰۱۸). این در حالی است که ارتباط مستقیم و مثبت گذشته مثبت، حال لذت‌گرا و آینده‌هدفمند با خودمختاری نشان‌دهنده نگرش عاطفی مثبتی درباره گذشته است که به جهت‌گیری کلی نسبت به آینده و اغلب رفتارهای هدفمند نیرو می‌بخشد و بیان‌کننده ارضای امیال و نیازهایی برای درک احساس کنترل درونی یا آزادی برای انتخاب و فعالیت است (ویزر و هیرش، ۲۰۱۴). از این رو، خصوصیات روان‌شناختی قبلی (نظیر ابعاد چشم‌انداز زمان) قسمتی از زندگی روزانه دانش‌آموزان در کلاس‌ها هستند و معلم‌ها باید در این زمینه آنها چگونه می‌توانند بر خودمختاری دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند، آگاه شوند (چن و همکاران، ۲۰۱۵). بر این اساس، این یافته‌ها در راستای درک فزاینده نقش خودمختاری همراه با شناسایی سازه چشم‌انداز زمان، عامل مهم و مرتبط با ارضای نیاز بنیادی خودمختاری، به نظریه خودتعیین‌گری کمک شایانی می‌کند.

در آزمون اثرات مستقیم نتایج نشان داد خودمختاری پیش‌بین منفی و معنی‌دار بی‌صدافتی تحصیلی بود. این نتیجه ضمن بهبود پیشرفت‌های پیشین، همخوان با یافته‌های قبلی است که مشخص کرده‌اند خودمختاری با کاهش بی‌صدافتی تحصیلی همراه بوده و بر اهمیت ارتقای خودمختاری تأکید می‌کنند (کانت-میمن و همکاران، ۲۰۱۵؛ پالفری و همکاران، ۲۰۱۹؛ اوروز و همکاران، ۲۰۱۳). به‌طور کلی، نتایج حاکی از آن بود هنگامی دانش‌آموزان در معرض دستورالعمل‌های آموزشی قرار می‌گیرند که از نیاز خودمختاری آنها حمایت می‌کنند، احتمالاً کمتر مرتکب بی‌صدافتی تحصیلی می‌شوند. این یافته‌ها سازگار با این پیش‌فرض نظریه خودتعیین‌گری است که تحقق نیاز روان‌شناختی خودمختاری، طیف گسترده‌ای از نتایج مثبت مانند درستکاری تحصیلی را ایجاد می‌کند (ریان و دسی، ۲۰۱۷)؛ در حالی که سرخوردگی و محرومیت این نیاز (خودمختاری) و فعالیت‌های آموزشی کنترل‌شده، به پیامدهای منفی از قبیل بی‌صدافتی تحصیلی منجر می‌شود (کانت-میمن و همکاران، ۲۰۱۵). به علاوه، شاید این ارتباط به این دلیل ایجاد می‌شود

که وقتی از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت شود، آنها در انجام تکالیف و امتحانات خود انگیزه درونی بیشتری را تجربه می‌کنند که این خود باعث کاهش بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود (وینستن کیست و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین باید توجه داشت نتایج حاضر حمایت بیشتری را از نقش مؤثر خودمختاری در کاهش بی‌صدافتی تحصیلی فراهم می‌کند؛ چراکه چنین حمایتی در فعالیتهای کلاسی به ایجاد احساس کنترل و اراده قوی کمک می‌رساند.

افزون بر این، در آزمون اثرات غیرمستقیم نیز یافته‌ها بیان‌کننده آن بود که خودمختاری رابطه بین چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی دانش‌آموزان را واسطه‌گری کرده است. این نتایج را تحقیقات قبلی تأیید می‌کنند؛ تحقیقاتی که نشان می‌دهند چشم‌انداز زمان گذشته مثبت و آینده هدفمند با خودمختاری بیشتر همراه است (دی بلد و همکاران، ۲۰۱۱)؛ ویزر و هیرش، ۲۰۱۴) و اینکه دانش‌آموزان زمانی در انجام تکالیف خودمختاری دارند، کمتر رفتار بی‌صدافتی تحصیلی را تجربه می‌کنند (کانت-میمن و همکاران، ۲۰۱۵).

در تبیین این نتایج می‌توان گفت یک بدبینی، تأسف و نشخوار فکری درباره تجارب تحصیلی گذشته (چشم‌انداز زمان گذشته منفی) و نگرش منفی و ناامیدکننده درباره آینده تحصیلی (چشم‌انداز زمان حال منفعل) تا حدودی فرایند به‌کار بستن خودمختاری در انجام تکالیف و این باور را که دانش‌آموزان می‌تواند بر محیطشان اعمال کنترل کنند، کاهش می‌دهد و به‌دنبال آن افزایش بی‌صدافتی تحصیلی را به همراه دارد (دی بلد و همکاران، ۲۰۱۱)؛ در صورتی که دانش‌آموزان دارای تجربه گذشته مثبت و برنامه‌ریزی برای آینده هدفمند، انگیزه‌های خودمختاری بیشتری برای یادگیری دارند و قادر به ایجاد احساس هماهنگی بین رفتار کلاسی و منابع انگیزش درونی خود هستند (ویزر و هیرش، ۲۰۱۴). به‌نوبه خود و مطابق با نظریه خودتعیین‌گری (ریان و دسی، ۲۰۱۷)، آنهایی که خودمختاری بیشتری را تجربه می‌کنند؛ افزون بر اینکه تحصیلات عالی‌تری کسب می‌کنند، درک بهتری از افکار، احساسات و رفتار خود دارند، برای درگیر شدن با رفتارهای موردعلاقه برانگیخته می‌شوند، شایستگی‌های فردی خود را توسعه می‌بخشند و این، احتمالاً سبب کاهش چشمگیری از بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود (اوروز و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین، این نتایج نقش مهم خودمختاری را در پیوند ارتباط بین چشم‌انداز زمان و بی‌صدافتی تحصیلی روشن می‌کنند. مدل پیشنهادی نشان می‌دهد نوع چشم‌انداز زمانی که دانش‌آموز اتخاذ می‌کند، احتمالاً در رشد و نگهداری خودمختاری او تأثیر می‌گذارد و این به‌نوبه خود بر بی‌صدافتی تحصیلی آن دانش‌آموز اثرگذار است.

یافته‌های مربوط به این پژوهش، اهمیت ویژه‌ای برای معلمان و همچنین آن دسته از برنامه‌هایی که هدفشان ترویج درستکاری تحصیلی است، فراهم می‌آورد. روی هم رفته، این نتایج پیشنهاد می‌کنند آموزش سخت‌لازم و نیاز است. آموزش دانش‌آموزان در زمینه ارزشمندی درستکاری تحصیلی و مسئولیت آنها برای تشخیص و گزارش بی‌صدافتی تحصیلی، گام مهمی به سوی پرورش فرهنگ درستکاری تحصیلی در مدارس و کلاس درس خواهد بود. افزون بر این، آموزش با تمرکز بر هر دو سازه چشم‌انداز زمان و خودمختاری، رویکرد جامع‌تری برای بهبود بی‌صدافتی تحصیلی نسبت به هدف قراردادن «بی‌صدافتی تحصیلی» به‌تنهایی است. بدین صورت، برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان باید با ایجاد و ارائه فرصت‌هایی از قبیل برنامه‌ها و همایش‌هایی با موضوع درستکاری تحصیلی، بکوشند تا دانش‌آموزان با شرکت در این برنامه‌ها ضمن آگاهی و دانش نسبت به چشم‌انداز زمان و نیز کسب مهارت‌های لازم به‌منظور عدم ارتکاب بی‌صدافتی تحصیلی، با احساس خودمختاری ادراک‌شده‌شان به انتخاب درستکاری تحصیلی مبادرت ورزند (استفنز، ۲۰۱۹).

در مجموع، پژوهش حاضر بیش‌های جدیدی را در زمینه بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان محقق کرده است. با این حال، محدودیت‌هایی برای مطالعه کنونی وجود دارد که در نظر گرفتن آنها هنگام تفسیر نتایج فعلی حائز اهمیت و دارای مفاهیم ضمنی برای تحقیقات آینده هستند. اول، مقیاس‌های اندازه‌گیری داده‌ها بر خود گزارش‌دهی دانش‌آموزان متکی بود، با این فرض که گزارش‌های خود دانش‌آموزان با افکار، احساسات و رفتارهای واقعی آن‌ها همسوست. از سویی، این احتمال وجود دارد که گزارش‌های دانش‌آموزان درباره سازه‌ها به نوعی جانب‌دارانه باشد؛ برای مثال نشان‌دادن مطلوبیت اجتماعی خود یا تفسیر نادرست گویه‌ها. پس برای پرداختن به این محدودیت، جمع‌آوری اطلاعات و گزارش‌های اضافی در آینده از معلمان یا دیگر ناظران (مانند والدین و مدیران) ارزشمند خواهد بود. دوم، این مطالعه مقطعی بوده که داده‌ها در یک نقطه زمانی جمع‌آوری شدند. با وجود اینکه این روش مناسب و مقرون به صرفه است، محدودیت‌هایی را در زمینه ایجاد ادعاهای علی محکم نشان می‌دهد. بنابراین برای تأیید روابط یافت‌شده در این مطالعه، طرح‌های تحقیقاتی قوی‌تری (از جمله طرح‌های طولی یا آزمایشی) لازم است. سومین محدودیت مربوط به قابلیت تعمیم یافته‌هاست. داده‌های جمع‌آوری شده محدود به دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر اهواز بود؛ از این رو، تحقیقات آینده باید به دنبال جمع‌آوری اطلاعات در مورد این سازه‌ها با نمونه‌های متنوع‌تر از نظر جمعیتی (شامل دانش‌آموزان ابتدایی و دانشجویان) و باتوجه به تفاوت‌های فردی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی آنها باشد تا اعتبار مدل را در زمینه‌ها و جمعیت‌های مختلف ارزیابی کند.

## منابع

- بارانیان، سحر؛ حاجی یخچالی، علیرضا و آتش‌افروز، عسکر. (۱۳۹۶). مدلی برای تبیین رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت و بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خودتحصیلی در دانشجویان. **پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی**، ۵(۱)، ۲۳-۳۴.
- جوکار، بهرام و حق‌نگهدار، مرجان. (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. **مطالعات آموزش و یادگیری**، ۸(۲)، ۱۴۳-۱۶۲.
- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. **فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی**، ۱۵(۳)، ۳۷-۷۲.
- تقی‌لو، صادق؛ خالدی، عزیز؛ باجور، محسن؛ مهرانه مهرپور، فهیمه و بوستانی، قادر. (۱۳۹۴). ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه چشم‌انداز زمان زیمباردو (ZTOI) در نوجوانان. **فصل‌نامه علمی پژوهشی روان‌سنجی**، ۴(۴)، ۱-۱۲.
- Akirmak, U. (2019). The validity and reliability of the Zimbardo time perspective inventory in a Turkish sample. *Current Psychology*, 38, 1-14.
- Aljurf, S., Kemp, L. J., & Williams, P. (2019). Exploring academic dishonesty in the Middle East: A qualitative analysis of students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 44(12), 1-13.
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 135-150.
- Aylmer, B. (2013). *Continuity and change in time perspective: A longitudinal field study of youth workers*. (Doctoral Dissertation). Dublin City University, Glasnevin, Dublin.

- Bureau, J. S., & Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, 37(3), 225-236.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J.. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Chirikov, I., Shmeleva, E., & Loyalka, P. (2019). The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1-17.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- Dombi, E. (2014). *Time perspective and academic cheating*. 22<sup>nd</sup> International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). University de Reims, Champagne-Ardenne.
- Dombi, E. (2018). *Measuring time perspective and its individual differences in Hungary the development of a New Future Time Perspective Scale*. (Doctoral Dissertation). University of Szeged, Dugonics, Hungary.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Hendy, N. T., & Biderman, M. D. (2019). Using bifactor model of personality to predict academic performance and dishonesty. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 294-303.
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1-9.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149-164.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Koscielniak, M., & Bojanowska, A. (2019). The role of personal values and student achievement in academic dishonesty. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
- Marques, T., Reis, N., & Gomes, J. (2019). A bibliometric study on academic dishonesty research. *Journal of Academic Ethics*, 17(2), 169-191.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Mustapha, R., Hussin, Z., Siraj, S., & Darusalam, G. H. (2017). Academic dishonesty among higher education students: The Malaysian evidence (2014 To 2016). *Katha- The Official Journal of the Centre for Civilisational Dialogue*, 13(1), 73-93.
- Olanrewaju, A. S. (2010). Correlation between academic cheating behavior and achievement motivation. *Nature and Science*, 8(12), 130-134.
- Orosz, G., Dombi, E., Toth-Kiraly, I., & Roland-Levy, C. (2015). The less is more: The 17- item Zimbardo time perspective inventory. *Current Psychology*, 36(1), 39-47.



- Orosz, G., Dombi, E., Toth-Kiraly, I., Bothe, B., Jagodics, B., & Zimbardo, Ph. G. (2016). Academic cheating and time perspective: Cheaters live in the present instead of the future. *Learning and Individual Differences*, 52, 39-45.
- Orosz, G., Farkas, D., & Roland-Levy, C. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 87(4), 1-16.
- Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., & Grinautski, K. (2019). Predictors of academic dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, 131, 49-59.
- Portnoy, J., Legee, K., Raine, A., Choy, O., & Rudo-Hutt, A. S. (2018). Biosocial risk factors for academic dishonesty: Testing a new mediation model in young adults. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 35(1), 21-35.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Pulfrey, C. J., Vansteenkiste, M., & Michou, A. (2019). Under pressure to achieve? The impact of type and style of task instructions on student cheating. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-18.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sagkal, A. S., Ozdemir, Y., & Koruklu, N. (2018). Direct and indirect effects of father-daughter relationship on adolescent girls' psychological outcomes: The role of basic psychological need satisfaction. *Journal of Adolescence*, 68, 32-39.
- Stephens, J. M. (2019). Natural and normal, but unethical and evitable: The epidemic of academic dishonesty and how we end it. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 51(4), 8-17.
- Stuber-McEwen, D., Wisely, P., & Hoggat, S. (2009). Point, click and cheat: Frequency and type of academic dishonesty in the virtual classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(3), 1-10.
- Van Rensburg, Y. E. J., De Kock, F. S., & Derous, E. (2018). Narrow facets of honesty-humility predict collegiate cheating. *Personality and Individual Differences*, 123, 199-204.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). *The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions*. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. London: Emerald Group, 16, 105-165.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Visser, P. L., & Hirsch, J. K. (2014). Health behaviors among college students: The influence of future time perspective and basic psychological need satisfaction. *Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal*, 2(1), 88-99.
- Witherspoon, M., Maldonado, N., & Lacey, C. H. (2010). *Academic dishonesty of undergraduates: Methods of cheating*. Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association, Denver, CO.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.