



The Relationship between Academic Hope and Academic Dishonesty in Students: The Mediating Role of Academic Self-Regulation

Fatemeh Mazaheri¹ , Roghayeh Sanajoo² , Ehsan Talebi³ ,
Mohammad Kazem Zeraatkar^{4*} 

1. Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.
2. Department of Elementary Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
3. Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Yasuj, Yasuj, Iran.
4. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

***Corresponding Author:** PhD Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. Email: kazemzeraatkar@miau.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 08 Apr 2023
Revised: 03 Aug 2023
Accepted: 19 Aug 2023
Published: 31 Dec 2025

Keywords:
Academic Dishonesty, Academic Hope, Academic Self-Regulation, Students.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the association between academic hope and academic dishonesty among students, with academic self-regulation serving as a mediating factor. The current research design is descriptive of a correlational nature. The statistical population of the study consisted of undergraduate students at Yasuj University during the 2021-2022 academic year, of whom 292 (138 males and 154 females) were chosen through cluster random sampling. Measurement instruments comprised the Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A), the Academic Hope Questionnaire (AHQ), and the Academic Dishonesty Scale (ADS). Data were analyzed employing structural equation modeling techniques utilizing SPSS (version 25) and AMOS (version 20) software. The findings from the structural equation model indicated that the variable of educational hope exerts a direct and significant influence on academic self-regulation ($\beta=0.44$, $P<0.01$) and academic dishonesty ($\beta=-0.40$, $P<0.01$). Academic self-regulation also exerts a direct and significant influence on academic dishonesty ($\beta=-0.46$, $P<0.01$). Therefore, academic hope both directly and indirectly through academic self-regulation, exerts a negative influence on academic dishonesty. Overall, the findings of this study underscore the significance and diverse influence of academic hope in enhancing academic self-regulation and diminishing academic dishonesty among students.

Cite this article: Mazaheri, F., Sanajoo, R., Talebi, E. & Zeraatkar, M. K. (2025). The Relationship between Academic Hope and Academic Dishonesty in Students: The Mediating Role of Academic Self-Regulation. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(4), 221-235. doi:10.22059/japr.2025.357554.644589



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.357554.644589>

© The Author(s).

The Relationship between Academic Hope and Academic Dishonesty in Students: The Mediating Role of Academic Self-Regulation

Extended Abstract

Aim

Drawing on Snyder's hope theory—which distinguishes pathways thinking (the ability to generate routes to goals) from agency thinking (the capacity to sustain effort toward them)—this study tested a structural model in which academic hope predicts academic dishonesty both directly and indirectly through academic self-regulation (Snyder, 2000; Cheavens et al., 2019). The purpose of this research was to investigate the relationship between academic hope and academic dishonesty among students, with the mediating role of academic self-regulation. Students with higher academic hope are less likely to engage in dishonest behaviors such as cheating or deception (Ridwan & Diyantimala, 2021). Academic dishonesty, encompassing individual, active, and collaborative cheating, poses serious moral and social concerns; identifying its psychological antecedents is therefore essential (Zhang et al., 2018; Wang et al., 2017). Prior studies suggest that hope is negatively associated with academic dishonesty, procrastination, and self-handicapping (Barani et al., 2019; Zare et al., 2016; Hicks et al., 2015). Self-regulation, defined as the ability to direct, monitor, and sustain one's cognition, motivation, and behavior (Zalazar-Jaime & Medrano, 2020; Inzlicht et al., 2021), plays a vital role in academic functioning. Higher academic hope promotes effective cognitive and metacognitive strategies—such as planning, goal setting, and monitoring—that enhance self-regulation and reduce maladaptive behaviors (Pekrun, 2006; Hansen, 2013; Zettler, 2011; Williams & Woodruff-Borden, 2015).

Based on Pekrun's (2006) control-value theory and Pintrich and DeGroot's (1990) self-regulated learning framework, this study conceptualizes academic hope as a motivational emotion that influences self-regulation and academic dishonesty. Accordingly, three hypotheses were proposed:

1. Academic hope negatively predicts academic dishonesty.
2. Academic hope positively predicts academic self-regulation.
3. Academic self-regulation mediates the relationship between academic hope and academic dishonesty.

This study addresses a gap in the literature by examining academic dishonesty — an ethically and socially problematic maladaptive behavior, rather than only positive outcomes such as performance or engagement — as an outcome of academic hope. Moreover, although prior studies have linked hope to academic adjustment and self-regulatory processes, no prior work has simultaneously modeled academic hope, academic self-regulation, and academic dishonesty within a single structural framework in an undergraduate population. By testing a mediated structural model, the present study extends hope theory into the domain of academic integrity.

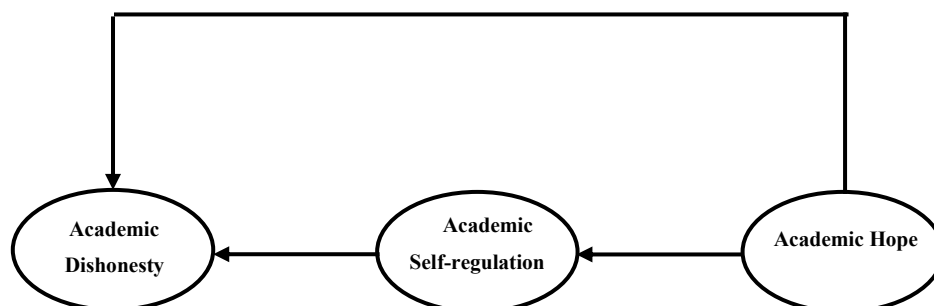


Figure 1. Proposed Model of the Study

Methodology

The present research was an applied, correlational study using structural equation modeling (SEM). The statistical population included all undergraduate students at Yasouj University during the 2021–2022 academic year. A total of 298 students were selected through multistage cluster random sampling from four faculties (Humanities, Basic Sciences, Engineering, and Agriculture). Based on Klein's (2016) guideline of 10–20 participants per estimated parameter, the sample size was deemed sufficient. After eliminating six incomplete questionnaires, the final sample consisted of 292 students (138 male and 154 female). The data collection tools included the Academic Dishonesty Scale (ADS; McCabe & Trevino, 1996), the Academic Self-Regulation

Questionnaire (SRQ-A; Bouffard et al., 1995), and the Academic Hope Questionnaire (AHQ; Khormaei & Kamari, 2017). Participants completed the questionnaires anonymously during class sessions and were informed of their right to withdraw at any time. The inclusion criterion was student and teacher satisfaction, and the exclusion criterion was incomplete questionnaires. After data screening, six incomplete or distorted questionnaires were removed, leaving 292 valid responses.

SPSS software (version 25) was used for descriptive statistics (mean and standard deviation) and correlation analysis. Structural equation modeling (SEM) was performed using AMOS software (version 20) to examine the relationships among the variables, and the bootstrap command in AMOS was used to test the mediating role of academic self-regulation.

Findings

Before testing the structural model, outliers were removed and the main assumptions of structural equation modeling—including normality, linearity, and absence of multicollinearity—were examined. Univariate normality was verified using skewness and kurtosis coefficients, whose absolute values for all observed variables were below 3 and 7, respectively, confirming normal distribution (Byrne, 2001). Multivariate normality was also supported by Mardia's coefficient (-0.91), with a critical ratio of -0.46 , smaller than the threshold of 1.96. Scatterplots and residual plots further confirmed linear relationships between observed and predicted variables. Multicollinearity diagnostics indicated that tolerance values were greater than 0.10 and variance inflation factors were below 10 (Tolerance = .90, VIF = 1.11), confirming the independence of predictors. These findings indicated that all assumptions for SEM analysis were satisfied.

Based on data from 292 undergraduate students, the hypothesized model demonstrated an excellent fit to the data ($\chi^2/df = 0.58$, RMSEA = .028, GFI = .93, AGFI = .94, TLI = .96, NFI = .94, PCLOSE = .06), meeting the established thresholds (Kline, 2011). The standardized path coefficients supported all hypotheses: academic hope positively predicted academic self-regulation ($\beta = .44$, $p < .01$) and negatively predicted academic dishonesty ($\beta = -.40$, $p < .01$). Academic self-regulation also had a significant negative effect on academic dishonesty ($\beta = -.46$, $p < .01$). Together, academic hope and self-regulation explained 54% of the variance in academic dishonesty ($R^2 = .54$).

Bootstrapping confirmed a significant indirect effect of academic hope on academic dishonesty through academic self-regulation ($p < .01$), indicating partial mediation. In summary, students with higher academic hope tended to show stronger self-regulation skills, which in turn reduced their likelihood of academic dishonesty, highlighting the protective and adaptive role of hope in academic settings.

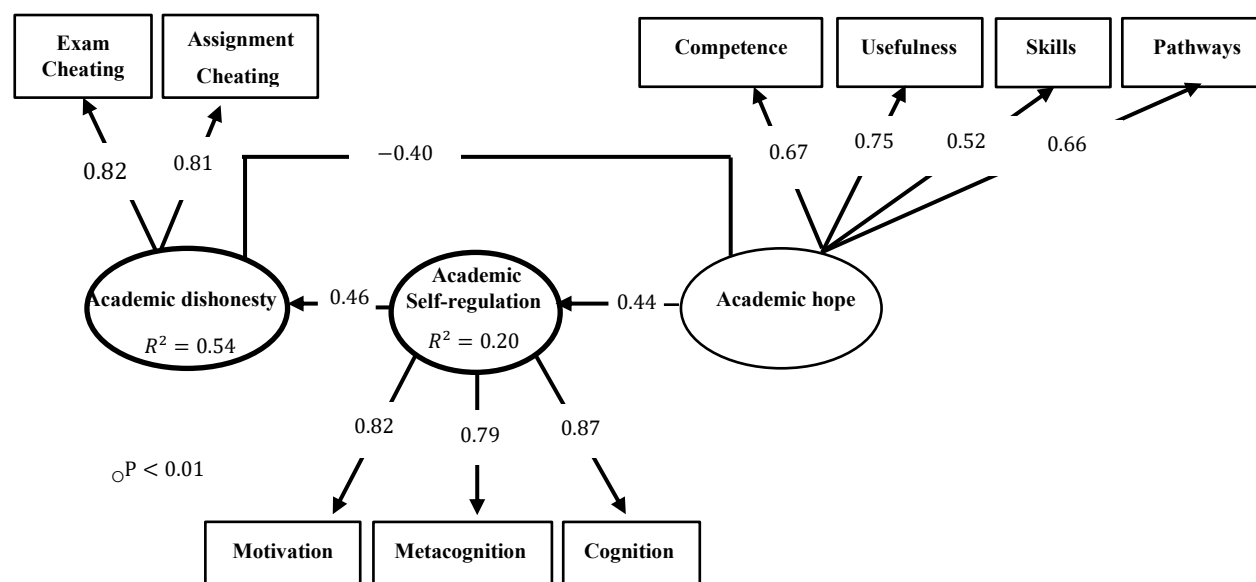


Figure 2. Final Research Model

Conclusion

The present study aimed to examine the mediating role of academic self-regulation in the relationship between academic hope and academic dishonesty. The empirical model revealed that academic hope had a direct negative

effect on academic dishonesty, consistent with Barani et al. (2018) and Hicks and Yao (2015), who found that hope reduces counterproductive behaviors such as dishonesty and procrastination.

Pathways thinking, as a cognitive component of hope, enables students to approach challenges from multiple perspectives, consider alternative routes, and identify obstacles to success. This sense of control over academic situations fosters responsibility and reduces dishonest behavior, as students perceive the link between effort and achievement (Cheavens et al., 2019). Agency thinking, the motivational component of hope, provides persistence, self-efficacy, and energy to cope with academic challenges (Hansen, 2013). When students feel capable and resilient, they are less likely to resort to dishonest conduct (Krou et al., 2021).

Hope also enhances positive emotions, optimism, and adaptability while fostering supportive academic environments, helping students separate their performance from self-worth and discouraging unethical behaviors (Barani et al., 2018; Feldman & Kubota, 2015). Findings further showed that academic hope positively influences self-regulation, aligning with studies linking hope to academic performance (Rand et al., 2011), engagement (Marques et al., 2015), and reduced procrastination (Zare et al., 2015). Students high in hope apply diverse cognitive, metacognitive, and motivational strategies to regulate learning and pursue goals effectively (Hansen, 2013).

The results confirmed that academic self-regulation mediates the relationship between academic hope and dishonesty. Academic hope both directly reduces dishonesty and indirectly influences it through enhanced self-regulation, consistent with prior evidence connecting regulation with positive academic and psychological outcomes (Khormaei et al., 2018; Inzlicht et al., 2021; Zalazar-Jaime & Medrano, 2020). Success and achievement strengthen motivation and commitment, reducing tendencies toward misconduct, while effective regulation supports adaptation and adjustment (Cazan & Iacob, 2017; Reid et al., 2005).

Overall, these findings underscore the integrative role of academic hope and self-regulation in fostering ethical conduct and academic adjustment. Given the correlational design, causal inferences should be made cautiously. Future studies should examine contextual factors such as family and school environments and include graduate-level and cross-disciplinary samples to expand generalizability.

Keywords: Academic Dishonesty, Academic Hope, Academic Self-Regulation, Students

Ethical Considerations

In this study, several ethical principles were observed, including providing participants with a full explanation of the study's objectives, granting them the right to choose whether or not to participate, assuring them of the confidentiality of all information, and administering the questionnaires in random order.

Acknowledgments and Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors. The authors sincerely thank the administration, faculty members, and undergraduate students of Yasouj University for their cooperation and participation in data collection.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Cite this article: Mazaheri, F., Sanajoo, R., Talebi, E. & Zeraatkar, M. K. (2025). The Relationship between Academic Hope and Academic Dishonesty in Students: The Mediating Role of Academic Self-Regulation. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(4), 221-235. doi:10.22059/japr.2025.357554.644589



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.357554.644589>

© The Author(s).

رابطه امید به تحصیل و بی صداقتی تحصیلی در دانشجویان با نقش میانجی گری خودتنظیمی تحصیلی

فاطمه مظاهری^۱، رقیه ثناجو^۲، احسان طالبی^۳، محمدکاظم زراعت کار^{۴*}

۱. گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.
 ۲. گروه آموزش ابتدایی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
 ۳. گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.
 ۴. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.
 *نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. رایانامه: kazemzeraatkar@miau.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

کلیدواژه ها:

امید به تحصیل، بی صداقتی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، دانشجویان.

هدف این پژوهش، بررسی رابطه امید به تحصیل و بی صداقتی تحصیلی در دانشجویان با نقش میانجی گری خودتنظیمی تحصیلی بود. طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه یاسوج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که ۲۹۲ دانشجو (۱۳۸ مرد و ۱۵۴ زن) به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای اندازه گیری شامل پرسشنامه های خودتنظیمی تحصیلی (SRQ-A)، امید به تحصیل (AHQ) و بی صداقتی تحصیلی (ADS) بود. داده ها با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری با نرم افزارهای SPSS-25 و AMOS-20 تحلیل شدند. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد متغیر امید به تحصیل بر خودتنظیمی تحصیلی ($\beta = 0.44$; $P < 0.01$) و بی صداقتی تحصیلی ($\beta = -0.40$; $P < 0.01$) اثر مستقیم و معنادار دارد. خودتنظیمی تحصیلی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر بی صداقتی تحصیلی است ($\beta = -0.46$; $P < 0.01$)؛ بنابراین امید به تحصیل، هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی تحصیلی بر بی صداقتی تحصیلی اثر منفی دارد. در مجموع، نتایج این پژوهش بیانگر اهمیت و نقش متغیر امید به تحصیل در افزایش خودتنظیمی تحصیلی و کاهش بی صداقتی تحصیلی در دانشجویان است.

استناد: مظاهری، ف، ثناجو، ر، طالبی، ا. و زراعت کار، م. ک. (۱۴۰۴). رابطه امید به تحصیل و بی صداقتی تحصیلی در دانشجویان با نقش میانجی گری خودتنظیمی تحصیلی. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۶(۴)، ۲۳۵-۲۲۱. doi:10.22059/japr.2025.357554.644589

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.357554.644589>

© نویسندگان



۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و رفتارهای تحصیلی، در مدل نظری امید^۱ اسنایدر^۲ (۲۰۰۰) انعکاس یافته که با مفهوم‌سازی اهداف، ابداع راهبردها^۳ یا مسیرهای^۴ مشخص در رسیدن به اهداف مرتبط است (دمی و همکاران^۵، ۲۰۲۰). امید به تحصیل^۶ یعنی انتظار تحصیلی‌ای که در آن، فرد انتظار دارد در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد (یوتسیدی و همکاران^۷، ۲۰۱۸). در حقیقت، در امید تفکرهای راهبردی (مسیر^۸) و عامل الزامی هستند (اسنایدر، ۲۰۰۰). تفکر راهبردی جزء شناختی امید و نشان‌دهنده توان و گنجایش فرد برای ایجاد مسیر است و تفکر عامل^۹ جزء انگیزشی آن است که طبق آن، شخص خود را برای استفاده از این مسیرها مهیا می‌سازد. طبق این تعریف، هنگامی که هیجان امید تجربه می‌شود، دستیابی به موفقیت، مثبت ارزیابی می‌شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت دارد (چیونز و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۹). امید یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی است. فرض می‌شود افرادی که امید بیشتری دارند نسبت به افراد کم‌امید، به اهداف بالاتری در امور دست می‌یابند. به همین جهت تصور می‌شود که دانش‌آموزان امیدوار یا درواقع دانش‌آموزانی که هیجان پیشرفت امید را تجربه می‌کنند، کمتر دچار رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی می‌شوند. یکی از رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی که به مشکل جدی حل‌نشده‌ای در تمام سطوح آموزش در سراسر جهان تبدیل شده، تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی^{۱۱} است (ریدوان و دیانتیمالا^{۱۲}، ۲۰۲۱). بی‌صدافتی تحصیلی اصطلاحی وسیع بوده که دربرگیرنده انواع رفتارهای غیراخلاقی می‌شود؛ از جمله: تقلب در آزمون، تغییردادن نمرات، امضای لیست حضوروغیاب برای همکلاسی‌های غایب، خرید مقاله، سرقت متن، حضور فرد دیگری در جلسه امتحان، بردن پنهانی برگه تقلب به جلسه آزمون، سرهم‌بندی کردن نتایج آزمایشگاهی، درخواست تمدید مهلت با استناد به بهانه‌ای جعلی و غیرواقعی و... (مارکز و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۹). این پدیده هم در تحصیلات متوسطه و هم در تحصیلات عالی رواج یافته است. طبق نتایج پژوهش‌ها ۶۴ درصد دانشجویان در مالزی، ۷۶ درصد در هند، ۸۵ درصد در ترکیه، ۷۳ درصد در کانادا و ایالات متحده و به‌طور کلی ۸۲/۱ درصد دانشجویان در جهان حداقل یک بار بی‌صدافتی تحصیلی را در موقعیت دانشگاهی یا بالینی انجام داده‌اند (ابوسوفیا و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۸).

بی‌صدافتی تحصیلی را می‌توان به‌صورت تقلب فردی، تقلب جمعی فعال و تقلب جمعی منفعل درنظر گرفت (ژانگ و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۸). تقلب انفرادی شامل استفاده از منابع شخصی است که دانش‌آموز قبل از امتحان تهیه کرده (مانند یادداشت‌ها) و در طول جلسه امتحان از آن‌ها استفاده می‌کند. تقلب جمعی فعال، یعنی کپی کردن دانش‌آموز دیگر و تقلب جمعی منفعل یعنی دانش‌آموزی بدون هیچ اعتراضی به دانش‌آموز دیگر اجازه می‌دهد پاسخ او را کپی کند (توماس^{۱۶}، ۲۰۱۷). چندین گزارش حاکی از آن است که تقلب معمولاً در بین دانش‌آموزان در دوره‌های راهنمایی و دانشگاه اتفاق می‌افتد؛ زیرا این دسته از دانش‌آموزان راه غلبه بر موانع را پیدا نمی‌کنند و خود را در غلبه بر این موانع، ناکارآمد و ضعیف می‌پندارند (بارانی و فولادچنگ، ۱۴۰۰).

1. a theoretical model of hope
2. Snyder
3. strategies
4. pathways
5. Dami et al.
6. academic hope
7. Yotsidi et al.
8. pathway
9. agency
10. Cheavens et al.
11. academic dishonesty
12. Ridwan & Diantimala
13. Marques et al.
14. Abusafia et al.
15. Zhang et al.
16. Thomas

با وجود ماهیت غیراخلاقی بی‌صدافتی تحصیلی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد این‌گونه رفتارها در همه محیط‌های تحصیلی شیوع نسبی دارند (کرو و همکاران^۱، ۲۰۲۱). با عنایت به آنچه بیان شد، اهمیت بررسی پیشایندها و علل این موضوع پررنگ‌تر می‌شود. نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که امید رابطه‌ای منفی با بی‌صدافتی تحصیلی (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸)، اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی (زارع و همکاران، ۱۳۹۴) و اهمال‌کاری تحصیلی (هیکس و یائو وو^۲، ۲۰۱۵) دارد. برخی دیگر از پژوهش‌ها مؤید رابطه مثبت امید با کارکردهای سازگاران^۳ تحصیلی (پکران و پری^۳، ۲۰۱۴؛ پکران و لیننبرینک - گارسیا^۴، ۲۰۱۴؛ فلدمن و کوبوتا^۵، ۲۰۱۵)، درگیری تحصیلی (مارکوس و همکاران^۶، ۲۰۱۵) و عملکرد تحصیلی (زند و همکاران^۷، ۲۰۱۱) هستند؛ بنابراین، امید زیاد سبب می‌شود فرد درصدد تلاش برآید و به احتمال کمتری اقدام به بی‌صدافتی تحصیلی کند؛ چرا که در بی‌صدافتی تحصیلی فرد بین تلاش خود و پیامد ارتباطی قائل نیست. از آنجا که بی‌صدافتی تحصیلی نگرانی‌های دینی، روانی، اخلاقی و اجتماعی را به دنبال دارد، تلاش‌هایی علمی برای درک و کنترل آن در حال انجام است. روان‌شناسان اخلاق در حوزه تحصیلی هم‌اکنون با این پرسش روبه‌رو هستند که بی‌صدافتی در بافت‌های علمی و تحصیلی به‌وسیله چه متغیرهایی قابل توضیح است (وانگ و همکاران^۸، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، از آنجا که بر مبنای نظریه کنترل-ارزش^۹ هیجان‌ات پیشرفت پکران^{۱۰} (۲۰۰۶) و الگوی پنتریچ و دی‌گروت^{۱۱} (۱۹۹۰)، راهبردهای شناختی و فراشناختی و نیز هیجان‌های تحصیلی در تعیین رفتارهای تحصیلی نقش اساسی دارند، در این پژوهش «امید به تحصیل»^{۱۲} به‌عنوان یکی از هیجان‌های پیشرفت و «خودتنظیمی تحصیلی» به‌عنوان یکی از متغیرهای الگوی پنتریچ و دی‌گروت، به‌ترتیب به‌عنوان پیشاینده دور و پیشاینده نزدیک بی‌صدافتی تحصیلی در قالب یک مدل علی بررسی می‌شود.

خودتنظیمی را کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خودهدایتی، خودکنترلی و خودمختاری تعریف کرده‌اند (زالازار-جیم و مدرانو^{۱۳}، ۲۰۲۰). از دیدگاه اینزلیچ و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۱) خودتنظیمی فرایندی پویا و سازنده است که در آن، یادگیرندگان با انتخاب اهدافی برای خود بر آن‌اند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) خودتنظیمی تحصیلی را در قالب سه راهبرد شناختی^{۱۵}، فراشناختی^{۱۶} و مدیریت منابع^{۱۷} معرفی کرده‌اند. راهبرد شناختی، همان راهبردهایی است که افراد برای یادگیری و فهم مطالب و یادآوری اندوخته‌های ذهنی خود استفاده می‌کنند؛ راهبرد فراشناختی، به معنی اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت با هدف بهینه‌سازی شناخت است؛ راهبردهای مدیریتی، نیز بیانگر آن است که فرد برای مؤثرتر کردن تلاش خود شیوه‌های مهارگری را به کار می‌گیرد (ساعتی معصومی و همکاران، ۱۴۰۰). درخصوص رابطه امید به تحصیل و خودتنظیمی تحصیلی، هانسن و همکاران^{۱۸} (۲۰۱۴) معتقد است دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به‌کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندترند. همچنین نتایج پژوهش‌های مرتبط نشان‌دهنده اثر مثبت هیجان‌ات مثبت بر خودتنظیمی فراشناختی مانند برنامه‌ریزی، تعیین هدف، نظارت بر عملکرد و تنظیم عملکرد (پکران، ۲۰۰۶) راهبردهای شناختی و فراشناختی و رفتارهای خودتنظیمی (ویلیامز و وودروفت-بردن^{۱۹}، ۲۰۱۵) و

1. Krou et al.
2. Hicks & Yao Wu
3. Pekrun & Perry
4. Pekrun & Linnenbrink-Garcia
5. Feldman, & Kubota
6. Marques et al.
7. Rand et al.
8. Wang et al.
9. control-value theory
10. Pekrun
11. Pintrich, & DeGroot
12. academic hope
13. Zalazar-Jaime & Medrano
14. Inzlicht et al.
15. cognitive strategy
16. metacognitive
17. references management
18. Hansen et al.
19. Williams & Woodruff-Borden

راهبردهای پیشرفت (آرتینو و جونز^۱، ۲۰۱۲) است. علاوه بر این رابطه مثبت هیجانات مثبت تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی و رابطه منفی هیجانات منفی تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی و اثر مثبت هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یکی از راهبردهای رفتاری خودتنظیمی تحصیلی در دیگر پژوهش‌ها گزارش شده است (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). کازان و ایاکوب^۲ (۲۰۱۷) معتقدند خودتنظیمی تحصیلی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان خود را با شرایط آموزش و یادگیری سازش دهند و در نتیجه سازش‌یافتگی تحصیلی بیشتری نشان دهند. علاوه بر این، در پژوهش خرمایی، فصیحانی و آزادی‌دهبیدی (۱۳۹۷) رابطه مثبت خودتنظیمی با عملکردها و فرایندهای مثبت روانی و تربیتی تأیید شده است.

هرچند یافته‌های پژوهشی که به طور مستقیم به رابطه خودتنظیمی تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته باشند وجود ندارد، اما براساس برخی شواهد پژوهشی می‌توان خودتنظیمی را سازه‌ای مؤثر بر بی‌صدافتی تحصیلی دانست؛ برای نمونه زتلر^۳ (۲۰۱۱) گزارش داد که خودمهارگری در دانشجویان، ارتباطی منفی با رفتار غیرمولد تحصیلی دارد. صاحب‌نظران دیدگاه شناختی-اجتماعی بر این باورند که خودمهارگری و خودتنظیمی بین ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد (پیشرفت) فرد قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، عوامل شخصی بر خودمهارگری تأثیر می‌گذارد و خودمهارگری نیز به نوبه خود بر عملکرد فرد اثرگذار است. طبق نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، خودنظم‌جویی پیامدهای مهمی مانند پشتکار و پیگیری هدف‌ها و غلبه بر موانعی دارد که فرد را از هدف دور می‌کند (شانک^۴، ۲۰۰۱). در همین راستا، تالا^۵ (۲۰۰۷) دریافت که جایگاه مهار، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای رفتارهای تحصیلی و اجتماعی است. از این رو، در پژوهش حاضر، خودتنظیمی تحصیلی، سازه‌ای مؤثر بر بی‌صدافتی تحصیلی فرض شده است.

در مجموع، چنان‌که ملاحظه می‌شود، تحقیقات در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط امید با متغیرهای پیشرفت تحصیلی و عملکرد درسی پرداخته‌اند و ارتباط آن با متغیر بی‌صدافتی به عنوان یک رفتار مخرب غیراخلاقی کمتر بررسی شده است. از طرفی بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در ایران روی بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان بوده است و کمتر پژوهشی به بررسی این مسئله در میان دانش‌آموزان پرداخته است. به علاوه طی سال‌های گذشته، روان‌شناسان مثبت‌گرا متوجه این مسئله شده‌اند که انسان باید انرژی عقلانی‌اش را در جهت شناخت جنبه‌های مثبت تجربه خود صرف کند (سنتیسی و همکاران^۶، ۲۰۲۰). به این ترتیب بررسی هیجان تحصیلی امید موجب آگاهی بیشتر در مورد اثر هیجانات مثبت بر عملکرد تحصیلی و به ویژه رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود که کمتر بررسی شده است. افزون بر این، با وجود ارتباط نظری و تجربی متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این سه متغیر در قالب یک مدل علی نپرداخته است که این مسئله هدف این پژوهش را به بررسی تبیین علی بی‌صدافتی تحصیلی براساس امید به تحصیل و نقش میانجی‌گری خودتنظیمی تحصیلی هدایت می‌سازد. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر با ارائه مدلی مفهومی با هدف بررسی رابطه بین امید تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری خودتنظیمی تحصیلی انجام گرفت. فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر است: ۱. امید به تحصیل به صورت مستقیم و منفی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر دارد؛ ۲. امید به تحصیل به صورت مستقیم و مثبت بر خودتنظیمی تحصیلی اثر دارد؛ ۳. خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بی‌صدافتی تحصیلی، نقش میانجی‌گری دارد. در شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش آمده است.

1. Artino & Jones

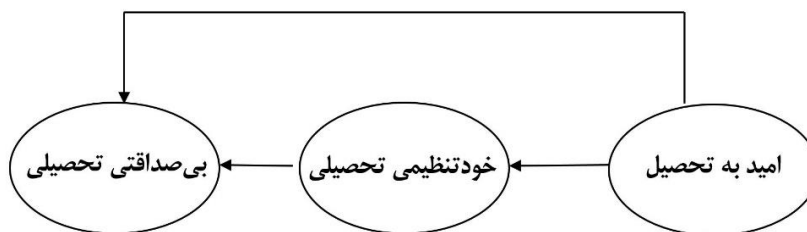
2. Cazan & Iacob

3. Zettler

4. Schunk

5. Tella

6. Santisi et al.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و در زمره تحقیقات همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه یاسوج است که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. در این میان ۲۹۸ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای، از میان چهار دانشکده دانشگاه یاسوج (ادبیات و علوم انسانی، علوم پایه، فنی مهندسی و کشاورزی) انتخاب شدند. سپس از هر دانشکده سه کلاس انتخاب شد و تمامی دانشجویان کلاس‌ها به صورت فردی به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. انتخاب این تعداد دانشجویان با توجه به ملاک کلین^۱ (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش براساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل انجام گرفت. معیار ورود به پژوهش رضایت دانشجویان و استاد درس و معیار خروج از پژوهش ناقص بودن پرسشنامه بود. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، شش پرسشنامه ناقص و مخدوش کنار گذاشته شد. در مجموع ۲۹۲ دانشجویان (۱۳۸ مرد و ۱۵۴ زن) به عنوان نمونه آماری در این پژوهش شرکت کردند.

به منظور انجام پژوهش، مجوزهای لازم از حراست، مدیریت آموزشی و امور دانشجویی دانشگاه یاسوج اخذ شد. سپس برای اجرای پژوهش با مراجعه به دانشکده‌ها و کلاس‌های منتخب، از دانشجویان دعوت به همکاری شد. پژوهشگر بعد از ارائه توضیحات مختصری در مورد هدف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها و تأکید بر اهمیت صداقت در پاسخگویی، با رعایت ملاحظات اخلاقی از قبیل دادن حق انتخاب به شرکت‌کنندگان برای شرکت کردن یا نکردن در پژوهش و اطمینان دادن به آنان درخصوص محرمانه نگه داشتن تمام اطلاعات، پرسشنامه‌های مورد نظر را با ترتیب تصادفی در اختیار آن‌ها قرار داد. همچنین به شرکت‌کنندگان گفته شد که نیازی به ذکر نام آن‌ها نیست. بعد از اجرا، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل آماری شدند.

۲-۲. ابزار سنجش

۲-۲-۱. مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی (ADS)

به منظور سنجش بی‌صدافتی تحصیلی از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی مک‌کابی و تروینو^۳ (۱۹۹۶) استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۰ گویه است. در این مقیاس انواع بی‌صدافتی تحصیلی به شرکت‌کنندگان ارائه و از آن‌ها خواسته می‌شود که تعیین کنند تا چه حد هر کدام از این رفتارها را انجام داده‌اند. مک‌کابی و تروینو (۱۹۹۶) اعتبار آلفای کرونباخ مطلوبی ۰/۸۳ را برای مقیاس خود گزارش کرده‌اند. بارانی و همکاران (۱۳۹۸) روایی این ابزار را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید گزارش کرده‌اند و اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۶ محاسبه کردند. در این پژوهش روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df = 2/75$; $GFI = 0/87$; $AGFI = 0/84$; $IFI = 0/92$; $CFI = 0/92$; $RMSEA = 0/06$). اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۹ بود.

۲-۲-۲. پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (SRQ-A)

1. Kline
2. Academic Dishonesty Scale
3. McCabe, & Trevino
4. Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)

بوفارد و همکاران^۱ (۱۹۹۵) این پرسشنامه را به منظور سنجش خودتنظیمی تحصیلی طراحی کرده‌اند که دارای ۱۹ گویه است. در این پژوهش، از نسخه هفده‌گویه‌ای که توسط قاسمی و فولادچنگ (۱۳۸۹) اعتباریابی شده استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه زیرمقیاس فراشناخت^۲ (۸ گویه)، شناخت^۳ (۴ گویه) و انگیزش^۴ (۵ گویه) با نمره‌گذاری براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) است. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) ضرایب پایایی این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای بعد فراشناخت ۰/۷۲، شناخت ۰/۷۸ و انگیزش ۰/۶۸ و نیز روایی آن را با محاسبه همبستگی میان زیرمقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۴۲ گزارش کرده‌اند. روایی و اعتبار این پرسشنامه توسط بارانی و همکاران (۱۳۹۸) بررسی و تأیید شد. در پژوهش آنان پایایی این آزمون برای بعد فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۷ و ۰/۶۰ به دست آمد. همچنین در پژوهش آنان، روایی پرسشنامه با محاسبه همبستگی هر ماده با نمره کل زیرمقیاس‌ها تأیید شد. در پژوهش حاضر، روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت ($X^2/df=2/41$; $GFI=0/91$; $AGFI=0/89$; $CFI=0/91$; $IFI=0/92$; $RMSEA=0/06$). ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۳ به دست آمد.

۳-۲-۳. پرسشنامه امید به تحصیل (AHQ)

این پرسشنامه با هدف سنجش امید به تحصیل فراگیران توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است که چهار مؤلفه را می‌سنجد: امید به کسب فرصت‌ها (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸ و ۱۴)، امید به کسب مهارت‌های زندگی (گویه‌های ۷، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳ و ۲۵)، امید به سودمندی مدرسه (گویه‌های ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷) و امید به کسب شایستگی (گویه‌های شماره ۱۲، ۱۵، ۱۸ و ۲۶). گویه‌های این ابزار روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این ابزار توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) بررسی و تأیید شده است. آنان ضریب آلفای کرونباخ برای امید به کسب فرصت‌ها (۰/۹۰)، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۹۰، امید به سودمندی مدرسه ۰/۸۰، امید به کسب شایستگی ۰/۷۶ و اعتبار نمره کل پرسشنامه را ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. خرمائی و کمری (۱۳۹۶) روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و بررسی همبستگی ابزار با متغیرهای مرتبط مورد تأیید قرار دادند. در این پژوهش نیز به منظور سنجش روایی، از تحلیل عاملی اکتشافی و برای تعیین اعتبار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریمکس وجود چهار عامل را تأیید کرد. در این پژوهش روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد ($X^2/df=2/49$; $GFI=0/87$; $AGFI=0/93$; $CFI=0/93$; $IFI=0/93$; $PCLOSE=0/10$; $RMSEA=0/05$). اعتبار ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل امید به تحصیل به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۸، ۰/۷۸، ۰/۷۸ و ۰/۹۳ مورد تأیید قرار گرفت.

۳-۲-۳. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش با نرم‌افزار SPSS-25 صورت گرفت. همچنین برای ارزیابی روابط بین متغیرهای مدل پژوهش از روش مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS-20 و برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر میانجی، از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

1. Bouffard et al.
2. metacognition
3. cognition
4. motivation
5. Academic Hope Questionnaire (AHQ)

۳. یافته ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

جدول ۱. ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان برحسب جنسیت و دانشکده

دانشکده	زن	مرد	کل
	فراوانی	درصد	فراوانی
علوم تربیتی و روان شناسی	۵۲	۳۳/۷۶	۴۶
علوم	۳۳	۲۱/۴۳	۳۰
حقوق و علوم سیاسی	۳۰	۱۹/۴۸	۲۹
ادبیات و علوم سیاسی	۳۹	۲۵/۳۳	۳۳
کل	۱۵۴	۱۰۰	۱۳۸

۳-۲. شاخص های توصیفی متغیرها

جدول ۲. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشی دگی
۱. فراشناخت	۲۰/۰۵	۳/۲۷	-۰/۸۰	۰/۷۶
۲. شناخت	۱۷/۱۳	۳/۵۸	-۰/۷۰	۰/۵۰
۳. انگیزش	۱۰/۱۹	۲/۱۸	-۰/۷۱	۰/۲۴
۴. امید به کسب فرصت ها	۲۱/۵۶	۲/۶۴	-۰/۴۸	-۰/۱۳
۵. امید به کسب مهارت زندگی	۳۱/۱۸	۴/۳۵	-۰/۳۲	۰/۱۴
۶. امید به کسب سودمندی مدرسه	۲۵/۲۹	۵/۱۰	-۰/۱۹	۰/۵۵
۷. امید به کسب صلاحیت	۱۶/۲۸	۲/۶۲	-۰/۴۰	-۰/۸
۸. تقلب تکلیف	۱۰/۲۱	۳/۹۶	۰/۶۸	۰/۳۲
۹. تقلب امتحان	۱۰/۵۶	۴/۹۰	۰/۶۱	-۰/۵۰

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. فراشناخت	۱											
۲. شناخت	۰/۳۷**	۱										
۳. انگیزش	۰/۲۳**	۰/۵۰**	۱									
۴. خودتنظیمی تحصیلی کل	۰/۴۸**	۰/۶۸**	۰/۶۶**	۱								
۵. امید به کسب فرصت ها	۰/۳۱*	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۰/۳۳**	۱							
۶. امید به کسب مهارت زندگی	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۲۴**	۰/۳۰**	۰/۵۰**	۱						
۷. امید به کسب سودمندی مدرسه	۰/۲۹**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۳۹**	۰/۳۴**	۱					
۸. امید به کسب صلاحیت	۰/۲۶**	۰/۳۷**	۰/۲۶**	۰/۳۱**	۰/۴۹**	۰/۴۵**	۰/۲۶*	۱				
۹. امید به تحصیل کل	۰/۳۰**	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۳۵**	۰/۶۳**	۰/۴۴**	۰/۲۹**	۰/۴۸**	۱			
۱۰. تقلب تکلیف	-۰/۳۰**	-۰/۲۹**	-۰/۳۲**	-۰/۳۴**	-۰/۲۴**	-۰/۲۶**	-۰/۲۱*	-۰/۲۲*	-۰/۲۶**	۱		
۱۱. تقلب امتحان	-۰/۲۶**	-۰/۲۸**	-۰/۲۶**	-۰/۳۵**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**	-۰/۲۹**	-۰/۲۶**	-۰/۲۷**	۰/۶۳**	۱	
۱۲. بی صدقاتی تحصیلی کل	-۰/۲۵**	-۰/۲۷**	-۰/۳۱**	-۰/۳۳**	-۰/۲۸**	-۰/۲۲*	-۰/۳۰**	-۰/۲۹**	-۰/۳۱**	۰/۸۶**	۰/۹۱**	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

همان گونه که نتایج جدول ۳ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در همه موارد معنی دار است. از این رو، امکان بررسی مدل پژوهش فراهم شد. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا شاخص های برازش مدل محاسبه شد. در جدول ۳ شاخص های برازش مدل گزارش شده است.

۳-۳. بررسی پیش فرض های مدل یابی معادلات ساختاری

پیش از آزمون مدل، ابتدا داده های پرت حذف شد و سپس مفروضات مدل یابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و نبود همخطی چندگانه بررسی شدند. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخص های کجی^۱ و کشیدگی^۲ متغیرهای

مشاهده‌شده بررسی شد. نتایج نشان داد قدرمطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۷ است؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (بیرن^۱، ۲۰۰۱). نرمال بودن چندمتغیری نیز با استفاده از ضریب ماردیا^۲ بررسی شد، مقدار این ضریب ۰/۹۱- به دست آمد و با توجه به اینکه نسبت بحرانی این شاخص (۰/۴۶-) از مقدار بحرانی ۱/۹۶ کوچک‌تر بود، مفروضه نرمال بودن چندمتغیری تأیید شد. برای بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش، ماتریس‌های نمودار پراکندگی متغیرها و همچنین نمودار پراکندگی باقی‌مانده‌ها بررسی شدند که نتایج نشان‌دهنده خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده‌شده پژوهش و همچنین خطی بودن رابطه بین نمره‌های متغیر وابسته پیش‌بینی‌شده و خطاهای پیش‌بین بود. افزون بر آن، همخطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از شاخص تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ بررسی شد. نتایج نشان داد ارزش تحمل به دست‌آمده (۰/۹۰) بیشتر از ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس به دست‌آمده (۱/۱۱) کمتر از ۱۰ است که نشان‌دهنده نبود همخطی چندگانه بین متغیرها است. به‌طور کلی نتایج این بخش نشان می‌دهد تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است و بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱، همچنین میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ و در ادامه ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۳ آمده است.

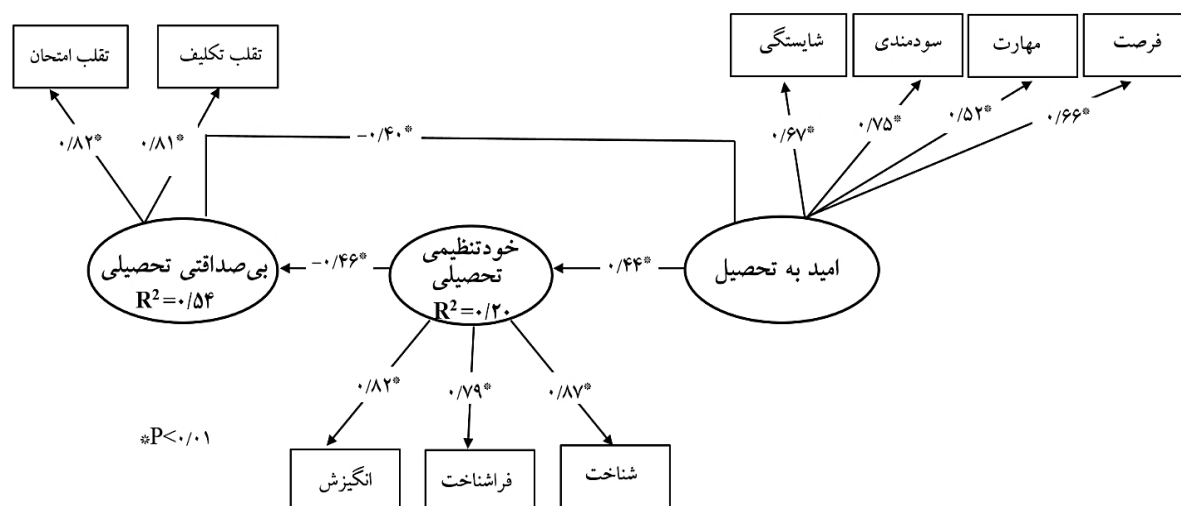
۳-۴. آزمون مدل ساختاری

جدول ۴. برآورد شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری

شاخص‌های برازش	X^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	NFI	PCLOSE
مقادیر الگو	۰/۵۸	۰/۰۲۸	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۰۶
دامنه پذیرش	<۳	<۰/۰۸	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۰۵

بررسی شاخص‌های برازش مدل در جدول ۴ نشان می‌دهد تمامی شاخص‌های برازش به دست‌آمده مطلوبیت زیادی دارند؛ زیرا مطابق دیدگاه کلاین^۵ (۲۰۱۱) در مهم‌ترین شاخص‌های مربوط به برازش مدل، نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df) کمتر از ۳، شاخص تطبیقی (TLI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)، شاخص استاندارد شده برازش (NFI) و شاخص نیکویی برازش (GFI) بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ و شاخص احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE) نیز بزرگ‌تر از ۰/۰۵ و نشانگر برازش مطلوب است؛ بنابراین شاخص‌های به دست‌آمده نشان می‌دهند داده‌ها با مدل مفهومی مدنظر پژوهش برای روابط متغیرها برازش دارد. همچنین یافته پژوهش (با استفاده از روش بوت‌استرپ) نشان داد خودتنظیمی تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری بین امید به تحصیل و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا کند. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۵ آمده است.

1. Byrne
2. Mardia's coefficient
3. tolerance
4. variance inflation factor
5. Kline



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

جدول ۵. تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
از امید به تحصیل به خودتنظیمی تحصیلی	۰/۴۴*	-	-	۰/۲۰
از امید به تحصیل به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۴۰*	-۰/۲۰*	-۰/۶۰*	-
از خودتنظیمی تحصیلی به بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۴۶*	-	-	۰/۵۴

*P < 0.01

همان‌طور که در شکل ۲ و جدول ۵ مشاهده می‌شود، متغیرهای امید تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی ۵۴ درصد از واریانس بی‌صدافتی تحصیلی را تبیین می‌کنند. در ارتباط با مدل ساختاری نیز ملاحظه می‌شود که متغیر امید به تحصیل بر خودتنظیمی تحصیلی (β=۰/۴۴؛ P<۰/۰۱) و بی‌صدافتی تحصیلی (β=-۰/۴۰؛ P<۰/۰۱) اثر مستقیم و معنادار دارد. خودتنظیمی تحصیلی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر بی‌صدافتی تحصیلی (β=-۰/۴۶؛ P<۰/۰۱) است. همچنین امید به تحصیل به‌طور غیرمستقیم و به‌واسطه خودتنظیمی تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر دارد. به‌منظور بررسی معناداری اثر غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ استفاده شد. معناداری اثر غیرمستقیم امید به تحصیل بر بی‌صدافتی تحصیلی (P<۰/۰۱) نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری متغیر خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بی‌صدافتی تحصیلی است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به‌منظور بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بی‌صدافتی تحصیلی انجام گرفت. همان‌گونه که مدل تجربی پژوهش نشان می‌دهد، امید به تحصیل دارای اثر مستقیم و منفی بر بی‌صدافتی تحصیلی است. این نتیجه با یافته پژوهش بارانی و همکاران (۱۳۹۸)، به‌صورت مستقیم هم‌راستا است و به‌صورت غیرمستقیم با یافته پژوهش هیکس و یائو (۲۰۱۵) مبنی بر اینکه امید به تحصیل موجب کاهش رفتارهای غیرمولدی همچون بی‌صدافتی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت تفکر رهیاب در امید سبب می‌شود فرد بتواند یک موضوع را از زوایای متعدد ببیند، راه‌های متعدد برای آن در نظر بگیرد و موانع حل‌چالش را شناسایی کند. این بعد امید موجب می‌شود فرد احساس کند که بر موقعیت کنترل نسبی دارد و می‌تواند راه رسیدن به موفقیت را ببیند. به این ترتیب دستیابی به موفقیت مثبت ارزیابی می‌شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت دارد (چیونز و همکاران، ۲۰۱۹). این امر سبب می‌شود در برخورد با چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، فرد خود را توانمند ببیند و مسئولیت تلاش را برعهده بگیرد و به احتمال کمتری اقدام به تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی کند؛ چرا که بین تلاش خود و نتیجه ارتباط برقرار کرده و راه رسیدن به موفقیت را فراگرفته است.

از سوی دیگر، تفکر عامل در امید، به فرد احساس خودکارآمدی، انگیزه، پشتکار و نیروی کافی برای برخورد با چالش‌های تحصیلی را می‌دهد (هانسن، ۲۰۱۳). این مؤلفه‌های انگیزشی موجب می‌شوند فرد خود با چالش‌های تحصیلی مواجه شود، در صورت برخورد با چالش‌های سخت، انگیزه کافی برای غلبه بر آن‌ها را داشته باشد، در صورت شکست، دارای پشتکار کافی برای برخورد مجدد و غلبه بر مانع باشد و تمام نیروی خود را برای موفقیت به کار گیرد. این عوامل سبب می‌شوند فرد به احتمال کمتری اقدام به بی‌صدافتی تحصیلی کند؛ چرا که فرد زمانی به بی‌صدافتی تحصیلی روی می‌آورد که راه غلبه بر موانع را نداند و خود را در غلبه بر این موانع، ناکارآمد و ضعیف ببیند (کرو و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر آنچه بیان شد، امید با افزایش احساسات مثبت، جو حمایتی مطلوب، نگرش مثبت به آینده و افزایش سازگاری (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵)، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که عملکرد تحصیلی خود را معادل با ارزش خود ندانند و برای عملکرد تحصیلی بهتر، به رفتارهای منفی‌ای مانند بی‌صدافتی تحصیلی روی نیاورند.

در ارتباط با فرضیه دوم، نتایج حاکی از آن بود که امید به تحصیل بر خودتنظیمی تحصیلی تأثیر مثبت دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه رابطه مثبت امید با عملکرد تحصیلی (رند و همکاران، ۲۰۱۱)، درگیری تحصیلی (مارکوس و همکاران، ۲۰۱۵) و رابطه منفی آن با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی (زارع و همکاران، ۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودتنظیمی تحصیلی فرایندی است که طی آن، افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود برنامه‌ریزی می‌کنند و با استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هنگامی که افراد امید به تحصیل داشته باشند و امیدوارانه‌تر به آینده تحصیلی خود نگاه کنند، تمرین‌ها و عناوین درسی را جدی‌تر و با معنا‌تر برداشت می‌کنند و از طریق رویکردهای گوناگون شناختی، فراشناختی و انگیزشی سعی در ارتقا و بهبود وضعیت تحصیلی خود دارند. در حقیقت، امید رفتارهای هدفمندی را که بر پایه روش‌های انطباقی و سازش‌یافته باشند، برمی‌انگیزاند. بدین معنا که افراد امیدوار به‌منظور غلبه بر مشکلات و رسیدن به هدف‌های خود از روش‌های انطباقی استفاده می‌کنند. همچنین از نظر هانسن (۲۰۱۳) فراگیری که به تحصیل امید زیادی دارند، در استفاده از روش‌های مناسب و رسیدن به اهداف خود توانمندتر هستند.

در ارتباط با سومین فرضیه پژوهش، مبنی بر نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بی‌صدافتی تحصیلی، نتایج نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی را تأیید کرد. همان‌طور که در شکل ۲ نشان داده شده است، امید به تحصیل افزون بر اثر مستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی، به واسطه خودتنظیمی تحصیلی نیز بی‌صدافتی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. بدین معنا که امید به تحصیل با افزایش خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان سبب کاهش رفتار مخرب بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود. کارکرد سازش‌یافته خودتنظیمی تحصیلی در کاهش بی‌صدافتی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های بسیاری درخصوص رابطه مثبت خودتنظیمی با عملکردها و فرایندهای مثبت روانی و تربیتی همخوان است (خرمائی و همکاران، ۱۳۹۷). در توجیه رابطه منفی خودتنظیمی تحصیلی با بی‌صدافتی تحصیلی می‌توان چنین اذعان کرد که طبق بیان اینزلیچ و همکاران (۲۰۲۱) خودتنظیمی فرایندی پویا و سازنده است که طی آن یادگیرندگان با انتخاب اهدافی برای خود سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند؛ بنابراین، یادگیرندگانی که از مهارت خودتنظیمی تحصیلی برخوردارند، با تعیین اهداف خود، برنامه‌ریزی و نظارت بر عملکرد خود و همچنین استفاده از راهبردهای یادگیری، فعالانه درگیر یادگیری می‌شوند و به‌علت برخورداری از این توانمندی‌ها، پیشرفت تحصیلی و عملکرد مطلوب‌تری خواهند داشت (زالازار-جیم و مدرانو، ۲۰۲۰). از طرفی موفقیت و عملکرد مطلوب با تأثیرگذاری بر انگیزه دانش‌آموزان و دلگرم کردن آن‌ها به تکالیف و مدرسه به کاهش میل به انجام رفتارهای مخرب از جمله بی‌صدافتی تحصیلی می‌انجامد. در این راستا، کازان و ایاکوب (۲۰۱۷) معتقدند خودتنظیمی تحصیلی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان خود را با شرایط آموزش و یادگیری سازش دهند و در نتیجه سازش‌یافتگی تحصیلی بیشتری داشته باشند. رید و همکاران (۲۰۰۵) نیز با ارائه شواهد پژوهشی مختلف به تأیید نقش مداخله‌های خودتنظیمی در کاهش رفتارهای غیرانطباقی و افزایش رفتارهای مثبت پرداختند.

در مجموع، نتایج این پژوهش بیانگر اهمیت و نقش متغیر امید به تحصیل در افزایش خودتنظیمی تحصیلی و کاهش بی‌صدافتی تحصیلی است. با توجه به نقش سازش‌یافته خودتنظیمی تحصیلی و تأثیرپذیری آن از امید به تحصیل، ضروری است

که متخصصان تعلیم و تربیت با تقویت امیدواری در دانش‌آموزان، زمینه‌سازش‌یافتگی بیشتر آن‌ها را فراهم کنند. از آنجا که در این پژوهش فقط نقش عوامل فردی بر بی‌صدافتی تحصیلی بررسی شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای محیطی از جمله عوامل مرتبط با مدرسه و خانواده نیز در رابطه با بی‌صدافتی تحصیلی بررسی شود. با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان از میان دانشجویان دوره کارشناسی انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای دوره‌های تحصیلی دیگر مانند دوره کارشناسی ارشد و دکتری صورت گیرد. همچنین لازم است در تعمیم نتایج پژوهش به گروه‌ها و رشته‌های تحصیلی دیگر جانب احتیاط رعایت شود. از آنجا که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، در استنباط علی از این نتایج باید محتاط بود.

۵. ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی از جمله بیان کامل اهداف پژوهش، دادن حق انتخاب به شرکت‌کنندگان برای شرکت کردن یا نکردن در پژوهش و اطمینان‌دادن به آنان درخصوص محرمانه نگه‌داشتن تمام اطلاعات و در اختیار قراردادن پرسشنامه‌های مورد نظر با ترتیب تصادفی رعایت شد.

۶. سیاست‌گذاری و حمایت مالی

از کلیه دانشجویان ساکن یا سوج و مسئولان دانشگاه‌های این شهر در اجرای این پژوهش مار یاری کرده اند تشکر می‌کنیم. این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی‌ای از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

۷. تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

منابع

- بارانی، ح.، خرمایی، ف.، شیخ‌الاسلامی، ر.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۸). رابطه هیجان تحصیلی امید و بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳(۴)، ۳۸۸-۴۰۶. <http://iranapsy.ir/Article/13980914193854>
- بارانی، ح.، و فولادچنگ، م. (۱۴۰۰). تبیین علی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی براساس وظیفه‌گرایی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۲(۲)، ۵۹-۸۲. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.311485.643659>
- خرمایی، ف.، فصیحانی، س.، و آزادی‌دهیدی، ف. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۷(۳)، ۱۱۱-۱۲۸. <http://frooyesh.ir/article-1-458-fa.html>
- خرمائی، ف.، و کمری، س. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۵-۳۷. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284>
- زارع، ح.، محبوبی، ط.، و سلیمی، ح. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان. *آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۳)، ۹۳-۱۱۰. <https://sanad.iau.ir/journal/jinev/Article/520775?jid=520775>
- ساعتی معصومی، ف.، جدیدی، ه.، یاراحمدی، ی.، و اکبری، م. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی براساس خودنظم‌جویی و هیجان‌های تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی: اثربخشی برنامه مستخرج از مدل بر فرسودگی تحصیلی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۲(۱)، ۳۶۹-۳۸۷. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.278531.643539>
- قاسمی، ع.، و فولادچنگ، م. (۱۳۸۹). بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۷(۱۱)، ۶۹-۸۶. <https://doi.org/10.22111/jeps.2010.724>

References

- Abusafia, A. H., Roslan, N. S., Yusoff, D. M., & Nor, M. (2018). Snapshot of academic dishonesty among Malaysian nursing students: A single university experience. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 13(4), 370-376. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2018.04.003>

- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Barani, H., & Fooladchang, M. (2021). A causal explanation of dimensions from academic dishonesty based on conscientiousness and academic responsibility. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(2), 59-82. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.311485.643659> (In Persian)
- Barani, H., Khormee, F., Sheikholeslami, R., & Fooladchang, M. (2018). The relationship between academic excitement, hope and academic dishonesty: Investigating the mediating role of academic help-seeking. *Journal of Psychology*, 23(4), 388-406. <http://iranapsy.ir/en/Article/13980914193854> (In Persian)
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The Impact of goal orientation on self regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Cazan, A. M., & Iacob, C. (2017). Academic dishonesty, personality traits and academic adjustment. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII, Social Sciences and Law*, 10(2), 59-66.
- Cheavens, J. S., Heiy, J. E., Feldman, D. B., Benitez, C., & Rand, K. L. (2019). Hope, goals, and pathways: Further validating the hope scale with observer ratings. *The Journal of Positive Psychology*, 14(4), 452-462. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1484937>
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: A mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1), 208-229. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.12>
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Difference*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Ghasemi, A., & Fooladchang, M. (2010). Investigating the objective role of parents in students' self-regulation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 7(11), 69-86. <https://doi.org/10.22111/jeps.2010.724> (In Persian).
- Hansen, M. J., Trujillo, D. J., Boland, D. L., & MacKinnon, J. L. (2014). Overcoming Obstacles and Academic Hope: An Examination of Factors Promoting Effective Academic Success Strategies. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(1), 49-71. <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.c>
- Hicks, R. E., & Yao Wu, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology*, 2(1), 34-40. <https://doi.org/10.7603/s40790-015-0006-y>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 319-345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Khormae, F., & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the Academic Hope Scale. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284> (In Persian)
- Khormee, F., Fasihani, S., & Azadi Dehbidi, F. (2018). Prediction of academic adjustmen based on learning styles and academic self regulation. *Rooyesh*, 7(3), 111-128. <http://frooyesh.ir/article-1-458-en.html> (In Persian)
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2015-56948-000>
- Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A

- meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 33, 427-458. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09557-7>
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52(4), 325-334. <https://doi.org/10.1002/pits.21833>
- Marques, T., Reis, N., & Gomes, J. (2019). A bibliometric study on academic dishonesty research. *Journal of Academic Ethics*, 17(2), 169-191. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09328-2>
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33. <https://doi.org/10.1080/00091383.1996.10544253>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/2014-09239-000>
- Pekrun, R. & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York: Taylor & Francis. <https://psycnet.apa.org/record/2014-09239-007>
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 638-686. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2011.08.004>
- Reid, R. Trout, A. & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children*, 71(4), 361-377. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/self-regulation-interventions-children-with/docview/201228664/se-2>
- Ridwan, R., & Diantimala, Y. (2021). The positive role of religiosity in dealing with academic dishonesty. *Cogent Business & Management*, 8(1), 1875541. <https://doi.org/10.1080/23311975.2021.1875541>
- Saati Masomi, F., Jadidi, H., Yarahmadi, Y., & Akbari, M. (2021). Developing a causal model of academic engagement based on self-regulation and academic emotions with the mediating role of academic self-handicapping: The effectiveness of the plan from the model on academic burnout. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(1), 369-387. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.278531.643539> (In Persian)
- Santisi, G., Lodi, E., Magnano, P., Zarbo, R., & Zammitti, A. (2020). Relationship between psychological capital and quality of life: The role of courage. *Sustainability*, 12(13), 5238. <https://doi.org/10.3390/su12135238>
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Service. University of North Carolina at Greensboro. <http://purl.access.gpo.gov/GPO/LPS31677>
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press. <https://psycnet.apa.org/record/2000-00296-000>
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 149-156. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75390>
- Thomas, D. (2017). Factors that explain academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & Behavior*, 27(2), 140-154. <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1131160>
- Wang, Y. Wang, G., Chen, Q., & Li, L. (2017). Depletion, moral identity, and unethical behavior: Why people behave unethically after self-control exertion. *Consciousness and Cognition*, 56,

- 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2017.09.007>
- Williams, S., & Woodruff-Borden, J. (2015). Parent emotion socialization practices and child self-regulation as predictors of child anxiety: The mediating role of cardiac variability. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 512-522. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0492-0>
- Yotsidi, V., Pagoulitou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9(3), 385-402. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.93024>
- Zalazar-Jaime, M. F., & Medrano, L. A. (2020). An integrative model of self-regulated learning for university students: The contributions of social cognitive theory of carriers. *Journal of Education*, 201(2), 126-138. <https://doi.org/10.1177/0022057420904375>
- Zare, H., Mahboobi, T., & Salimi, H. (2016). The effect of cognitive hope enhancing training on reducing academic procrastination and self-handicapping of students at Payam-e-Noor University in Boakan. *Journal of Instruction and Evaluation*, 8(32), 93-110. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jinev/Article/520775?jid=520775> (In Persian)
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 119-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.002>
- Zhang, Y., Yin, H., & Zheng, L. (2018). Investigating academic dishonesty among Chinese undergraduate students: Does gender matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 812-826. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1411467>