




## Presenting a Model of Attitudes toward Artificial Intelligence and Social Media on Academic Dishonesty Behaviors among Students

Asma Yadegar<sup>1</sup>, Zohreh Jafarian<sup>2</sup>, Fatemeh Moradi<sup>3</sup>, Shaghayegh Daneshmand Kashki<sup>4</sup>, Reza Abdollahi Godollo\*<sup>5</sup>

1. Master of Education, Islamic Azad University, Urmia, Iran.
2. Bachelor of Biology, Payam Noor University, Shahindej, Iran.
3. Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.
4. Master of Education, Payam Noor University, Urmia, Iran.
5. **(Corresponding Author):** PhD of Sport Management .Urmia University, Urmia, Iran. **Email:** [rezaab35@yahoo.com](mailto:rezaab35@yahoo.com)

Article Info	Abstract
<p><b>Article Type:</b></p> <p>Research Article</p> <p><b>Received Date:</b> 16 November 2025</p> <p><b>Accepted Date:</b> 17 February 2026</p> <p><b>Keywords:</b> Artificial Intelligence, Social Media, Academic Dishonesty, Students, Structural Model.</p>	<p><b>Background and Aims:</b> The current study aimed to develop a structural model exploring the impact of attitudes toward Artificial Intelligence (AI) and social media on academic dishonesty behaviors among elementary and middle school students.</p> <p><b>Method:</b> This study utilized a quantitative, descriptive-correlational strategy. The statistical population consisted of all students in Urmia with N=90,000 during the 2024-2025 academic year, from which a sample of 401 students was selected using stratified random sampling. Data collection instruments included the General Attitudes Toward AI scale by Shipman and Rodway (2020), Use of Social Media scale by Hejazi et al. (2016), and the Academic Dishonesty scale by McCabe and Trevino (1996). Data analysis was performed using Structural Equation Modeling (SEM) through SPSS and Amos software.</p> <p><b>Findings:</b> The findings indicated that attitude toward AI has a direct and significant effect on social media (beta=0.33, P&lt;0.05) and an academic dishonesty (beta=0.28, P&lt;0.05). Also, social media was the strongest direct predictor of academic dishonesty behaviors with a path coefficient (beta=0.54, P&lt;0.01). Testing for indirect effects also confirmed the significant mediating role of social media in the relationship between attitudes toward AI and academic dishonesty (beta=0.39, P&lt;0.05).</p> <p><b>Conclusion:</b> The research results elucidate that AI serves as a "tool" and social media as a "platform" which, by establishing group norms and fostering cognitive dependency, facilitate academic misconduct among the new generation. These results underscore the urgent necessity of revising traditional assessment models and integrating digital ethics and media literacy into school curricula to safeguard academic integrity.</p>
<p><b>Cite this article:</b> Yadegar, A., Jafarian, Z., Moradi, F., Daneshmand Kashki, Sh., Abdollahi Godollo, R. (2026). Presenting a Model of Attitudes toward Artificial Intelligence and Social Media on Academic Dishonesty Behaviors among Primary and Middle School Students. <i>Research Strategies in Educational Sciences</i>, 3(4), 45-61. <b>DOI:</b> 10.22034/jrses.2026.575444.1127</p>	
	
<p><b>Extended abstract</b></p> <p><b>Introduction</b></p> <p>In recent years, the rapid advancement of generative artificial intelligence (AI) tools, such as ChatGPT, coupled with the pervasive influence of social media platforms, has profoundly transformed educational</p>	



environments and raised serious concerns about academic integrity. These technologies offer powerful opportunities for personalized learning and cognitive support, yet they also create pathways to academic dishonesty behaviors—including plagiarism, unauthorized content generation, contract cheating, and illicit collaboration—particularly among younger learners at the elementary and middle school levels, where ethical reasoning, self-regulation, and academic habits are still developing (Greitemeyer & Kastenmüller, 2024). While AI can scaffold complex tasks and enhance understanding, its capacity to produce high-quality responses almost instantly often encourages students to rely on superficial shortcuts rather than deep cognitive engagement (Huang et al., 2025). Social media platforms exacerbate this risk by providing accessible channels for sharing answers, solutions, and unauthorized resources, thereby normalizing misconduct and converting isolated acts into socially reinforced group practices (Zlatolas et al., 2022). Although a substantial body of research has examined these issues among university students and older adolescents, far less attention has been devoted to younger age groups (Mah et al., 2024; Cotton et al., 2024). The present study aimed to test a structural equation model linking AI attitudes, social media engagement, and academic dishonesty among students in Urmia, Iran.

### Methods

This quantitative, descriptive-correlational study employed a cross-sectional survey design. The target population included approximately 90,000 students enrolled in public schools in Urmia city. A stratified random sample of 401 students was drawn, stratified by gender and educational level (elementary girls, elementary boys, middle school girls, and middle school boys), with sample size calculated according to Krejcie and Morgan's formula and slightly increased to enhance statistical power. Data were collected using three validated instruments: the General Attitudes toward Artificial Intelligence Scale (Schepman & Rodway, 2020; 20 items, positive and negative subscales, Cronbach's  $\alpha = 0.81$ ), the Use of Social Media Scale (Hejazi et al., 2016; 30 items assessing attitude and usage dimensions, Cronbach's  $\alpha = 0.89$ ), and the Academic Dishonesty Scale (McCabe & Trevino, 1996; 10 items measuring exam and assignment cheating, Cronbach's  $\alpha = 0.83$ ). All instruments utilized five-point Likert-type scales. Content validity was confirmed by expert review, and internal consistency was verified through Cronbach's alpha. Descriptive statistics, Pearson correlations, Kolmogorov–Smirnov normality tests, skewness and kurtosis checks, Kaiser–Meyer–Olkin measure, Bartlett's test of sphericity, and full structural equation modeling (SEM) were conducted using SPSS version 22 and Amos software. Model fit was assessed with standard indices.

### Results

Descriptive results indicated substantial technology engagement: 66% of participants reported AI usage skills, 74% claimed familiarity with artificial intelligence concepts, and most had personal or shared device access. Daily internet use ranged predominantly from one to four hours, with homework support and entertainment as primary AI purposes. Instagram and the national educational platform Shad were the most frequently used social media applications. Normality assumptions were met, multicollinearity was absent, and sampling adequacy was excellent (KMO = 0.874; Bartlett's  $p < 0.001$ ). Pearson correlations revealed strong positive interrelationships ( $r = 0.57\text{--}0.81$ ,  $p < 0.01$ ). The final structural model demonstrated acceptable to good fit. Path coefficients showed that attitudes toward AI had a significant direct effect on social media engagement ( $\beta = 0.33$ ,  $p = 0.03$ ) and on academic dishonesty ( $\beta = 0.28$ ,  $p = 0.04$ ). Social media emerged as the strongest direct predictor of academic dishonesty ( $\beta = 0.54$ ,  $p = 0.01$ ). Importantly, a significant indirect effect of AI attitudes on academic dishonesty mediated by social media was confirmed ( $\beta = 0.39$ ,  $p = 0.02$ ). The model explained 41% of the variance in social media engagement and 36% of the variance in academic dishonesty.

### Conclusion

The study reveals that positive AI attitudes influence academic dishonesty both directly and indirectly through social media engagement, which acts as a potent mechanism for normalizing misconduct via peer-reinforced norms. This dynamic is particularly salient in the Iranian context, where platforms like Shad have become central to schooling. Consequently, a shift from detection-centered to preventive strategies is essential. This includes developing transparent "Digital Ethics Guidelines," redesigning assessments to be process-oriented and performance-based, and integrating AI literacy into early curricula. Furthermore, interventions should target reshaping social media group norms—especially on Instagram and Shad—while fostering parental guidance toward independent learning. Despite these insights, results must be interpreted cautiously due to certain limitations: the reliance on self-report measures may have introduced social desirability bias, and the cross-sectional design prevents a longitudinal understanding of evolving AI attitudes. Additionally, the geographical focus on Urmia limits generalizability to diverse cultural contexts. Redefining educational success in the generative AI era ultimately requires prioritizing ethical processes, critical thinking, and responsible digital citizenship over product-oriented metrics.

### Ethical considerations

**Following the ethics of research**

The ethical principles, honesty, and trustworthiness have been observed in this research.

**Financial sponsor**

This study did not have a financial sponsor and the costs were covered by the authors.

**Authors' contribution**

All authors participated in the design, implementation, and writing of this study.

**Conflict of interest**

There is no conflict of interest between the authors and the Quarterly Journal of Research Strategies in Educational Sciences.

## ارائه‌ی مدل نگرش به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی بر رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی در دانش‌آموزان

اسماء یادگار<sup>۱</sup>، زهره جعفریان<sup>۲</sup>، فاطمه مرادی<sup>۳</sup>، شقایق دانشمندکشکی<sup>۴</sup>، رضا عبدالهی گدلو<sup>۵\*</sup>

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

۲. کارشناس زیست‌شناسی، دانشگاه پیام نور، شاهین دژ، ایران.

۳. دانشجوی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۴. کارشناس علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ارومیه، ایران.

۵. نویسنده مسئول: دکترای مدیریت ورزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران. رایانامه: [rezaab35@yahoo.com](mailto:rezaab35@yahoo.com)

چکیده	اطلاعات مقاله
<p><b>زمینه و هدف:</b> پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری نگرش به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی بر رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی در دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی و راهنمایی انجام شد.</p> <p><b>روش:</b> این مطالعه از نظر راهبرد، کمی و از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان شهرستان ارومیه با ۹۰۰۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آن‌ها، ۴۰۱ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای سنجش شامل پرسشنامه‌های نگرش به هوش مصنوعی شپمن و رودوی (۲۰۲۰)، استفاده از رسانه‌های اجتماعی حجازی و همکاران (۱۳۹۵) و بی‌صداقتی تحصیلی مک‌کیب و تروینو (۱۹۹۶) بود. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) در نرم‌افزارهای SPSS و Amos انجام پذیرفت.</p> <p><b>یافته‌ها:</b> یافته‌ها نشان داد که نگرش به هوش مصنوعی بر رسانه‌های اجتماعی با ضریب مسیر <math>\beta = ۰/۳۳</math> و <math>p &lt; ۰/۰۵</math>؛ و بر بی‌صداقتی تحصیلی با <math>\beta = ۰/۲۸</math> و <math>p &lt; ۰/۰۵</math>؛ اثر مستقیم و معناداری دارد. همچنین، رسانه‌های اجتماعی بر رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی با ضریب مسیر <math>\beta = ۰/۵۴</math> و <math>p &lt; ۰/۰۱</math>؛ قوی‌ترین پیش‌بین مستقیم بودند. آزمون اثرات غیرمستقیم نیز مؤید نقش میانجی معنادار رسانه‌های اجتماعی در رابطه بین نگرش به هوش مصنوعی و بی‌صداقتی تحصیلی بود (<math>\beta = ۰/۳۹</math> و <math>p &lt; ۰/۰۵</math>).</p> <p><b>نتیجه‌گیری:</b> نتایج پژوهش تبیین‌کننده این واقعیت است که هوش مصنوعی به عنوان «ابزار» و رسانه‌های اجتماعی به عنوان «بستر»، با ایجاد هنجارهای گروهی و وابستگی شناختی، زمینه‌ساز سوءرفتارهای آموزشی در نسل جدید شده‌اند. این نتایج ضرورت بازنگری در مدل‌های ارزشیابی سنتی و ادغام آموزش اخلاق دیجیتال و سواد رسانه‌ای را در برنامه‌های درسی مدارس برای صیانت از صداقت تحصیلی برجسته می‌سازد.</p>	<p>نوع مقاله: علمی پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۸</p> <p>کلیدواژه‌ها: هوش مصنوعی، رسانه‌های اجتماعی، بی‌صداقتی تحصیلی، دانش‌آموزان، مدل ساختاری</p>
<p><b>استناد به این مقاله:</b> یادگار، الف؛ جعفریان، ز؛ مرادی، ف؛ دانشمندکشکی، ش؛ عبدالهی گدلو، ر. (۱۴۰۴). ارائه‌ی مدل نگرش به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی بر رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی در دانش‌آموزان. <i>راهبردهای پژوهش در علوم تربیتی</i>، ۳(۴)، ۶۱-۴۵.</p> <p>DOI: <a href="https://doi.org/10.22034/jrses.2026.575444.1127">10.22034/jrses.2026.575444.1127</a></p>	



## مقدمه

امروزه در سالیان اخیر، پیشرفت‌های چشمگیر در حوزه هوش مصنوعی و گسترش بی‌سابقه رسانه‌های اجتماعی، چشم‌انداز آموزشی را متحول ساخته و فرصت‌ها و چالش‌های جدیدی را پیش روی نظام تعلیم و تربیت قرار داده است. این تحولات، به ویژه ظهور ابزارهای هوش مصنوعی مولد مانند چت جی پی تی؛ نگرانی‌ها را در مورد تأثیر آن‌ها بر صداقت تحصیلی، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی و راهنمایی افزایش داده است (گرایت‌مایر و کاستن‌مولر؛ ۲۰۲۴). استفاده از هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی در محیط‌های آموزشی می‌تواند منجر به رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی مانند تقلب یا سرقت ادبی شود، زیرا دانش‌آموزان ممکن است به این ابزارها برای تکمیل تکالیف به شیوه‌ای سطحی تکیه کنند (هوانک و همکاران؛ ۲۰۲۵). این امر مستلزم بررسی عمیق نگرش دانش‌آموزان به این فناوری‌ها و شناسایی عوامل مؤثر بر تمایل آن‌ها به انجام رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی است (ماه و همکاران؛ ۲۰۲۴). این نگرانی‌ها با توجه به قابلیت مدل‌های زبانی پیشرفته مانند چت جی پی تی که در تولید متون با کیفیت بالا و سریع تشدید می‌شود می‌تواند دانشجویان را به استفاده از آن برای مقاصد غیراخلاقی مانند سرقت ادبی یا جعل پاسخ‌ها ترغیب کند (گرایت‌مایر و کاستن‌مولر، ۲۰۲۴). همچنین، رسانه‌های اجتماعی ممکن است با فراهم آوردن بستری برای تبادل غیرمجاز اطلاعات یا راه‌حل‌ها، به تسهیل رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی کمک کنند. بر همین اساس، بررسی دقیق‌تر نگرش دانش‌آموزان به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی و تأثیر آن بر رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی، به‌ویژه در مقاطع حساس ابتدایی و راهنمایی، از اهمیت بالایی برخوردار است (اسپرلینگ و همکاران؛ ۲۰۲۵). هدف از این پژوهش، ارائه یک مدل جامع برای تبیین ارتباط بین نگرش دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی و بروز رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی است. این مدل به دنبال شناسایی متغیرهای کلیدی و روابط علی میان آنهاست تا درک عمیق‌تری از چگونگی تأثیر این فناوری‌ها بر اخلاق تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد.

بر اساس دیدگاه سالیوان و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۳)، اگرچه ابزارهای هوش مصنوعی مانند چت‌جی‌پی‌تی، پتانسیل بالایی برای شخصی‌سازی آموزش دارند، اما به دلیل توانایی در تولید محتوای آماده، دانش‌آموزان را به سمت رفتارهای کپی‌برداری و گریز از تفکر عمیق سوق می‌دهند. این پدیده در میان دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی و راهنمایی نگران‌کننده‌تر است، زیرا بر اساس یافته‌های فتنی هفشجانی و سعادت طلب (۱۴۰۳) تأکید دارند که در سیستم‌های آموزش مجازی (شبکه شاد)، فقدان چارچوب‌های اخلاقی منجر به افزایش چشمگیر کپی‌برداری شده است. هیلی<sup>۲</sup> (۲۰۲۳)، معتقد است که استفاده از هوش مصنوعی مولد می‌تواند تقلب را هم قابل دسترس‌تر و هم کمتر قابل تشخیص کند، این در حالی است که ۷۷ درصد از دانش‌آموزان دبیرستانی پیشتر رفتارهای فریبکارانه و تقلب در این زمینه دارند. در همین راستا، مونتگ و الهای<sup>۳</sup> (۲۰۲۵)، در نظریه «جنبه تاریک نگرش به هوش مصنوعی» معتقدند که نگرش بیش از حد مثبت به این فناوری و رسانه‌های اجتماعی، می‌تواند با ایجاد «وابستگی شناختی»، منجر به استفاده‌های غیرحرفه‌ای و اعتیادگونه شود (مونتگ و الهای، ۲۰۲۵). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که دانش‌آموزان اغلب نسبت به معلمان خود در استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی پیشتازتر هستند که این خود نیاز مبرم به بازنگری در سیاست‌ها و روش‌های آموزشی سنتی را برجسته می‌سازد (هاتسون؛ ۲۰۲۴). مطالعه‌ای در میان دانشجویان ویتنامی نشان داد که دانشجویان دختر مقاطع بالاتر بیشتر از دانشجویان تازه‌وارد دختر به تقلب با هوش مصنوعی تمایل دارند، در حالی که دانشجویان پسر در تمامی مقاطع به طور مداوم درگیر تقلب تحصیلی هستند (نگوین و گوتو؛ ۲۰۲۴). همچنین، رسانه‌های اجتماعی ممکن است با فراهم آوردن بستری برای تبادل غیرمجاز اطلاعات یا راه‌حل‌ها، به تسهیل رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی کمک کنند. نسل Z تمایل بیشتری به تقلب دارد و استفاده از اینترنت و رسانه‌های اجتماعی با کاهش صداقت در میان نوجوانان مرتبط است

<sup>1</sup> ChatGPT

<sup>2</sup> Greitemeyer, T., & Kastenmüller, A

<sup>3</sup> Huang, C. L., Shao, X., Wu, C., Luo, B., & Zuo, M.

<sup>4</sup> Mah, C., Walker, H., Phalen, L., Levine, S., Beck, S. W., & Pittman, J

<sup>5</sup> Sperling, K., Stenliden, L., Mannila, L., Åkerfeldt, A., Börjesson, P., & Heintz, F

<sup>6</sup> Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P

<sup>7</sup> Healy, M.

<sup>8</sup> Montag, C., & Elhai, J. D

<sup>9</sup> Hutson, J

<sup>1</sup> Nguyen, M. H., & Goto, D<sup>0</sup>

(برنادوفسکی، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان ممکن است کمک به دوستان در شبکه‌های اجتماعی را به عنوان رفتاری مفید تلقی کنند، حتی اگر شامل ارسال پاسخ تکالیف باشد (برنادوفسکی، ۲۰۱۹). همچنین زلاتولاس و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۲)، نشان دادند رسانه‌های اجتماعی بی‌صدافتی تحصیلی را از یک رفتار فردی به یک «هنجار گروهی» تبدیل کرده‌اند. بر اساس مدل ساختاری آکای و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۴)، این سازه شامل ابعادی نظیر جعل محتوا، سرقت علمی مدرن و تقلب در آزمون‌های برخط است که مستقیماً تحت تأثیر میزان درگیری در فضای مجازی قرار دارد. مطالعات مختلفی نشان داده‌اند که رسانه‌های اجتماعی به ابزاری برای تسهیل تقلب و رفتارهای بی‌صدافتی به ویژه در ارزیابی‌های آنلاین تبدیل شده‌اند (آداما و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). پژوهش لی و همکاران در چین نشان داد که تقلب در تکالیف از دوره ابتدایی وجود دارد و با افزایش پایه تحصیلی بیشتر می‌شود. این مطالعه همچنین نشان داد که پذیرش تقلب توسط دانش‌آموزان، تقلب همسالان و سطح عملکرد تحصیلی خود دانش‌آموزان از پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی تقلب در تکالیف هستند (لی و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳).

دی‌پترو در سال ۲۰۱۰، پنج چارچوب نظری رایج را در این زمینه معرفی می‌کند که شامل نظریه بازدارندگی، نظریه انتخاب عقلانی، نظریه خنثی‌سازی، نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده و اخلاق موقعیتی هستند (دی‌پترو، ۲۰۱۰). نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده پیشنهاد می‌کند که رفتارهای غیراخلاقی از ترکیب ارزش‌های شخصی دانش‌آموز، هنجارهای تحت تأثیر همسالان و جامعه، و عوامل کنترل درک شده مانند موانع و مجازات‌های احتمالی نشأت می‌گیرد (دونتوه و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۳). چارچوب مثلث تقلب نیز بیان می‌کند که انگیزه، فرصت و توجیه‌پذیری سه عامل اصلی تأثیرگذار بر رفتار تقلب هستند (دونتوه و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، بسیاری از این نظریه‌ها ریشه در ادبیات جرم‌شناسی دارند و ممکن است به طور کامل پیچیدگی‌های رفتار دانش‌آموزان در زمینه فناوری‌های نوظهور را پوشش ندهند (دی‌پترو، ۲۰۱۰). پژوهش‌های اخیر بر نیاز به چارچوب‌های نظری قوی‌تر برای مدل‌سازی ماهیت سیستمی سوءرفتار تحصیلی تأکید دارند (آلن و کیزیلچک<sup>۶</sup>، ۲۰۲۴). در عصر دیجیتال، با توجه به گسترش هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی، لازم است مدل‌های نظری موجود بازنگری شده و یا مدل‌های جدیدی ارائه شوند که به طور خاص تأثیر این فناوری‌ها بر ابعاد مختلف صداقت تحصیلی را در نظر بگیرند. مطالعاتی مانند مطالعه گونگ و همکاران با تمرکز بر استفاده از رسانه‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان، از نقش میانجی‌گر اضطراب اجتماعی و ترس از دست دادن و همچنین اثر تعدیل‌کننده رابطه معلم-دانشجو صحبت می‌کنند (گونگ و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۵). هوش مصنوعی می‌تواند درک عمیق‌تری از چگونگی تأثیر این فناوری‌ها بر اخلاق تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد و به طراحی مداخلات آموزشی مؤثر برای ارتقای صداقت تحصیلی در عصر دیجیتال کمک کند (اسپرلینگ و همکاران، ۲۰۲۵). هوش مصنوعی یک جزء اساسی و کلیدی در نحوه عملکرد شبکه‌های اجتماعی مدرن مانند فیس‌بوک، توئیتر، اینستاگرام و یوتیوب است. استفاده از هوش مصنوعی در شبکه‌های اجتماعی به طور بی‌سابقه‌ای در حال رشد است، ترکیب بازاریابی شبکه‌های اجتماعی با هوش مصنوعی به عنوان «هوش مصنوعی اجتماعی»، شناخته می‌شود (سادیکو و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۱). استفاده از هوش مصنوعی در پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی، از جمله تجزیه و تحلیل متن و تصاویر، تشخیص هرزنامه، جمع‌آوری داده‌ها، ارائه بینش‌های اجتماعی و هدف قرار دادن تبلیغات را شرح می‌دهد (سادیکو و همکاران، ۲۰۲۱). کاتن و همکاران<sup>۹</sup> (۲۰۲۴)، در مطالعه‌ای با عنوان «تأثیر چت‌بات‌ها بر تقلب در مدارس» که به روش آزمایشی در دانش‌آموزان راهنمایی انجام شد، نتایج نشان داد که دسترسی آزاد به هوش مصنوعی بدون آموزش اخلاقی، رفتارهای بی‌صدافتی را به طور معناداری ارتقا می‌دهد. زلاتولاس و همکاران (۲۰۲۲)، در مطالعه‌ای با عنوان «رسانه‌های اجتماعی و بی‌صدافتی آکادمیک در آموزش مدرن در دانش‌آموزان»، انجام دادند دریافتند که شبکه‌های اجتماعی به دلیل فراهم کردن امکان اشتراک‌گذاری

<sup>1</sup> Bernadowski

<sup>2</sup> Zlatolas, L. N., Welzer, T., Hericko, M., & Holbl, M

<sup>3</sup> Akay, M., Okan, K., & Çakır, R

<sup>4</sup> Adama, E., Graf, A., Adusei Asante, K., & Parsons, B. N

<sup>5</sup> Li, Z., Zheng, Y., Zhao, J., & Yang, B

<sup>6</sup> DiPietro

<sup>7</sup> Dontoh, J., Annan-Brew, R. K., Kpodoe, I. A., & Ankapong, A

<sup>8</sup> Allen & Kizilcec

<sup>9</sup> Gong, Z., Guo, Y., & Tan, J

<sup>1</sup> Sadiku, M. N. O., Ashaolu, P. J., Ajayi-Majebi, A., & Musa, S. M

<sup>1</sup> Cotton, D. R., Cotton, P. A.,<sup>1</sup> & Shipway, J. R

پاسخ‌ها، بستر اصلی تقلب‌های نوین هستند. چوا و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۳)، در پژوهشی به واکاوی دیدگاه‌های دانشجویان درباره هوش مصنوعی مولد و سلامت آکادمیک پرداختند. یافته‌های نشان می‌دهد که مرز میان هوش مصنوعی به عنوان یک «ابزار حمایتی برای یادگیری» و «ابزاری برای تقلب»، بسیار مبهم است. دانشجویان به دلیل عدم وجود دستورالعمل‌های شفاف، در یک وضعیت بلاتکلیفی اخلاقی قرار دارند؛ لذا صرفاً تکیه بر ابزارهای تشخیص تقلب نمی‌تواند کارساز باشد و مؤسسات آموزشی باید به سمت بازنگری در مدل‌های ارزشیابی و تقویت «فرهنگ صداقت» به جای «فرهنگ تنبیه» حرکت کنند. در همین راستا، لی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۴)، در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که ظهور هوش مصنوعی مولد لزوماً باعث افزایش نرخ کلی بی‌صدقاتی تحصیلی نشده است، بلکه «شکل» و «نوع» تقلب را تغییر داده و ابزارهای هوش مصنوعی جایگزین روش‌های سنتی، شده‌اند. یافته‌های آماری آن‌ها نشان می‌دهد که عامل اصلی گرایش دانش‌آموزان به سوءرفتار آکادمیک، نه صرفاً دسترسی به تکنولوژی، بلکه وجود فشارهای تحصیلی، حجم بالای تکالیف و ابهام در تعریف مرزهای اخلاقی استفاده از هوش مصنوعی است؛ به طوری که بسیاری از دانش‌آموزان استفاده از این ابزار را نوعی دستیار یادگیری می‌دانند و آن را مصداق تقلب تلقی نمی‌کنند. در واکاوی پیشینه‌های داخلی، حجازی و همکاران (۱۳۹۵) و عزیزی و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعات خود نشان دادند که نگرش مثبت و درگیری بیش از حد در شبکه‌های اجتماعی، به عنوان یک متغیر پیش‌بین، با کاهش تمرکز و کاهش عملکرد تحصیلی و افزایش معنادار بی‌صدقاتی آکادمیک و رفتارهای تقلب در دانش‌آموزان همراه است. در حوزه فناوری‌های نوظهور، فتحی هفشجانی و سعادت طلب (۱۴۰۳) در پژوهشی خود با عنوان «ارزشیابی اخلاقی استفاده از هوش مصنوعی در آموزش مجازی مدارس»، دریافتند که نگرش مثبت به هوش مصنوعی بدون آموزش اخلاقی، مستقیماً با افزایش رفتارهای غیرحرفه‌ای و کپی‌برداری در شبکه شاد همبستگی دارد. بررسی‌های مجیدی و همکاران (۱۴۰۴)، نشان می‌دهد که هوش مصنوعی با وجود پتانسیل بالای خود در بهبود کیفیت آموزش، در صورت عدم رعایت ملاحظات اخلاقی می‌تواند به تبعیض آموزشی، نقض حریم خصوصی دانش‌آموزان، کاهش سواد اخلاقی و تضعیف نقش تربیتی مدارس منجر شود.

خلاء که وجود دارد این است که پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر روی دانشجویان دانشگاهی متمرکز بوده‌اند و نشان داده‌اند که هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی می‌توانند به عنوان ابزاری برای تقلب استفاده شوند (گرایت‌مایر و کاستن‌مولر، ۲۰۲۴؛ نگوین و گوتو، ۲۰۲۴؛ ماه و همکاران، ۲۰۲۴؛ کاتن و همکاران، ۲۰۲۴؛ زلاتولاس و همکاران، ۲۰۲۲). در مقابل بعضی پژوهشگران استفاده از فناوری نوین و هوش مصنوعی را ابزاری برای تقلب نمی‌دانند و معتقدند باید فرهنگ استفاده از آن بسترسازی شود (چوا و همکاران، ۲۰۲۳؛ لی و همکاران، ۲۰۲۴). این تحقیقات اغلب به بررسی عوامل مؤثر بر تمایل به تقلب از دیدگاه‌های مختلف روانشناختی و اجتماعی پرداخته‌اند، از جمله نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده و چارچوب مثلث تقلب؛ یعنی انگیزه، فرصت و توجیه‌پذیری (دی‌پترو، ۲۰۱۰؛ دوتوه و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، همانطور که آلن و کیزیلچک (۲۰۲۴)، نیز اشاره کرده‌اند، بسیاری از این نظریه‌ها ریشه در ادبیات جرم‌شناسی دارند و ممکن است به طور کامل پیچیدگی‌های رفتار دانش‌آموزان در زمینه فناوری‌های نوظهور را پوشش ندهند. با این وجود، یک خلاء پژوهشی مهم در ادبیات مربوط به صداقت تحصیلی وجود دارد: کمبود مطالعات جامع که به طور خاص تأثیر ترکیبی نگرش به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی را بر رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی در دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی و راهنمایی بررسی کنند. بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها بر روی دانشجویان و دانش‌آموزان دبیرستانی متمرکز است (چوا و همکاران، ۲۰۲۳؛ لی و همکاران، ۲۰۲۳؛ جانستون و همکاران، ۲۰۲۴). هرچند لی و همکاران (۲۰۲۴)، نشان دادند که تقلب در تکالیف از دوره ابتدایی وجود دارد و با افزایش پایه تحصیلی بیشتر می‌شود و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن را بررسی کردند، اما هنوز یک مدل جامع که نگرش این گروه سنی به فناوری‌های نوظهور و ارتباط آن با بی‌صدقاتی تحصیلی را تبیین کند، ارائه نشده است. گونگ و همکاران (۲۰۲۵)، نیز با تمرکز بر استفاده از رسانه‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان، از نقش میانجی‌گر اضطراب اجتماعی و ترس از دست دادن و همچنین اثر تعدیل‌کننده رابطه معلم-دانشجو صحبت می‌کنند. مطالعاتی مانند پژوهش اسپرلینگ و همکاران (۲۰۲۵)، به سواد هوش مصنوعی در کلاس‌های درس مقطع راهنمایی پرداخته‌اند، اما ارتباط مستقیم آن با بی‌صدقاتی تحصیلی در یک مدل جامع کمتر مورد توجه قرار گرفته است. لوند و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۲۵)، نیز ادعان دارند که درک ما از چگونگی شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی و تأثیر آن بر تمایل آن‌ها به

<sup>1</sup> Chua, S. M., Lye, S. Y., & Tan, Y. H

<sup>2</sup> Lee, V. R., Pope, D. C., & Miles, S

<sup>3</sup> Lund, B., Lee, T. H., Mannuru, N. R., & Wang, Y

انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی، ناقص است. فقدان این مطالعات در مقاطع ابتدایی و راهنمایی بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا این دوران، سال‌های شکل‌گیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اخلاقی در دانش‌آموزان است و تأثیر فناوری‌ها در این سنین می‌تواند پیامدهای بلندمدتی بر رشد تحصیلی و اخلاقی آن‌ها داشته باشد. دانش‌آموزان در این سنین با ابزارهای دیجیتال و رسانه‌های اجتماعی درگیر می‌شوند، اما مدل‌های نظری موجود لزوماً نمی‌توانند پیچیدگی‌های رفتار آن‌ها را در زمینه فناوری‌های نوظهور به طور کامل پوشش دهند. این خلاء در ادبیات، پژوهش حاضر را توجیه می‌کند تا با ارائه یک مدل جامع، این ارتباطات پیچیده را در جمعیت دانش‌آموزی مقاطع ابتدایی و راهنمایی تبیین کرد. این مطالعه نه تنها به پر کردن یک خلاء پژوهشی مهم کمک می‌کند، بلکه بینش‌های ارزشمندی را برای سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و والدین فراهم می‌آورد تا بتوانند مداخلات آموزشی مؤثرتری را برای ارتقای صدافت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دیجیتال در میان نسل جوان طراحی و اجرا کنند. بر همین اساس، بررسی دقیق‌تر نگرش دانش‌آموزان به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی و تأثیر آن بر رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی، به‌ویژه در مقاطع حساس ابتدایی و راهنمایی، از اهمیت بالایی برخوردار است. پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا نگرش دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی، رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

## روش

پژوهش حاضر از منظر راهبرد اصلی، در زمره تحقیقات کمی قرار دارد که با استفاده از رویکرد اجرایی پیمایشی و تکنیک توصیفی-همبستگی به مرحله اجرا درآمده است. جامعه آماری این مطالعه را کلیه دانش‌آموزان مرکز استان آذربایجان غربی (شهرستان ارومیه)، در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل دادند که طبق آمار اداره کل آموزش و پرورش استان تعداد کل آن‌ها، ۹۰۰۰۰ دانش‌آموز برآورد گردید. جهت تعیین حجم نمونه، با استناد به جدول کرجسی و مورگان و سطح خطای ۰/۰۵، تعداد ۳۸۵ نفر به عنوان نمونه برآورد گردید؛ اما با توجه به گستردگی جامعه آماری جهت افزایش توان آزمون، این تعداد به ۴۰۱ نفر افزایش یافته و به عنوان نمونه نهایی انتخاب و محاسبه شد. فرآیند نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای<sup>۱</sup> انجام پذیرفت. بر این اساس، ابتدا مدارس شهرستان ارومیه بر مبنای دو شاخص جنسیت و پایه تحصیلی (دختران ابتدایی، پسران ابتدایی، دختران متوسطه اول و پسران متوسطه اول) دسته‌بندی شدند. این استراتژی به منظور تضمین حضور متناسب و نماینده بودن هر یک از زیرگروه‌ها در حجم نمونه نهایی اتخاذ گردید. در مرحله بعد، از میان فهرست مدارس موجود در هر یک از طبقات چهارگانه، تعدادی مدرسه به صورت تصادفی برگزیده شد و در نهایت با انتخاب تصادفی کلاس‌های هدف در مدارس منتخب، پرسشنامه‌های پژوهش در میان دانش‌آموزان توزیع گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه ذیل استفاده گردید.

**پرسش‌نامه نگرش کلی نسبت به هوش مصنوعی:** این ارزیابی از طریق مقیاس طراحی‌شده توسط شپمن و رودوی (۲۰۲۰)، صورت پذیرفت. این ابزار، با ۲۰ گویه در قالب دو مؤلفه «نگرش مثبت» (۱۲ سؤال) و «نگرش منفی» (۸ سؤال)، تشکیل شده است. پاسخ‌دهی به گویه‌های این مقیاس بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم)، تنظیم گردیده و نمره‌گذاری گویه‌های مربوط به نگرش منفی به صورت معکوس انجام می‌شود. نمره کل آزمون از طریق تجمیع امتیازات حاصل از هر دو خرده‌مقیاس به دست می‌آید. ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه شپمن و رودوی (۲۰۲۰)، برای مؤلفه نگرش مثبت ۰/۸۸ و برای مؤلفه نگرش منفی ۰/۸۲، گزارش شد. ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه در پژوهش صدری دمیچی (۱۴۰۴)، هم ۰/۷۸ به دست آمده بود.

**پرسش‌نامه استفاده از شبکه‌های اجتماعی:** توسط حجازی و همکاران (۱۳۹۵)، ساخت و اعتباریابی شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال در ۲ بعد؛ نگرش نسبت به استفاده از شبکه‌های اجتماعی (سؤال‌های ۱-۱۵) و میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی (سؤال‌های ۱۶-۳۰)، بود. طیف پاسخ‌دهی در بخش نگرش: از «کاملاً مخالفم (۱)» تا «کاملاً موافقم (۴)»، و در بخش میزان استفاده: از «هرگز (۱)» تا «دائماً (۴)»، بود. ضریب آلفای کرونباخ در بُعد نگرش؛ ۰/۸۱ و در بُعد میزان استفاده؛ ۰/۸۸ و کل پرسشنامه؛ ۰/۹۱ به گزارش شده بود.

<sup>1</sup> Stratified random sampling

<sup>2</sup> Schepman, A., & Rodway, P.

**پرسش نامه بی صدافتی تحصیلی:** این ارزیابی از طریق مقیاس طراحی شده توسط مک کیب و تروینو (۱۹۹۶) انجام گرفت. این ابزار مشتمل بر ۱۰ گویه در دو مؤلفه «تقلب در امتحان» (۵ گویه) و «تقلب در تکالیف» (۵ گویه) است. پاسخ‌دهی به سؤالات بر مبنای طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از هرگز = ۱ تا همیشه = ۵)، تنظیم شده است. مک کیب و تروینو (۱۹۹۶) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز جوکار و حق‌نگهدار (۱۳۹۵)؛ و نجفی (۱۴۰۴)، پایایی این ابزار را از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۴، برآورد نمودند. به منظور احراز روایی محتوایی ابزارهای پژوهش، پرسشنامه‌ها به تایید چهار استاد روان‌شناسی و علوم تربیتی، رسید. همچنین، جهت ارزیابی همسانی درونی گویه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که میزان پایایی برای مقیاس‌های نگرش کلی نسبت به هوش مصنوعی، شبکه‌های اجتماعی، بی‌صدافتی تحصیلی به ترتیب معادل ۰/۸۱، ۰/۸۹ و ۰/۸۳ می‌باشد. که بیانگر پایایی بسیار مطلوب ابزارهاست. جزئیات تکمیلی مرتبط با ویژگی‌های فنی ابزارهای سنجش در جدول ۱ ارائه شده است.

**جدول ۱. متغیرهای پژوهش، تعداد گویه‌های آن و پایایی مربوط به آن**

متغیرها	تعداد گویه	آلفای کرونباخ
نگرش به هوش مصنوعی	نگرش مثبت	۱۲ / ۰/۸۴
	نگرش منفی	۸ / ۰/۷۸
	کل هوش مصنوعی	۲۰ / ۰/۸۱
استفاده از شبکه‌های اجتماعی	نگرش استفاده از شبکه‌های اجتماعی	۱۵ / ۰/۸۵
	میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی	۱۵ / ۰/۹۲
	کل شبکه‌های اجتماعی	۳۰ / ۰/۸۹
بی‌صدافتی تحصیلی	تقلب در امتحان	۵ / ۰/۷۹
	تقلب در تکالیف	۵ / ۰/۸۸
	کل بی‌صدافتی تحصیلی	۱۰ / ۰/۸۳

در جدول ۱؛ نتایج حاصل از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ حاکی از آن است که تمامی مقیاس‌ها از همسانی درونی بهینه‌ای برخوردارند. با عنایت به اینکه کلیه ضرایب به دست آمده به‌طور معناداری بالاتر از ملاک ۰/۰۷ قرار دارند (فیلد، ۲۰۱۸)، پایایی ابزارها جهت سنجش سازه‌های پژوهش تایید می‌گردد. بنابراین پیش از اجرای تحلیل‌های اصلی، ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی (شامل میانگین و انحراف استاندارد) و پیش‌فرض‌های آمار استنباطی شامل آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، ضرایب همبستگی پیرسون مورد بررسی و تأیید قرار گرفتند. در نهایت، داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از دو نرم‌افزار آماری SPSS.v.22 و Amos تجزیه و تحلیل شدند.

### یافته‌ها

ویژگی‌های توصیفی افراد نمونه پژوهش ۴۰۱ نفری در جدول (۲) بر حسب جنسیت، مقطع تحصیلی، میزان استفاده از اینترنت، هدف استفاده از AI، توانایی استفاده از AI، آشنایی با هوش مصنوعی، دسترسی به گوشی یا لبتاب، نظارت والدین، محبوب‌ترین رسانه اجتماعی، گزارش شده است.

**جدول ۲. توزیع فراوانی جمعیت شناختی آزمودنی‌ها پژوهش**

متغیر	فراوانی	متغیر	فراوانی
جنسیت	دختر	مقطع	ابتدایی
	پسر	تحصیلی	متوسطه اول
	۱۸۸ (۴۶/۸۸)		۱۹۶ (۴۸/۸۸)
	۲۱۳ (۵۳/۱۲)		۲۰۵ (۵۱/۱۲)

<sup>1</sup> McCabe, D. L., & Trevino, L. K.

کمتر از ۱ ساعت	۸۱ (۲۰/۲۰)	کمک در تکالیف و دروس	۱۶۹ (۴۲/۱۴)
میزان استفاده از اینترنت	۱ تا ۲ ساعت	هدف	۱۲۴ (۳۰/۹۲)
۲ تا ۴ ساعت	۱۰۰ (۲۴/۹۴)	استفاده از AI	۶۱ (۱۵/۲۱)
بیش از ۴ ساعت	۷۱ (۱۷/۷۱)	استفاده نکرده‌ام	۴۷ (۱۱/۷۳)
توانایی استفاده از AI	بله	اینستاگرام	۱۵۳ (۳۸/۱۵)
	خیر	شاد	۱۴۱ (۳۵/۱۶)
آشنایی با هوش مصنوعی	بله	تلگرام	۷۷ (۱۹/۲۰)
	خیر	واتساب	۲۰ (۴/۹۹)
دسترسی به گوشی یا لپ‌تاب	شخصی	محبوب‌تر	۱۷۴ (۴۳/۳۹)
	مشترک با والدین	بین رسانه اجتماعی	۱۸۱ (۴۵/۱۴)
	دسترسی ندارم	آیگپ	۰ (۰/۰۰)
نظارت والدین	همیشه نظارت دارند	روبیکا	۲ (۰/۵۰)
	گاهی اوقات	سایر موارد	۴ (۱/۰۰)
	اصلاً نظارت ندارند		۴۷ (۱۱/۷۲)

در جدول (۳) شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، کلموگروف اسمیرنوف، چولگی و کشیدگی و نتایج آن‌ها ارائه شده است.

### جدول ۳. شاخص‌های توصیفی و پیش‌فرض‌های نرمال بودن

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کلموگروف اسمیرنوف (Z)	سطح معناداری چولگی (P)	کشیدگی	تعداد نمونه	نتیجه ارزیابی
هوش مصنوعی	۷۲/۴۵	۸/۳۰	۱/۰۲	۰/۲۴	۰/۲۱۵	۴۰۱	مطلوب
شبکه‌های اجتماعی	۸۸/۱۵	۱۱/۴۰	۰/۹۸	۰/۳۱	۰/۴۰۲	۴۰۱	مطلوب
بی‌صدافتی تحصیلی	۲۲/۶۰	۶/۷۵	۰/۹۱	۰/۱۶	۰/۶۳۴	۴۰۱	مطلوب

نتایج شاخص‌ها در جدول ۳ نشان داد که میانگین نمرات نگرش به هوش مصنوعی ( $M = 72/45$ ) و شبکه‌های اجتماعی ( $M = 88/15$ )، بالاتر از سطح متوسط؛ و متغیر بی‌صدافتی تحصیلی میانگین پایین‌تری ( $M = 22/60$ ) داشت. در بررسی پیش‌فرض‌های آماری، نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای هر سه متغیر (هوش مصنوعی:  $Z = 1/02$ ؛ شبکه‌های اجتماعی:  $Z = 0/98$ ؛ بی‌صدافتی تحصیلی:  $Z = 0/91$ ) در سطح ( $p > 0/05$ ) غیرمعنادار است، که مؤید پیروی داده‌ها از توزیع نرمال است. علاوه بر این، شاخص‌های چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در بازه استاندارد  $[-1, +1]$  قرار گرفتند. با توجه به مطلوبیت شاخص‌های خطی و نرمالیت، داده‌ها از اعتبار لازم جهت استفاده از آزمون‌های پارامتریک و مدل‌سازی معادلات ساختاری برخوردار هستند.

جدول ۴. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. نگرش مثبت	۱								
۲. نگرش منفی	۰/۷۵	۱							
۳. کل هوش مصنوعی	۰/۷۹	۰/۸۰	۱						
۴. نگرش استفاده از شبکه‌های اجتماعی	۰/۵۷	۰/۶۷	۰/۷۲	۱					
۵. میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی	۰/۵۳	۰/۷۱	۰/۶۷	۰/۷۹	۱				
۶. کل شبکه‌های اجتماعی	۰/۶۱	۰/۶۹	۰/۷۲	۰/۶۳	۰/۷۷	۱			
۷. تقلب در امتحان	۰/۶۴	۰/۵۷	۰/۶۶	۰/۷۱	۰/۷۹	۰/۷۴	۱		
۸. تقلب در تکالیف	۰/۷۵	۰/۶۸	۰/۶۰	۰/۵۸	۰/۷۱	۰/۷۸	۰/۸۰	۱	
۹. کل بی‌صدافتی تحصیلی	۰/۶۴	۰/۵۸	۰/۸۱	۰/۷۷	۰/۶۷	۰/۷۹	۰/۸۲	۰/۸۹	۱

( $p < 0.01$ )

بر اساس یافته‌های مندرج در جدول ۴، نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان‌دهنده وجود روابط مثبت و معنادار بین تمامی ابعاد و متغیرهای مکنون پژوهش در سطح ( $p < 0.01$ )، است. در تحلیل روابط بین‌متغیری، مشاهده شد که بین «کل شبکه‌های اجتماعی» و «کل بی‌صدافتی تحصیلی» رابطه مثبت و بالایی ( $r = 0.79$ )؛ و بین هوش مصنوعی با بی‌صدافتی تحصیلی ( $r = 0.81$ )، همبستگی بالایی برقرار است. بنابراین فرض عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل تایید شده و بستر آماری لازم جهت اجرای مدل‌سازی معادلات ساختاری فراهم است. این الگو ضریب همبستگی، ضمن تایید مدل اندازه‌گیری، بستر لازم را برای برآورد ضرایب مسیر و شاخص‌های برازندگی مدل فراهم می‌آورد. پیش از اجرای مدل ساختاری در نرم‌افزار Amos، جهت اطمینان از اینکه حجم نمونه ۴۰۱ نفر برای تحلیل عاملی کفایت لازم را دارد و همچنین ماتریس همبستگی میان گویه‌ها، از دو آزمون<sup>۱</sup> KMO و بارتلت<sup>۲</sup> استفاده شد.

جدول ۵. نتایج آزمون KMO و بارتلت برای بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل ساختاری

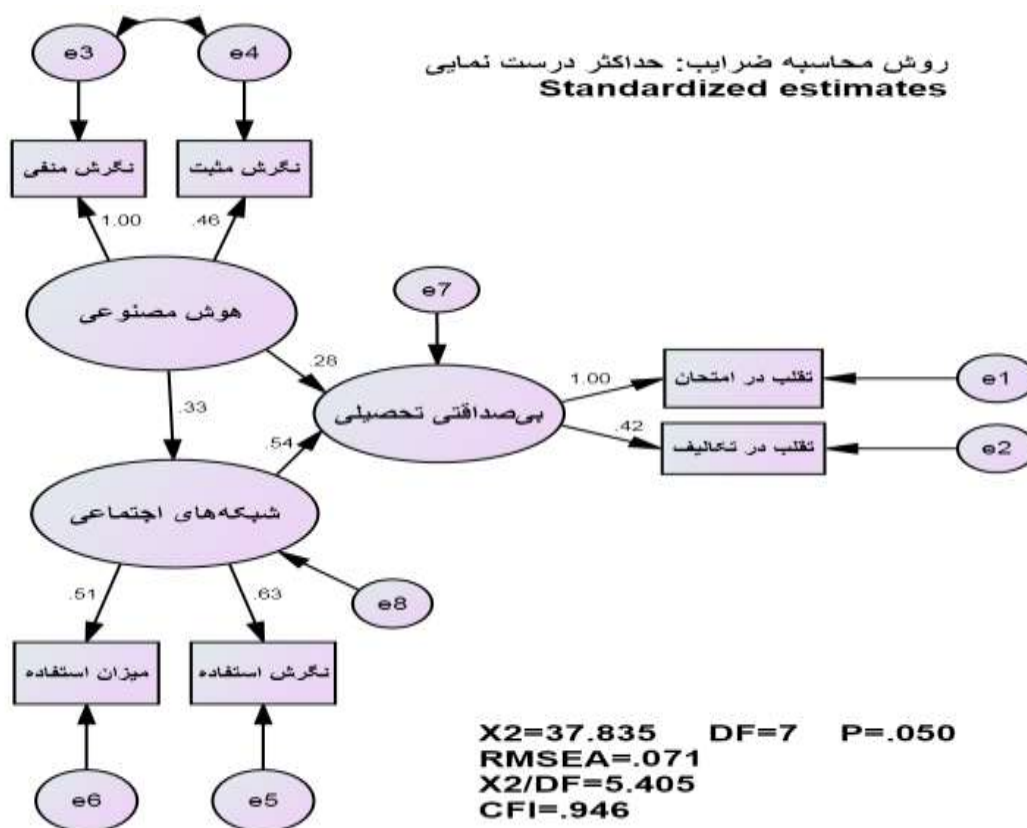
شاخص	مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری	نتیجه ارزیابی
شاخص کفایت نمونه‌برداری	۰/۸۷۴	-	-	بسیار مطلوب
آزمون کرویت بارتلت	۲۱۴۵/۶۲	۱۷۷۰	۰/۰۰۰	معنادار است

مطابق با یافته‌های جدول ۵، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۷ به دست آمد. با توجه به اینکه مقادیر بالاتر از ۰/۷ در این شاخص نشان‌دهنده کفایت بالای حجم نمونه برای تحلیل‌های چندمتغیره است، علاوه بر این، نتایج آزمون کرویت بارتلت با مقدار کای‌دو ۲۱۴۵/۶۲ و درجه آزادی ۱۷۷۰، در سطح ( $p < 0.01$ )، معنادار گردید. معناداری این آزمون حاکی از آن است که ماتریس همبستگی میان گویه‌های هر سه متغیر، یک ماتریس واحد، نبوده و وجود همبستگی منطقی میان ۶۰ سوال پرسشنامه، جهت تبیین ساختار عاملی مدل

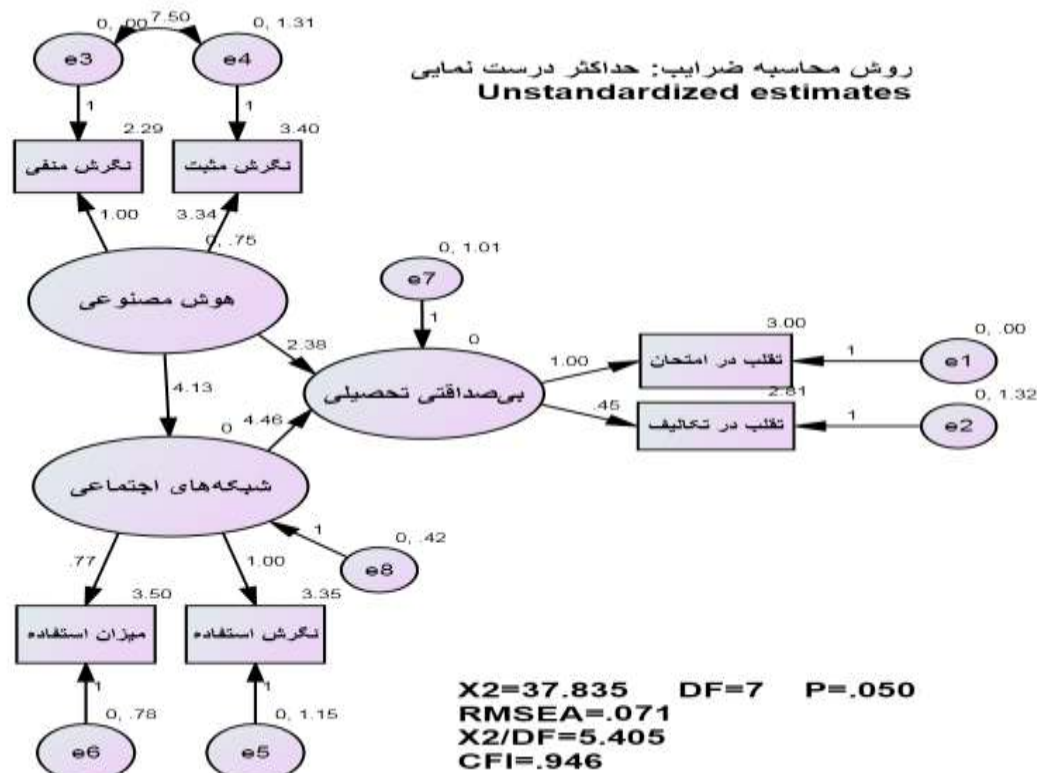
<sup>۱</sup> Kaiser-Meyer-Olkin

<sup>۲</sup> Bartlett's Test

وجود دارد. جهت آزمون فرضیات پژوهش، ابتدا برآوردهای حاصل از مدل ساختاری در نرم‌افزار Amos، در دو قالب ضرایب مسیر استاندارد شده ( $\beta$ ) و شاخص‌های معناداری ( $t$ -value)، گزارش گردید.



شکل ۱. مدل برازش شده پژوهش (ضرایب استاندارد)



شکل ۲. مدل برازش شده پژوهش ضرایب (T)

جدول ۶. خلاصه تحلیل فرضیه های آزمون و برازش کلی مدل

از متغیر	به متغیر	اثر مستقیم	T	SIG
هوش مصنوعی	شبکه‌های اجتماعی	۰/۳۳	۴/۱۳	۰/۰۳
هوش مصنوعی	بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۲۸	۲/۳۸	۰/۰۴
شبکه‌های اجتماعی	بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۵۴	۴/۴۶	۰/۰۱
از متغیر	به متغیر	اثر غیر مستقیم	T	SIG
هوش مصنوعی و شبکه‌های اجتماعی بر بی‌صداقتی تحصیلی		۰/۳۹	۳/۸۹	۰/۰۲

ضرایب تعیین

۰/۴۱	شبکه‌های اجتماعی
۰/۳۶	بی‌صداقتی تحصیلی

نتایج جدول نشان داد که تاثیر هوش مصنوعی بر شبکه‌های اجتماعی با ضریب  $\beta = 0.33$ ،  $(T=4.13, P=0.03)$ ، تاثیر هوش مصنوعی بر بی‌صداقتی تحصیلی با ضریب  $\beta = 0.28$ ،  $(T=2.38, P=0.04)$ ، و تاثیر شبکه‌های اجتماعی بر بی‌صداقتی تحصیلی بر بی‌صداقتی تحصیلی  $\beta = 0.54$ ،  $(T=4.46, P=0.01)$ ، مستقیم و معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم هوش مصنوعی و شبکه‌های اجتماعی بر بی‌صداقتی تحصیلی  $\beta = 0.39$ ،  $(T=3.89, P=0.01)$ ، برآورد شد. علاوه بر این ضریب تعیین برای متغیر شبکه‌های اجتماعی  $(R^2 = 0.41)$ ، و برای متغیر بی‌صداقتی تحصیلی  $(R^2 = 0.36)$ ، در سطح نسبتاً مطلوب می‌باشد. لذا با توجه به این که مقدار T برای همه متغیرها

بیشتر از ۱/۹۶ می‌باشد. می‌توان گفت کلیه رابطه‌ها تایید شدند. در مجموع، مدل برازش متوسطی دارد و نتایج حاکی از آن است که نگرش به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی، بی‌صدافتی تحصیلی را از طریق وابستگی تشدید می‌کند، که در زمینه آموزشی، ضرورت برنامه‌های سواد رسانه‌ای و اخلاقی را برای دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی برجسته می‌سازد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی دقیق‌تر نگرش دانش‌آموزان به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی و تأثیر آن بر رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی، به‌ویژه در مقاطع حساس ابتدایی و راهنمایی، بود. فرضیه اول، نشان داد که بین نگرش به هوش مصنوعی با بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. در تحلیل این یافته می‌توان گفت که با ظهور هوش مصنوعی مولد، پارادایم‌های سنتی آموزش و ارزیابی با چالش‌های اخلاقی نوظهوری مواجه شده‌اند (گرایت‌مایر و کاستن‌مولر، ۲۰۲۴). دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی به قابلیت‌های ابزارهای هوش مصنوعی دارند، این فناوری را نه صرفاً به عنوان یک مکمل آموزشی، بلکه به عنوان مسیری جایگزین برای تولید محتوا و انجام تکالیف تلقی می‌کنند (هوانک و همکاران، ۲۰۲۵). استفاده از هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی می‌تواند منجر به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی مانند تقلب یا سرقت ادبی شود (هوانک و همکاران، ۲۰۲۵). بر اساس دیدگاه سالیوان و همکاران (۲۰۲۳)، اگرچه ابزارهای هوش مصنوعی مانند چت‌جی‌پی‌تی، پتانسیل بالایی برای شخصی‌سازی آموزش دارند، اما به دلیل توانایی در تولید محتوای آماده، دانش‌آموزان را به سمت رفتارهای کپی‌برداری و گریز از تفکر عمیق سوق می‌دهند. این پدیده در میان دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی و راهنمایی نگران‌کننده‌تر است، زیرا بر اساس یافته‌های فتحی هفشجانی و سعادت‌طلب (۱۴۰۳)، در سیستم‌های آموزش مجازی (مانند شبکه شاد)، فقدان چارچوب‌های اخلاقی منجر به افزایش چشمگیر کپی‌برداری شده است. این نگرش منجر به پدیده‌ای به نام «وابستگی شناختی» می‌گردد که طی آن دانش‌آموز به خروجی‌های آماده ماشین اتکا می‌کند (موتساگ و الهای، ۲۰۲۵). از منظر «نظریه انتخاب عقلانی»، دانش‌آموز در یک محاسبه هزینه-فایده، استفاده از هوش مصنوعی را راهی برای کسب نمره مطلوب با کمترین تلاش ممکن می‌بیند (دی‌پترو، ۲۰۱۰). به‌ویژه زمانی که ابزارهای تشخیص تقلب در محیط‌های آموزشی ابتدایی و راهنمایی ضعیف عمل می‌کنند (هیلی، ۲۰۲۳). در واقع، در دسترس بودن این فناوری، «فرصت» لازم در انگیزه، فرصت و توجیه‌پذیری سه عامل اصلی «مثلث تقلب»، را فراهم کرده و نگرش مثبت به کارآمدی آن، توجیه‌پذیری رفتار غیراخلاقی را تسهیل کرده (کاتن و همکاران، ۲۰۲۴). و در غیاب چارچوب‌های اخلاقی، منجر به افزایش کپی‌برداری می‌گردد (فتحی هفشجانی و سعادت‌طلب، ۱۴۰۳). این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگری هم‌مانند، ماه و همکاران، (۲۰۲۴)؛ که بر نقش تسهیل‌گری هوش مصنوعی در سرقت علمی تأکید داشتند، همسو است. بنابراین می‌توان گفت که ما با یک «تغییر پارادایم اخلاقی» در نسل جدید دانش‌آموزان روبرو هستیم. هوش مصنوعی به خودی خود باعث بی‌صدافتی نمی‌شود، بلکه «نگرش ابزارگرایانه» و فقدان «سواد دیجیتال اخلاقی» است که این فناوری را از یک دستیار هوشمند به یک ابزار تقلب تبدیل می‌کند. در واقع، برای دانش‌آموز ایرانی که با محدودیت‌های آموزشی و گاهی فقدان جذابیت در محتواهای سنتی روبروست، هوش مصنوعی نقش یک «میان‌بر جذاب» را ایفا می‌کند. این پدیده منجر به نوعی «مسخ‌شدگی شناختی» می‌گردد که در آن مرز بین «تحقیق و جستجو» و «سرقت علمی و تقلب»، در دانش‌آموزان مخدوش می‌شود.

فرضیه دوم، نشان داد که بین نگرش به رسانه‌های اجتماعی با بی‌صدافتی تحصیلی، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این یافته نشان می‌دهد که رسانه‌های اجتماعی پیش‌بین بسیار قوی برای رفتارهای تقلب‌محور هستند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۵). استفاده از رسانه‌های اجتماعی در محیط‌های آموزشی می‌تواند منجر به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی شود (هوانک و همکاران، ۲۰۲۵). این رسانه‌ها با فراهم آوردن بستری برای تبادل غیرمجاز اطلاعات یا راه‌حل‌ها، مخصوصاً در میان نسل Z به تسهیل رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی کمک می‌کنند (برنادوفسکی، ۲۰۱۹). رسانه‌های اجتماعی فضایی را ایجاد می‌کنند که در آن رفتارهای بی‌صدافتی از یک کنش انفرادی به یک «هنجار گروهی» تبدیل می‌شود (زلاتولاس و همکاران، ۲۰۲۲). در این فضا، دانش‌آموزان با به اشتراک گذاشتن پاسخ‌ها، نوعی تعامل اجتماعی را تجربه می‌کنند که آن را «رفتار حمایتی» تلقی می‌کنند (برنادوفسکی، ۲۰۱۹). همچنین، ویژگی‌هایی نظیر کاهش تمرکز و فشار همسالان در این فضا، منجر به افزایش معنادار تقلب و کاهش عملکرد تحصیلی می‌گردد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۵؛ عزیز و همکاران، ۱۳۹۷). بر اساس «نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده»، هنجارهای ذهنی در گروه‌های مجازی، فشار اجتماعی برای هم‌نواپی با رفتارهای غیراخلاقی ایجاد می‌کند (دونتوه و همکاران، ۲۰۲۳). این پلتفرم‌ها به دلیل تسهیل تبادل غیرمجاز اطلاعات، بستر اصلی تقلب‌های نوین هستند (آداما و همکاران، ۲۰۲۳؛ آکای و همکاران، ۲۰۲۴). نتایج مطالعاتی دیگری هم بر نقش محیط‌های مجازی در تغییر رفتارهای صادقانه تأکید داشتند، که با نتایج این پژوهش همخوان است (لی و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین می‌توان گفت که «رسانه‌های اجتماعی» در

سیستم آموزشی ایران صرفاً یک ابزار جانبی نیستند، بلکه به دلیل تجربه زیسته دانش‌آموزان در دوران کرونا و پس از آن در پلتفرم‌هایی نظیر شاد، به «مدرسه دوم» تبدیل شده‌اند. اما فشار همسالان در گروه‌های مجازی مخصوصاً شاد، و پدیده «هنجار گروهی»، یا «رفاقت فضای مجازی»، باعث می‌شود که بی‌صدافتی را به رویکردی کارکردی برای بقا، مرام رفاقتی و جواب دادن به تکالیف، در رقابت‌های تحصیلی تبدیل کنند. به همین دلیل رسانه اجتماعی در دانش‌آموز ایرانی بستری برای تبادل اطلاعات، و یک «مکانیسم دفاعی» در برابر حجم بالای تکالیف و انتظارات آموزشی است.

فرضیه سوم، نشان داد که بین نگرش به هوش مصنوعی با رسانه‌های اجتماعی، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این یافته حاکی از وجود یک «همگرایی دیجیتال» در دانش‌آموزان است (لوند و همکاران، ۲۰۲۵). استفاده از هوش مصنوعی در شبکه‌های اجتماعی به طور بی‌سابقه‌ای در حال رشد است، و استفاده از هوش مصنوعی در پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی، زیاد استفاده می‌گردد. ترکیب بازاریابی شبکه‌های اجتماعی با هوش مصنوعی به عنوان «هوش مصنوعی اجتماعی»، شناخته می‌شود (سادیکو و همکاران، ۲۰۲۲). پیشرفت در حوزه هوش مصنوعی و گسترش رسانه‌های اجتماعی، چشم‌انداز آموزشی را متحول ساخته و فرصت‌ها و چالش‌های جدیدی را پیش روی نظام تعلیم و تربیت قرار داده است (گرایت‌مایر و کاستن‌مولر، ۲۰۲۴). رسانه‌های اجتماعی امروزه بستر اصلی ترویج ابزارهای هوش مصنوعی هستند و نگرش مثبت به یکی، به دیگری تسری می‌یابد (هاتسون، ۲۰۲۴). دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی به فناوری دارند، با اعتماد به نفس بیشتری در فضای مجازی فعالیت می‌کنند (صدری دمیچی، ۱۴۰۴). همچنین، این دو متغیر ریشه در علاقه به نوآوری و سواد فناوری و اطلاعات دارد (اسپرلینگ و همکاران، ۲۰۲۵). طبق نظریات مدرن، نگرش مثبت به این فناوری‌ها می‌تواند منجر به استفاده‌های اعتیادگونه و وابستگی متقابل شود (مونتاگ و الهای، ۲۰۲۵). استفاده از رسانه‌های اجتماعی رابطه مثبت و معناداری با نگرش به هوش مصنوعی دارد (لی و همکاران، ۲۰۲۴). رسانه‌های اجتماعی می‌توانند نقش مهمی در شکل‌گیری و انتشار نگرش‌ها نسبت به فناوری‌های نوظهور از جمله هوش مصنوعی ایفا کنند (نگوین و گوتو، ۲۰۲۴). این پیوند سیستمی در یافته‌های پژوهشگران دیگری که بر همبستگی میان سواد دیجیتال و پذیرش تکنولوژی تأکید داشتند نیز مشاهده شده است (آلن و کیزیلچک، ۲۰۲۴؛ شپمن و رودوی، ۲۰۲۰). بنابراین می‌توان گفت که ما دیگر با دو پدیده مجزا طرف نیستیم؛ بلکه با یک «فناوری واحد» روبرو هستیم. برای دانش‌آموز امروز، هوش مصنوعی نقش «مغز» و رسانه‌های اجتماعی نقش «شبکه عصبی»، در دنیا فناوری را ایفا می‌کنند. کسی که به توانایی‌های هوش مصنوعی اعتماد دارد، به احتمال زیاد تمام تعاملات و یادگیری‌های خود را هم در بستر شبکه‌های اجتماعی تعریف می‌کند؛ در واقع این دو، بال‌های یک پرواز به سوی دنیای مجازی هستند و جدایی آن‌ها از یکدیگر عملاً غیرممکن است. در بافت و سیستم نظام آموزشی ایران، این رابطه مستقیم را می‌توان به عنوان یک «جهش زیست‌محیطی فناوری» تحلیل کرد. با توجه به ساختار آموزشی سال‌های اخیر و نقش محوری پلتفرم‌هایی نظیر «شاد» و گروه‌های دانش‌آموزی در پیام‌رسان‌ها، رسانه‌های اجتماعی را به دروازه اصلی ورود دانش‌آموزان ایرانی به دنیای فناوری و مجازی تبدیل شده‌اند.

فرضیه چهارم، نشان داد که اثر غیرمستقیم نگرش به هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی بر بی‌صدافتی تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هوش مصنوعی «ابزار» و رسانه‌های اجتماعی «بستر» بی‌صدافتی را فراهم می‌کنند (زلاتولاس و همکاران، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان از طریق رسانه‌های اجتماعی با روش‌های نوین استفاده از هوش مصنوعی برای دور زدن قوانین آشنا می‌شوند (کاتن و همکاران، ۲۰۲۴). طبق «نظریه خنثی‌سازی»، تعاملات مجازی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با مشاهده رفتارهای مشابه در همسالان، وجدان اخلاقی خود را ساکت کند (دی‌پترو، ۲۰۱۰). این مسیر میانجی نشان می‌دهد که فشار تحصیلی و ابهام در مرزهای اخلاقی، گرایش به سوءرفتار را از طریق رسانه‌ها تشدید می‌کند (لی و همکاران، ۲۰۲۴). در واقع، رسانه‌های اجتماعی به عنوان کاتالیزوری عمل می‌کنند که نگرش‌های ابزارگرایانه به هوش مصنوعی را به کنش‌های غیرصادقانه تبدیل می‌سازند (چوا و همکاران، ۲۰۲۳). محیط‌های اجتماعی مجازی نقش کلیدی در تغییر رفتارهای صادقانه تحصیلی و گرایش به رفتارهای غیرحرفه‌ای علمی در بین دانش‌آموزان ایرانی ایفا می‌کنند. نتایج مطالعات نشان دادند که هوش مصنوعی و رسانه‌های اجتماعی می‌توانند به عنوان ابزاری برای تقلب استفاده شوند (گرایت‌مایر و کاستن‌مولر، ۲۰۲۴؛ نگوین و گوتو، ۲۰۲۴؛ ماه و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین می‌توان گفت که هوش مصنوعی در واقع مانند یک «تیغ دو لبه» عمل می‌کند؛ ابزاری که برای ارتقای تفکر ساخته شده، اما در دستان دانش‌آموزی که تحت فشار درسی و نمره‌ای است، به یک «ماشین تولید میان‌بر» تبدیل می‌شود. هوش مصنوعی به تنهایی مقصر نیست؛ شاید احتمالاً این «شبکه‌های اجتماعی» هستند که به تقلب، وجهه‌ای اجتماعی و حتی دوستانه می‌بخشند و آن را از یک خطای انفرادی به یک «بازی گروهی» تبدیل می‌کنند. از طرف دیگر دانش‌آموزان ایرانی که در سال‌های اخیر به واسطه پاندمی (کرونا) و پلتفرم‌هایی نظیر «شبکه شاد» به اجبار وارد زیست‌بوم فناوری شده‌اند، اکنون با خلأ رفتارهای اخلاقی، حرفه‌ای و سواد رسانه‌ای در سیستم آموزشی روبه‌رو هستند. همانطور که فتحی هفشجانی و سعادت‌طلب (۱۴۰۳) معتقد است که بدون آموزش اخلاق دیجیتال، فناوری‌های نوظهور در سیستم آموزشی

ایران، بیش از آنکه به عمق یادگیری کمک کنند، به ابزاری برای دور زدن استانداردهای علمی بدل خواهند شد. بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش دستورالعمل تدوین نظام‌نامه اخلاق دیجیتال شفافی را برای استفاده از هوش مصنوعی مولد در مدارس تدوین کند تا مرز میان «دستیار یادگیری» و «تقلب» برای دانش‌آموزان شفاف گردد. از طرف دیگر معلمان باید در مدل‌های ارزشیابی بازنگری کنند و بیشتر به سمت آزمون‌های عملکردی، پروژه‌های شفاهی و ارزشیابی‌های فرآیندمحور در کلاس (به جای تکالیف خانگی قابل واگذاری به ماشین) حرکت کنند. با توجه به ضریب بالای اثر رسانه‌های اجتماعی، ضرورت دارد برنامه‌های آموزشی با هدف تغییر «هنجارهای گروهی» در فضای مجازی تدوین شود تا دانش‌آموزان به جای اشتراک‌گذاری پاسخ‌ها، به همکاری‌های علمی مجاز ترغیب شوند. نهایتاً با توجه به یافته‌های توصیفی مبنی بر محبوبیت شبکه‌هایی نظیر شاد و اینستاگرام، والدین باید بر هدف استفاده فرزندان از این ابزارها نظارت داشته و آن‌ها را به سمت یادگیری مستقل سوق دهند.

پژوهش حاضر، دارای محدودیت بوده و باید در تفسیر و تعمیم نتایج مدنظر قرار گیرند. نخستین محدودیت به استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی در سنجش سازه بی‌صدافتی تحصیلی بازمی‌گردد؛ چرا که ماهیت حساس این متغیر ممکن است آزمودنی‌ها را به سمت سوگیری مطلوبیت اجتماعی و گزارش کمتر از واقع رفتارهای تقلب‌محور سوق داده باشد. همچنین، با توجه به مقطعی بودن این مطالعه، امکان واکاوی فرآیند تحولی تغییر نگرش نسبت به هوش مصنوعی در گذر زمان میسر نبود، در حالی که ماهیت پویای فناوری‌های نوظهور نیازمند مطالعات طولانی‌مدت برای درک پایداری این رفتارهاست. از سوی دیگر، محدودیت جغرافیایی و تمرکز بر دانش‌آموزان شهرستان ارومیه، تعمیم‌دهی یافته‌ها به سایر بافت‌های فرهنگی و مناطق آموزشی را با احتیاط مواجه می‌سازد. در نهایت، ماهیت نوظهور هوش مصنوعی مولد باعث شده است که برخی از دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، فاقد تمایز دقیق میان مفاهیمی نظیر جستجوی اطلاعاتی ساده و بی‌صدافتی تحصیلی مبتنی بر هوش مصنوعی باشند که این ابهام مفهومی، همان‌طور که لوند و همکاران (۲۰۲۵) نیز اشاره کرده‌اند، می‌تواند بر دقت پاسخ‌های ارائه شده اثرگذار باشد.

### پیروی از اصول اخلاقی پژوهش

در پژوهش حاضر کلیه اصول اخلاقی، صداقت و امانت‌داری رعایت شده است.

### حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

### مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان از مراحل اولیه تحقیق تا پایان نگارش مقاله، به طور فعال در این پروژه مشارکت داشته‌اند.

### تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

### منابع

- Adama, E., Graf, A., Adusei-Asante, K., & Parsons, B. N. (2023). COVID-19 and alternative assessments in higher education: Implications for academic integrity among nursing and social science students. *Journal of Academic Ethics*, 21, 567–594. <https://doi.org/10.1007/s10805-022-09458-2>
- Akay, M., Okan, K., & Çakır, R. (2024). Development and validation of the Digital Academic Dishonesty Scale (DADS). *Education and Information Technologies*, 29(4), 4815–4839. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12151-3>
- Allen, S.E., Kizilcec, R.F. (2024). A systemic model of academic (mis)conduct to curb cheating in higher education. *High Educ* 87, 1529–1549. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01077-x>
- Azizi, SM., Soroush, A., Khatony, A. (2019). The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical sciences: a cross-sectional study. *BMC Psychol.* 3;7(1):28. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0305-0>
- Bernadowski, C. (2019). OMG It's not a big deal: Generation Z's perceptions of academic integrity and cheating in the 21st century: A phenomenological study. *International Journal for Educational Integrity*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0040-z>

- Chua, S. M., Lye, S. Y., & Tan, Y. H. (2023). Generative AI and academic integrity: Students' perspectives. *Computers and Education Open*, 4, 100150. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100150>
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- DiPietro, M. (2010). Theoretical frameworks for academic dishonesty. In M. DiPietro (Ed.), *Faculty development in the age of plagiarism* (pp. 251–265). New Directions for Teaching and Learning. <https://doi.org/10.1002/tl.422>
- Dontoh, J., Annan-Brew, R. K., Kpodoe, I. A., & Ankaong, A. (2023). Navigating academic integrity in the digital era: Challenges, strategies, and solutions. *Journal of Education and Practice*, 14(18), 1–9. <https://doi.org/10.7176/JEP/14-18-01>
- Fathi Hefshajani, A., & Saadat Talab, A. (2024). Ethical evaluation of the use of artificial intelligence in virtual school education. *Ethics in Science and Technology*, 19(1), 12-24. [https://ethics.rimas.ac.ir/article\\_196324.html](https://ethics.rimas.ac.ir/article_196324.html)
- Gong, Z., Guo, Y., & Tan, J. (2025). Social media use and academic performance among college students: The chain mediating roles of social anxiety and fear of missing out and the moderating effect of teacher-student relationship. *Journal of Affective Disorders*, 368, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.110>
- Greitemeyer, T., & Kastenmüller, A. (2024). A longitudinal analysis of the willingness to use chatGPT for academic cheating: Applying the theory of planned behavior. *Technology, Mind, and Behavior*, 5(2), 90–97. <https://doi.org/10.1037/tmb0000133>
- Healy, M. (2023). Approaches to generative artificial intelligence, a social justice perspective. *Educational Technology Research and Development*, 71, 967–987. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10250-w>
- Hejazi, E., Namdari, V., Ghasemi, M. and Moghadamzadeh, A. (2017). Construction and Validation of the Scale Amount and Attitudes Toward the Use of Social Networks and Its Relation with Academic Performance. *Research in School and Virtual Learning*, 4(15), 65-78. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23456523.1395.4.15.5.5>
- Huang, C. L., Shao, X., Wu, C., Luo, B., & Zuo, M. (2025). Navigating the digital learning landscape: Insights into ethical dilemmas and academic misconduct among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, Article 29. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00516-2>
- Hutson, J. (2024). Rethinking plagiarism in the era of generative AI. *AI & Society*, 39, 11–20. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01701-z>
- Johnston, H., Wells, R., Shanks, E. M., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-7>
- Lee, V. R., Pope, D. C., & Miles, S. (2024). Cheating in the age of generative AI: A high school survey study of cheating behaviors before and after the release of ChatGPT. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2312211>
- Li, Z., Zheng, Y., Zhao, J., & Yang, B. (2023). The application of artificial intelligence methods in examining elementary school students' academic cheating on homework and its key predictors. *Journal of Research on Technology in Education*, 15(2), 312–328. <https://doi.org/10.1080/15391523.2023.2215684>
- Lund, B., Lee, T. H., Mannuru, N. R., & Wang, Y. (2025). AI and academic integrity: Exploring student perceptions and implications for higher education. *Journal of Academic Librarianship*, 51, Article 102120. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102834>
- Mah, C., Walker, H., Phalen, L., Levine, S., Beck, S. W., & Pittman, J. (2024). Beyond cheatbots: Examining tensions in teachers' and students' perceptions of cheating and learning with ChatGPT. *Education Sciences*, 14(5), Article 500. <https://doi.org/10.3390/educsci14050500>

- Majidi, H. R., Afzal, M., Jalilian, M., & Shamsabadi, M. (2025). *Examining the ethical challenges of using artificial intelligence in schools*. The Fourth National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies. <https://civilica.com/doc/2532752/>
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college: Longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Education*, 28(1), 28–33. <https://doi.org/10.1080/00091383.1996.10544253>
- Montag, C., & Elhai, J. D. (2025). The darker side of positive AI attitudes: Investigating associations with (problematic) social media use. *Addictive Behaviors Reports*, 100613. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2025.100613>
- Nguyen, M. H., & Goto, D. (2024). Unmasking academic cheating behavior in the artificial intelligence era: Evidence from Vietnamese undergraduates. *Education and Information Technologies*, 29, 1435–1456. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11915-1>
- Sadri Damirchi, E., Abbasi, N., Ghahremanloo, M., Ghorbaninejad, A. and Noroozi Homayoon, M. (2025). Psychometric Properties of the General Attitude Toward Artificial Intelligence Scale. *Quarterly of Educational Measurement*, 16(61), 159-181. <https://doi.org/10.22054/jem.2025.82349.3576>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, Article 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Sadiku, M. N. O., Ashaolu, T. J., Ajayi-Majebi, A., & Musa, S. M. (2021). Artificial intelligence in social media. *International Journal of Scientific Advances*, 2(1), 15–20. <https://doi.org/10.51542/ijscia.v2i1.4>
- Sperling, K., Stenliden, L., Mannila, L., Åkerfeldt, A., Börjesson, P., & Heintz, F. (2025). Perspectives on AI literacy in middle school classrooms: An integrative review. *Postdigital Science and Education*, 7, 719–749. <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00560-1>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.7>
- Zlatolas, L. N., Welzer, T., Hericko, M., & Holbl, M. (2022). Social media and academic dishonesty in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-7>