



The effect of research self-efficacy on academic cheating in graduate students: The mediating role of academic locus of control

Masoud Sadeghi, Ph.D

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Ezatollah Ghadampour, Ph.D

Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Majid Soleymani, Ph.D

Educational psychology, Lorestan University and teacher at Farhangian University.

Samira Ghareveysi, PhD student

Educational psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Abstract

This study was done to investigate the effect of research self-efficacy on academic cheating in graduate students with the mediation of academic locus of control and the research method has been descriptive and it is a correlational study. The statistical population of the study consisted of all graduate students of Kermanshah universities (Razi, Azad, and Payam-Noor) in the first semester of the 2018-2019 academic years. Among the members of the community, a total of 384 people entered the study as samples and researched by the available sampling method. Salehi et al.'s (2011) research self-efficacy questionnaire, Aliverdi Nia et al.'s (2015) academic cheating questionnaire and trice's (1985) academic locus of control questionnaire were used to collect data. The structural equation model with the help of Amos 18 software was used to answer the research hypotheses. The research findings showed that internal academic locus of control does not play a mediating role in the effect of research self-efficacy on academic cheating, but the external academic locus of control as a mediating variable increases academic cheating. Based on the results of the research, it can be said that the requirement of graduate students to research can increase their academic cheating.

Keywords: research self-efficacy, academic cheating, academic locus of control, graduate students

تاثیر خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی: نقش میانجی منبع مهارت تحصیلی

مسعود صادقی

دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

عزت‌اله قدم‌پور

استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

*مجید سلیمانی

دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان و مدرس دانشگاه فرهنگیان.

سمیرا قره‌ویسی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف تاثیر خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی با میانجیگری منبع مهارت تحصیلی انجام شده و روش پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های شهر کرمانشاه (رازی، آزاد و پیام‌نور) در نیمسال اول سال تحصیلی 98-1397 تشکیل می‌دادند. از میان افراد جامعه، تعداد 384 نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری در دسترس وارد پژوهش شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودکارآمدی پژوهشی صالحی و همکاران (1391)، پرسشنامه تقلب دانشگاهی علیوردی‌نیا و همکاران (1394) و پرسشنامه منبع مهارت تحصیلی تریس (1985) استفاده شد. جهت پاسخگویی به فرضیات پژوهش از مدل معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار Amos 18 استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان دادند منبع مهارت تحصیلی در میزان تاثیرگذاری خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی نقش میانجی ندارد اما منبع مهارت تحصیلی بیرونی به عنوان یک متغیر میانجی موجب افزایش فریبکاری تحصیلی می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش می‌توان گفت، الزام دانشجویان تحصیلات تکمیلی به پژوهش می‌تواند باعث افزایش فریبکاری تحصیلی در آنان شود.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی پژوهشی، فریبکاری تحصیلی، منبع مهارت تحصیلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی

مقدمه

Rastgoo, Abolghasemi, Seyf Derakhshande, Namvar,)
 Carpenter, Trevor,)، فقدان تکنولوژی و امکانات (Harding, Finelli & Montgomery, 2006) اشاره کرد. هر چند فریبکاری پدیده‌ای ناپسند و غیراخلاقی شمرده می‌شود، اما نظام‌های آموزشی همواره با دانشجویانی رو به رو بوده‌اند که نگرش‌های متفاوتی به فریبکاری علمی و تحصیلی داشته‌اند (Teixeira & Rocha, 2010). درحالی‌که انجام پژوهش یکی از مهارت‌های اساسی مورد نیاز برای دانشجویان است (Salimi & KhodaParast, 2016)، تعداد قابل توجهی از دانشجویان اعمال فریبکارانه‌ای همچون ارائه دستاوردهای دیگران به عنوان کار خود (Finn & Frone, 2004)، خرید و فروش مقاله‌ها و تکالیف آماده، سرقت ادبی، کپی کردن بخش‌هایی از منابع اینترنتی (Hadijah, Norashikin, Nusrah,) (Fauziah & Normala, 2013, David, 2015) را انجام می‌دهند که نشان می‌دهد رشد این مهارت در دانشجویان، آسان نیست (Haley & Jaeger, 2012). با اینکه عوامل بسیاری برای رسیدن به این هدف در نظر گرفته شده است، اما یکی از مؤلفه‌های اصلی مورد نظر پژوهشگران، خودکارآمدی پژوهشی (Research self efficacy) است (Niehaus, Garcia) (& Reading, 2018).

مفهوم خودکارآمدی که یکی از مفاهیم اساسی مورد مطالعه در نظریه یادگیری اجتماعی (Social learning) است، ابتدا در بستر روانشناسی اجتماعی از سوی بندورا (Bandura) شکل گرفت (Pajares & Shunk, 2001). بندورا خودکارآمدی را اعتقاد فرد به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز کارها می‌داند (Bandura, 1977). تاثیر خودکارآمدی در زمینه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در اکثر زمینه‌ها تاثیرگذار است. یکی از زمینه‌های جدیدی که در حوزه خودکارآمدی مطرح است، تاثیر باورهای خودکارآمدی بر فعالیت‌های پژوهشی است که باعث توجه پژوهشگران بر این حوزه شده و موجب پدید آمدن مفهوم جدیدی با عنوان خودکارآمدی پژوهشی شده است (Garavand, Kareshki & Ahanchian, 2014). خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان به میزان اعتماد آنها به توانایی‌هایشان در انجام دادن فعالیت‌های مختلف پژوهشی اشاره دارد (Baltes,

فریبکاری (Cheating)، رفتاری غیر حقیقی است که به دلیل شیوع بسیار زیاد آن در جوامع و فرهنگ‌های مختلف، از آن به عنوان پدیده‌ای همه‌گیر یاد کرده‌اند (Nakhaei & Seyed, 2005). این رفتار محدود به حوزه مدرسه و دانشگاه نمی‌شود، اما بخشی از آن که به امر تحصیل مربوط می‌شود را، فریبکاری تحصیلی (Academic cheating) می‌گویند. هابرماس (Habermas) فریبکاری تحصیلی را یک رفتار غیراخلاقی در محیط یادگیری می‌داند (McCabe & Derinan, 1999) که باعث عدم استفاده از دانش حقیقی و ارائه اطلاعات و نتایج نادرست از مطالب درسی می‌شود که به تدریج بر سیستم آموزشی تاثیر منفی می‌گذارد (Eckstein, 2003). فریبکاری تحصیلی رفتاری رایج و پیچیده در مدرسه و دانشگاه است که به یک فرهنگ و بافت خاصی محدود نیست (Starovoytova & Namango, 2016) و به عنوان مجموعه رفتارهای مبتنی بر فریب به منظور دستیابی به پیامدها و نتایجی که فرد شایستگی آن را ندارد تعریف می‌شود (Chudzicka-Czupala, Lupina-Wegener, Borter & Hapon, 2013). به عبارت دیگر می‌توان گفت، فریبکاری تحصیلی رفتار پیچیده‌ای است که تحت تاثیر متغیرهای فردی و عوامل موقعیتی قرار دارد. متغیرهای فردی‌ای همچون موفقیت تحصیلی، رقابت در پیشرفت تحصیلی، درگیری در فعالیت‌های اجتماعی، رشته تحصیلی، معدل، اخلاق کاری، عزت نفس، جنسیت، سن (Khamesan & Amiri, 2011)، ویژگی‌های انگیزشی و صفات شخصیتی (Ejei, Shahabi & Alibazi, 2012)، زمان کم، تنبلی، استرس، ترس از شکست، سخت بودن امتحان، عدم فهم سوالات امتحان (Macdonald & Carroll, 2006) و فقدان عادات مطالعه مؤثر (Chinamasa, Mavuru, Maphosa & Tarambawamwe, 2011) بیشترین ارتباط را با انجام فریبکاری تحصیلی دارند. در مقابل عوامل موقعیتی‌ای وجود دارند که بر فرد فشار آورده و موجب ترغیب وی به انحراف تحصیلی می‌شود. در این زمینه می‌توان به جامعه غیرقانونی و نادرست (Harold & Max, 2010)، محیط یادگیری ناکارآمد، تاثیرات گروه همسال، ویژگی‌های اساتید، سیاست‌های آموزشی، نوع ارزشیابی به صورت سنتی و متمرکز



می‌زند (Rettinger & Kramer, 2009; Rinn, 2011). (Marsh & Shavelson, 1985) نیز در پژوهش‌های خود دریافتند که عامل خود پنداره تحصیلی (Academic self-concept) رابطه بین منبع مهار و فریبکاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به گونه‌ای که باورهای مربوط به موفقیت و شکست -منبع مهار- و خودپنداره تحصیلی بر نتایج تحصیلی از جمله فریبکاری تحصیلی تأثیر می‌گذارد. منبع مهار ویژگی شخصیتی است که ابتدا توسط (Rotter, 1966) در راستای نظریه یادگیری اجتماعی مطرح شد. راتر منبع مهار را به معنای اعتقاد داشتن در مورد کنترل بر رویدادها توصیف نمود. به عبارتی منبع مهار را همان انتظار کلی فرد از نتایج یک رویداد می‌داند و به عقیده او، افراد از نظر مکان منبع مهار یا بیرونی هستند یا درونی؛ بدین معنی که افراد یا تقویت را در درون خویش جستجو می‌کنند و یا به دنبال دریافت آن در محیط بیرونی هستند (Jess Feist & Gregory Feist, 2002). افرادی که منبع مهار درونی دارند احتمالاً نسبت به کسانی که منبع مهار بیرونی دارند، انتخاب شخصی بیشتری را تجربه کرده و رفتارهای آنها از لحاظ اجتماعی ماهرانه‌تر است (Brannigan, Hauk & Guay, 1991). افراد دارای منبع مهار درونی، به احتمال کمتری دچار هیجان و بزهکاری‌ها شده و با استرس، بهتر مقابله می‌کنند و اضطراب کمتری دارند (Petrosky & Brikhimer, 1991). راتر در جریان پژوهش‌های خود دریافت اگر انسان‌ها، موفقیت‌ها و شکست‌های زندگی خویش را به عوامل قابل کنترل نسبت دهند، دارای منبع مهار درونی هستند و این افراد بر این باور هستند که رویدادها، به رفتار و ویژگی‌های نسبتاً پایدارشان بستگی دارد و از طریق پاداش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های خود می‌توانند بر نتایج تأثیر بگذارند (Masoudnia, 2008). اما اگر موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل غیر قابل کنترل نسبت دهند، منبع مهار بیرونی دارند (Rotter, 1966). این افراد رویدادها را خارج از کنترل خود ادراک می‌کنند و نتایج و برایندهای رویداد را را به عواملی چون شانس، بخت یا کنترل دیگران نسبت می‌دهند و یا معتقدند که رویدادها به دلیل

دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی Hoffman-Kipp, Lynn, Weltzer-Ward, 2010, Lev, سال بیست و پنجم، شماره 3، پاییز 1403، (پیاپی 97) classa, Bakken, 2010

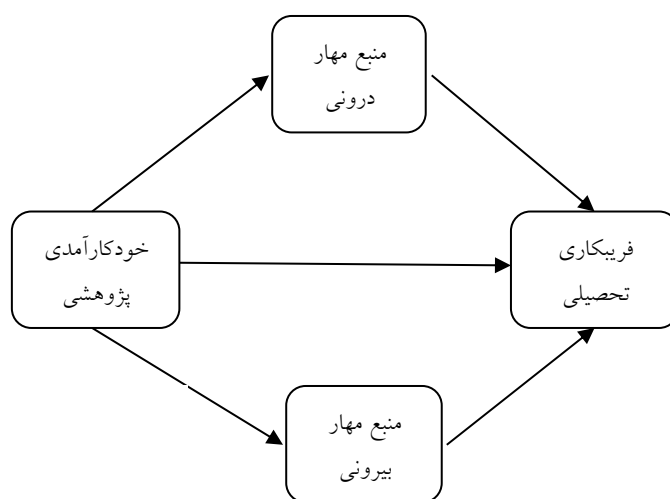
توانایی‌های خود در تکالیف پژوهشی، مطمئن نیستند و همچنین اعتقاد دارند که تمرین و تلاش آنها به موفقیت منجر نخواهد شد، اغلب مضطرب می‌شوند؛ مخصوصاً زمانی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و احساس می‌کنند که شایستگی کافی ندارند. اما، دانشجویانی که به شایستگی خود اعتقاد دارند، می‌توانند به پژوهش بپردازند و در کارهای پژوهشی هم موفق‌تر هستند (Salehi, Kareshki, Ahanchian & Karimi, 2012). (Mouneghi, 2012). (Murdock & Anderman, 2006) در تحقیقات خود دریافتند که باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان در پیشگیری از فریبکاری تحصیلی نقش دارد. در پژوهشی دیگر (Nora & Zhang, 2010) دریافتند که اگر اساتید از راهبردهایی همچون افزایش صمیمیت، تعیین سطوح منطقی و قابل قبول عملکرد و پاداش دادن به دانشجویان برای موفقیت‌هایشان استفاده کنند، موجب افزایش خودکارآمدی و سخت‌کوشی دانشجویان در یادگیری و کاهش میزان فریبکاری در آنها می‌شود. (Tas & Tekkaya, 2010) نیز در پژوهشی نشان دادند که هر چه دانشجویان احساس کنند که دارای خودکارآمدی پایینی هستند به همان میزان نیز ممکن است به رفتارهای فریبکارانه بیشتری روی آورند.

یکی از عواملی که به نظر می‌تواند در رابطه بین خودکارآمدی پژوهشی و فریبکاری تحصیلی تأثیرگذار باشد، منبع مهار تحصیلی (Academic locus of control) است. پژوهش‌های زیادی در رابطه با منبع مهار، یا باور فرد به اینکه چقدر بر رویدادهای زندگی‌اش کنترل دارد صورت گرفته است (Rinn & Boazman, 2014). (Kim, 2003) و دیورا (Deora, 2015) در پژوهش‌های خود نشان دادند بین متغیرهای منبع مهار و خودکارآمدی همبستگی وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش‌های (Rotter, 1975)؛ (Phillips & Gully, 1997) و (Wood, Saylor & Cohen, 2009) نشان داد، افراد دارای منبع مهار درونی، سطح بالاتری از خودکارآمدی را نسبت به افراد با منبع مهار بیرونی داشتند. پژوهش‌ها در زمینه ارتباط منبع مهار با فریبکاری تحصیلی نیز نشان دادند

(Masoudnia, 2008).

ذیل طراحی شد:

1. خودکارآمدی پژوهشی بر فریب‌کاری تحصیلی تاثیر دارد.
 2. خودکارآمدی پژوهشی بر منبع مهار درونی تاثیر دارد.
 3. خودکارآمدی پژوهشی بر منبع مهار بیرونی تاثیر دارد.
 4. منبع مهار درونی بر فریب‌کاری تحصیلی تاثیر دارد.
 5. منبع مهار بیرونی بر فریب‌کاری تحصیلی تاثیر دارد.
 6. منبع مهار درونی، رابطه بین خودکارآمدی پژوهشی و فریب‌کاری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.
 7. منبع مهار بیرونی، رابطه بین خودکارآمدی پژوهشی و فریب‌کاری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.
- از یک سو، شیوع روز افزون مسئله فریب‌کاری تحصیلی در بین محصلان، محدودیت پژوهش‌های انجام شده و طولانی بودن مشاهده پیامدهای فریب‌کاری تحصیلی (عدم پذیرش فرد به عنوان یک مشکل اجتماعی) (Khodaie, Moghadamzadeh, & Salehi, 2011) و از سوی دیگر پرداختن به هدف اصلی آموزش در سطوح بالاتر تحصیلی یعنی فرآیند تبدیل شدن به یک پژوهشگر صالح و سازنده است (Salimi & Khoda Parast, 2016) اهمیت انجام پژوهشی با عنوان تاثیر خودکارآمدی پژوهشی بر فریب‌کاری تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی: نقش میانجی منبع مهار تحصیلی را ضروری می‌سازد و در آن راستا فرضیه‌های



شکل 1: مدل مفهومی پژوهش

روش و ابزار پژوهش

(با توجه به پراکندگی مشارکت کنندگان و عدم امکان عملی و دسترسی، از نمونه گیری تصادفی استفاده نشد). از میان این تعداد پرسشنامه، تعداد 16 پرسشنامه به دلیل مخدوش بودن از پژوهش کنار گذاشته شد.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی (Research Self-Efficacy Questionnaire): صالحی و همکاران (Salehi et al, 2012) این مقیاس را با هدف بررسی احساس شایستگی در انجام پژوهش، تدوین کرده‌اند که دارای 55 سوال بوده و

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های بزرگ (زیر نظر وزارت علوم) شهر کرمانشاه (رازی، آزاد و پیام نور) تشکیل می‌دادند که در نیمسال اول سال تحصیلی 98-1397 مشغول به تحصیل بودند. با در نظر گرفتن حجم نمونه حداکثری و احتمال مخدوش و ناقص بودن برخی پرسشنامه‌ها، تعداد 400 نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند

مطلوب و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ 0/92 گزارش کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی 0/70 به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب آن است (سکاران، 2001). ضریب متوسط واریانس استخراج شده (Average Variance Extracted) جهت بررسی روایی نیز 0/62 به دست آمد که نشان دهنده روایی مناسب این ابزار است (Fornell & Larcker, 1981). "برایم پیش آمده که اسم یک نویسنده یک کار علمی را برداشته و کار علمی او را به نام خود ارائه کنم" و "برایم پیش آمده که بدون انجام یک تحقیق و یا یک پروژه، برای آن یک گزارش تهیه کرده‌ام" دو نمونه از سوالات این ابزار است.

مقیاس منبع مهار تحصیلی (Academic Locus of Control Scale)

(Control Scale): این ابزار 28 سوالی در سال 1985 توسط (Trice, 1985) بر اساس منبع مهار عمومی (Rotter, 1975) ساخته شده و توسط (Khahaji, 2008) در ایران ترجمه گردیده است. هدف این ابزار بررسی میزان کنترل شدگی تحصیلی فرد است. ابزار فوق در یک مقیاس دو گزینه ای (بلی = 1 و خیر = 0) دو منبع مهار درونی و بیرونی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. 14 سوال این ابزار، منبع مهار درونی و 14 سوال دیگر منبع مهار بیرونی را مورد بررسی قرار می‌دهد حداقل و حداکثر نمره‌ای که یک فرد می‌تواند کسب کند به ترتیب 0 و 28 می‌باشد. سازنده روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مطلوب و روایی بازآزمایی آن را با فاصله پنج هفته، 0/92 بدست آورد. همچنین وی روایی همگرایی این ابزار را با منبع مهار عمومی (Rotter, 1975) و 0/50 گزارش کرده است. پایایی ابزار در این پژوهش به روش ضریب آلفای کرونباخ، 0/91 به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب آن است (Sekaran, 2001). در این پژوهش، ضریب متوسط واریانس استخراج شده (AVE) جهت بررسی روایی 0/39 به دست آمد که نیازمند بازنگری سوالات آن و حذف سوالاتی است که بارعاملی آن‌ها کمتر از 0/40 است (Davari & Rezazadeh, 2014). در این راستا، بارعاملی سوال یازدهم از مهار درونی و سوال سوم از مهار بیرونی کمتر از 0/40 بوده و برای بهبود روایی از مدل حذف می‌شوند تا نتایج تحت تاثیر آن‌ها قرار نگیرد. بعد از حذف سوالاتی با بارعاملی

در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از بسیار کم = 1 تا بسیار زیاد = 5) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار دارای 7 زیر مقیاس خودکارآمدی آماری و تحلیلی (13 گویه)، خودکارآمدی در مفهوم پردازی (12 گویه)، خودکارآمدی در روش و اجرا (11 گویه)، خودکارآمدی در پژوهش کیفی (5 گویه)، خودکارآمدی گزارش‌نویسی (6 گویه)، خودکارآمدی در مهارت‌ها و تبحرها (5 گویه) و اخلاق (3 گویه) است. حداقل و حداکثر نمره‌ای که فرد در این آزمون می‌تواند کسب کند به ترتیب 55 و 275 می‌باشد. (Salehi et al, 2012) روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مطلوب و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل ابزار 0/97 گزارش کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی برابر با 0/86 به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب آن است (Sekaran, 2001). ضریب متوسط واریانس استخراج شده (Average Variance Extracted) جهت بررسی روایی نیز 0/80 به دست آمد که نشان دهنده روایی مناسب این ابزار است (Fornell & Larcker, 1981). نمونه‌ای از پرسش‌های این ابزار عبارت‌اند از: "چقدر در انتخاب پدیده، مورد یا موضوع مورد مطالعه در تحقیق کیفی مهارت دارید؟" و "چقدر از اصول اخلاقی پژوهش آگاهید و در اجرای آنها تبحر دارید؟"

پرسشنامه فریبکاری تحصیلی (Academic Cheating Questionnaire)

(Questionnaire): برای سنجش فریبکاری تحصیلی از مقیاس تقلب دانشگاهی (Aliverdinia, Janaly zadeh & Omrani, 2016) (Dhkan, 2016) استفاده شد. این ابزار دارای 25 گویه و 6 زیر مقیاس تقلب در امتحان (8 گویه)، تقلب در تکالیف درسی (4 گویه)، سرقت علمی (5 گویه)، جعل علمی (2 گویه)، تحریف علمی (2 گویه) و تسهیل تقلب برای دانشجویان دیگر (4 گویه) است که در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای (اصلاً: 0، کم: 1، گاهی اوقات: 2، زیاد: 3، خیلی زیاد: 4) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره‌ای که فرد ممکن است در این پرسشنامه کسب کند به ترتیب 0 و 100 می‌باشد. در پژوهش حاضر بر اساس اهداف آن از سه زیر مقیاس سرقت علمی، جعل علمی و تحریف علمی استفاده شد. (Aliverdinia et al, 2016) روایی این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی

اندازه‌گیری و در نهایت به آزمون فرضیه‌ها پرداخته می‌شود.
آزمون نرمال بودن

برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، اقدام به بررسی چولگی (Skewness) و کشیدگی (Kurtosis) منحنی نرمال در رابطه با هر یک از مولفه‌های پژوهش گردید تا براساس آن، آزمون‌های مناسب برای بررسی صحت و سقم فرضیات پژوهش اتخاذ می‌گردد. نتایج این آزمون در جدول 1 ارائه شده است:

پایین، روایی پرسشنامه منبع مهارت‌محصلی به 0/51 ارتقا یافته است. حال کلیه متغیرها از وضعیت مناسبی برخوردار بوده و ابزار پژوهش از روایی تشخیصی مناسبی برخوردار است. نمونه‌ای از گویه‌های این ابزار عبارت‌اند از: "انجام کار به موقع برای من همیشه مهم است" و "به راحتی حواس من پرت می‌شود".

یافته‌ها

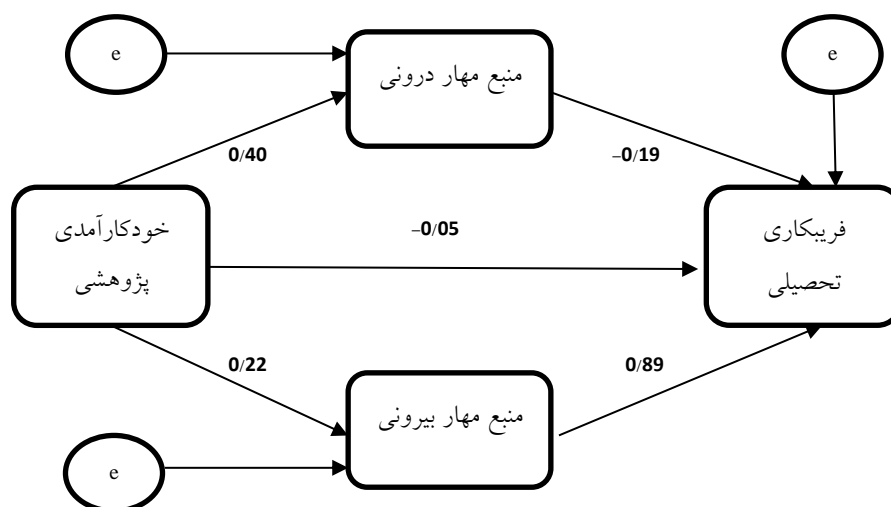
در این بخش به بررسی توزیع نرمال داده‌ها، برازش الگوهای

جدول 1. آزمون نرمال بودن داده‌های گردآوری شده

متغیر پنهان	متغیر آشکار	چولگی	کشیدگی
خودکارآمدی پژوهشی	خودکارآمدی آماری و تحلیلی	0/124	-1/254
	خودکارآمدی در مفهوم پردازی	0/204	-1/244
	خودکارآمدی در روش و اجرا	0/382	-0/863
	خودکارآمدی در پژوهش کیفی	0/386	-1/061
	خودکارآمدی گزارش نویسی	0/277	-1/331
	خودکارآمدی در مهارتها و تبحرها	0/279	-1/142
	اخلاق	0/373	-0/372
	سرقت علمی	0/342	-1/212
	جعل علمی	0/678	-0/170
	تحریف علمی	0/854	-0/406
منبع مهارت‌محصلی	مهارت درونی	0/939	0/287
	مهارت بیرونی	-0/082	-1/288

تجزیه و تحلیل داده‌ها با مدل‌سازی معادلات ساختاری پس از تایید روایی و پایایی ابزار پژوهش و برازش الگوهای اندازه‌گیری، به آزمون فرضیه‌های پژوهش با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری پرداخته می‌شود. در این راستا ابتدا خروجی نرم افزار Amos به صورت شکل شماره 1 ارائه شده است. نکته قابل ذکر آنکه به منظور بهبود شاخص‌های برازش مدل، اقدام به اصلاح مدل مطابق با شاخص‌های اصلاحی که توسط نرم افزار Amos پیشنهاد شده، گردید. مطابق دستورالعمل مربوطه، بین تعدادی از شاخص‌ها ارتباط دوسویه برقرار شد تا میزان خطا را کاهش و ضرایب برازندگی را بهبود بخشید.

اگر مقدار کشیدگی و چولگی در دامنه بین -2 تا +2 قرار گیرد، داده‌ها نرمال خواهد بود (Abarashi & Hosseini, 2012). همانطور که جدول 1 نشان می‌دهد، مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای پژوهش در بازه (2، -2) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی، این متغیرها نرمال بوده و توزیع آن‌ها متقارن است. مقدار کشیدگی آن‌ها نیز در بازه (2، -2) قرار دارد که نشان از نرمال بودن کشیدگی دارد. با توجه به این نتایج، می‌توان برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک استفاده گردد.



شکل 2. مدل عملیاتی پژوهش

دست‌یابد. درکل مدل عملیاتی پژوهش از ساختار معنادار مناسبی برخوردار است. در جدول 3 ضرایب استاندارد مسیر و معنی‌داری بدست آمده مابین سازه‌های پژوهش آورده شده است.

خروجی مدل کلی پژوهش نشان از برازش مطلوب مدل دارد. نتایج این خروجی بصورت خلاصه نشان داد که به ترتیب مقادیر 2/49، 0/991 و 0/068 مربوط به شاخص‌های برازش CFI، RMSEA و GFI از برازش مناسب مدل است و مدل توانسته است تا به سطح مطلوبی از برازش

جدول 3. ضرایب مسیر و معنی‌داری سازه‌های مدل ساختاری

نتیجه	Sig	CR	ضریب استاندارد		متغیر وابسته	متغیر میانجی	متغیر مستقل	مسیر فرضیه
			غیرمس تقیم	مستقیم				
رد	0/273	1/09	-	-0/05	فریبکاری تحصیلی	-	خودکارآمدی پژوهشی	H1
تایید	0/000	6/68	-	0/40	منبع مهار درونی	-	خودکارآمدی پژوهشی	H2
تایید	0/000	4/05	-	0/22	منبع مهار بیرونی	-	خودکارآمدی پژوهشی	H3
تایید	0/000	3/88	-	-0/19	فریبکاری تحصیلی	-	منبع مهار درونی	H4
تایید	0/000	11/01	-	0/89	فریبکاری تحصیلی	-	منبع مهار بیرونی	H5
رد	-	1/43	-0/08	-0/05	فریبکاری تحصیلی	منبع مهار درونی	خودکارآمدی پژوهشی	H6
تایید	-	3/98	0/20	-0/05	فریبکاری تحصیلی	منبع مهار بیرونی	خودکارآمدی پژوهشی	H7

برخوردار است و مقدار این تاثیر برابر با 0/05- است. با توجه به عدد و سطح معناداری این فرضیه (t-value=1.09, p>0.05) می‌توان بیان داشت که این تاثیر معنادار نبوده و متغیر مستقل

مطابق با نتایج جدول شماره 3 در مورد فرضیه اول مشاهده می‌شود که خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان از تاثیر بسیار ضعیف و نزدیک به صفر بر فریبکاری تحصیلی

و فریبکاری تحصیلی) یعنی s_b برابر با 0/07 می‌باشد. با جای-گذاری مقادیر در فرمول آزمون سوبل، نتیجه 1/43 به دست آمد. همچنین در فرضیه هفتم، مقدار s_a مربوط به مسیر میان متغیر مستقل و میانجی (خودکارآمدی پژوهشی و منبع مهار بیرونی) برابر با 0/05 و s_b مربوط به مسیر میان متغیر میانجی و وابسته (منبع مهار بیرونی و فریبکاری تحصیلی) برابر با 0/10 می‌باشد. با جایگذاری مقادیر در فرمول آزمون سوبل، نتیجه 3/98 به دست آمد.

همانطور که مشاهده می‌شود مقدار اعداد معناداری حاصل از آزمون سوبل برای فرضیه ششم و هفتم به ترتیب برابر با 1/43 و 3/98 بوده که به مراتب در کمتر و بیشتر از 1/96 قرار دارند و لذا می‌توان در سطح اطمینان 95 درصد، تاثیر خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی از طریق منبع مهارت درونی را غیرمعنادار و از طریق منبع مهار بیرونی را معنادار دانست. بنابراین فرضیه ششم پژوهش رد و فرضیه هفتم مورد تایید قرار می‌گیرد. بدین معنی که با افزایش یک واحد از منبع مهار بیرونی، میزان تاثیرگذاری خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی را بصورت غیرمستقیم به میزان 20 درصد افزایش می‌دهد ولی افزایش/کاهش منبع مهار درونی نمی‌تواند تاثیری در این مسیر داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تاثیر خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی با میانجیگری منبع مهار تحصیلی انجام شد. آزمون فرضیه اول پژوهش نشان داد خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی تاثیری ندارد. در بررسی ادبیات پژوهش، مطالعه‌ای که به آزمون این فرضیه پردازد یافت نشد اما در همین راستا و بر خلاف نتیجه پژوهش حاضر، (Macdonald et al, 2006) نشان دادند خودکارآمدی باعث پیشگیری از فریبکاری تحصیلی می‌شود. همچنین (Tas et al, 2010) نیز در پژوهشی نشان دادند که احساس خودکارآمدی پایین باعث افزایش احتمال رفتارهای فریبکارانه می‌شود. دانشجویانی که خودکارآمدی پژوهشی دارند، نسبت به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های پژوهشی باور مثبتی دارند (Baltes et al, 2010, Lev et al, 2010). این

تاثیری بر متغیر وابسته ندارد و یا نمی‌توان مدعی شد که خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی تاثیری دارد. در نتیجه فرضیه اول پژوهش مبنی بر تاثیر منفی و معنادار خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی در سطح اطمینان 95 درصد رد می‌گردد. مطابق با آزمون فرضیه دوم پژوهش در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر کرمانشاه (رازی، آزاد، پیام نور)، خودکارآمدی پژوهشی تاثیر مثبت و معناداری بر منبع مهار درونی دارد (t-value=6.68, p<0.05). همانطور که نتایج جدول نشان می‌دهد، مقدار این تاثیر برابر با 40 درصد گزارش شده است و نشان می‌دهد که با افزایش یک واحد در خودکارآمدی پژوهشی، منبع مهار درونی به میزان 40 درصد افزایش می‌یابد. بنابراین فرضیه دوم در سطح اطمینان 95 درصد یا تایید می‌گردد.

همچنین آزمون فرضیه سوم پژوهش نشان می‌دهد که خودکارآمدی پژوهشی از تاثیر مثبت و معناداری بر منبع مهار بیرونی برخوردار است (t-value=4.05, p<0.05) و این تاثیر برابر با 22 درصد می‌باشد. بنابراین می‌توان مدعی شد که با افزایش یک واحد در خودکارآمدی پژوهشی، منبع مهار بیرونی دانشجویان که تابعی از آن است به میزان 22 درصد افزایش می‌یابد. در نتیجه فرضیه سوم پژوهش در سطح اطمینان 95 درصد تایید می‌گردد. علاوه بر این، فرضیات چهارم و پنجم پژوهش، تاثیر منبع مهار درونی و بیرونی دانشجویان بر متغیر وابسته فریبکاری تحصیلی را مورد آزمون قرار می‌دهد. همانطور که نتایج جدول نشان می‌دهد هر دو این فرضیات معنادار بوده (p<0.05) و در سطح اطمینان 95 درصد تایید می‌گردند. در این راستا، منبع مهار درونی از تاثیر منفی و برابر با 0/19- و منبع مهار بیرونی از تاثیر مثبت و برابر با 0/89 بر فریبکاری تحصیلی برخوردارند و با تغییر 1 واحد از آن‌ها، فریبکاری تحصیلی می‌تواند به مراتب کاهش یا افزایش یابد. در نهایت اقدام به بررسی معناداری متغیرهای میانجی منبع مهار درونی و بیرونی از طریق آزمون سوبل (Sobel test) گردید. در خصوص فرضیه ششم، مقدار خطای استاندارد مربوط به مسیر میان متغیر مستقل و میانجی (خودکارآمدی پژوهشی و منبع مهار درونی) یعنی s_a برابر با 0/05 و خطای استاندارد مربوط به مسیر میان متغیر میانجی و وابسته (منبع مهار درونی

فعالیت‌های پژوهشی آنها همواره بی‌نقص است. در چنین شرایطی اگر فعالیت‌های پژوهشی‌شان مورد قبول ارزیاب‌ها قرار نگیرد، مسئولیت نمی‌پذیرند و اشخاص دیگر از جمله ارزیاب‌ها را به غرض‌ورزی متهم می‌کنند. در همین راستا، آخرین یافته پژوهش نیز تایید کننده این تبیین است. این یافته نشان می‌دهد افراد دارای خودکارآمدی پژوهشی در صورتی که منبع مهار بیرونی داشته باشند، دست به فریبکاری تحصیلی می‌زنند، به این صورت که این افراد، برای فرار از ایرادهای احتمالی ارزیاب‌ها و یا عوامل بیرونی، دست به فریبکاری تحصیلی می‌زنند.

دیگر یافته پژوهش حاضر نشان داد منبع مهار درونی تاثیر منفی و معناداری بر فریبکاری تحصیلی دارد، در حالیکه منبع مهار بیرونی تاثیر مثبت و معناداری بر فریبکاری تحصیلی دارد. این نتیجه با یافته پژوهش‌های (Rettinger et al, 2009) (Geddes, 2011) و (Rinn et al, 2014) همسوست. همانطور که پیش‌تر اشاره شد، افراد در رویارویی با شکست‌ها و موفقیت‌های خود به دو دسته دارای منبع مهار درونی (پیامدهای مثبت) و منبع مهار بیرونی (پیامدهای منفی) تقسیم می‌شوند. افراد دارای منبع مهار درونی معتقدند، رفتارهای آنهاست که موجب بروز پیامدهای خاص می‌شود، بنابراین در هنگام رویارویی با هر نتیجه‌ای (موفقیت یا شکست) مسئولیت‌پذیر هستند (Shabani bahar, Yalfani, & Gharloghi, 2010). افراد دارای منبع مهار درونی از آن جهت که شکست و پیامدهای منفی را به عوامل درونی و فقدان تلاش نسبت می‌دهند، یک رابطه قوی‌ای را بین رفتارهای خود و موفقیت‌های تحصیلی احساس می‌کنند و بر همین اساس برای جلوگیری از شکست و کسب موفقیت، میزان تلاش خود را در جهت رسیدن به آن افزایش می‌دهند (Saif, 2010). به همین دلیل آنها مسئولیت‌پذیر بوده و احساس نیازی به فریبکاری ندارند. در نقطه مقابل افراد با منبع مهار بیرونی قرار دارند که بر اساس باور آنها رفتارهایشان ارتباطی با پیامد ندارد و عوامل ناشناخته‌ای منجر به نتایج خاص می‌شوند (Shabani bahar et al, 2010). این افراد عقیده دارند که راهی به جز فریبکاری برای رسیدن به موفقیت ندارند، اما زمانی که دست به فریبکاری می‌زنند بین وجدان آنها و رفتارهای فریبکارانه‌ای

باور عملکرد موفقیت‌آمیز باعث نمی‌شود که آنها در موقعیت‌های مختلف تحصیلی، فریبکاری کمتر و یا بیشتری از خود نشان دهند. زیرا عواملی همچون سیاست‌های آموزشی، نوع ارزشیابی و ویژگی‌هایی که برخی از اساتید در برخورد با فعالیت‌های پژوهشی دارند (تاکید بر عواملی همانند کمیت، انجام سریع، استفاده از منابع به روز و گوناگون خارجی و غیره) (Namvar et al, 2010) از عوامل مهم و تاثیرگذار بر فریبکاری تحصیلی دانشجویان است. برای مثال یک دانشجوی جدای از اینکه خودکارآمدی پژوهشی دارد یا خیر، ممکن است با توجه به نحوه رویارویی عوامل آموزشی با فعالیت‌های پژوهشی، دست به سرقت، جعل و تحریف علمی بزند. فرضیه نهایی پژوهش حاضر نیز به نحوی دیگر تایید کننده این تبیین است. تفاوت در ابزار پژوهش (خودکارآمدی عمومی در مقابل خودکارآمدی پژوهشی) و استفاده اختصاصی از سه زیر مقیاس پرسشنامه خودکارآمدی پژوهشی (سرقت علمی، جعل علمی و تحریف علمی) از عوامل دیگری است که تبیین کننده تفاوت در یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های مشابه گذشته است.

یافته بعدی نشان داد خودکارآمدی پژوهشی تاثیر مثبت و معناداری بر منبع مهار درونی و منبع مهار بیرونی دارد و این تاثیرگذاری در منبع مهار درونی بیشتر است. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Rotter, 1975)، (Phillips et al, 1997) و (Wood et al, 2009) همسوست. بندورا (Bandura, 1977) خودکارآمدی را باور فرد درباره انجام موفقیت‌آمیز کارها می‌داند و معتقد است فرد خودکارآمد با تکیه بر توانایی‌ها و تلاش، در جهت رسیدن به موفقیت گام بر می‌دارد. در همین راستا (Rotter, 1966) در نظریه منبع مهار معتقد است افراد دارای منبع مهار درونی، موفقیت‌ها و شکست‌ها را بر اساس توانایی‌ها و تلاش خود ارزیابی می‌کنند. بنابراین افرادی که دارای خودکارآمدی پژوهشی هستند، با تکیه بر توانایی‌های خود، در جهت رسیدن به موفقیت تلاش می‌کنند. خودکارآمدی پژوهشی علاوه بر تاثیر بر منبع مهار درونی، بر منبع مهار بیرونی نیز تاثیرگذار است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، افراد دارای خودکارآمدی پژوهشی آنچنان بر توانایی‌های پژوهشی خود اطمینان دارند که معتقدند

همواره با تلاش در پی بهبود نتایج عملکرد خود هستند (Saif, 2010). در مقابل افراد با منبع مهار بیرونی، زمانی که احساس کنند قادر به انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی و پژوهشی هستند اما عواملی خارج از حیطه اختیار آنها نتایج را تعیین می‌کند، تصمیم می‌گیرند دست به فریبکاری بزنند که به ظاهر به نتایج موفقیت‌آمیز دست پیدا کنند، تا از خود (Ego) در برابر ناتوانی و عدم کفایت محافظت کنند، در نظریه روانکاوی فروید (Freud psychoanalysis theory)، این پدیده با عنوان مکانیزم دفاعی فرافکنی (projection defence mechanism) مطرح شده است (Translated by Seyed Mohammadi; Feist & Feist, 2002) بنابراین بر اساس نظریه روانکاوی، افراد با منبع مهار بیرونی زمانی که پیامدهای یک فعالیت را خارج از کنترل خود می‌پندارند، دچار اضطراب شده و با محکوم کردن عواملی که به باور او نتایج را تعیین می‌کنند، از خود محافظت کرده و برای جبران عدم موفقیت در رسیدن به نتایج دلخواه، دست به فریبکاری می‌زنند. در پایان پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه مقطع تحصیلی و جنسیت دانشجویان در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته و کمبود پژوهش عملی که در این زمینه وجود دارد، پژوهش‌های آتی به آن پرداخته و از روش نمونه‌گیری مطمئن‌تری استفاده کنند. نتایج این پژوهش به اساتید و برنامه‌ریزان آموزش توصیه می‌کند به منظور افزایش اخلاق و مسئولیت‌پذیری دانشجویان در انجام تکالیف تحصیلی به ویژه انجام پایان‌نامه و مقالات علمی از محدودیت زمانی و درخواست‌های بیش از توانایی دانشجویان پرهیز کنند و از آنها در چالش‌های تحصیلی حمایت کرده و با تبیین اهمیت آموزش و پژوهش رابطه بین تلاش و پیامد را برای آنها توضیح دهند.

منابع

- Aliverdi nia, A., Janaly zadeh, H., & Omrani Dehkhani, S. (2016). A study on the role of social learning in academic cheating. *Journal of Social Problems of Iran*, 6 (2), 71-103 (in Persian).
- Aronson E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2002). *Personal causes of student cheating, Research in Higher Education. Social psychology*. 4th ed. New Jersey: Prentice Hall.

که انجام می‌دهند تعارض پیش می‌آید و برای رهایی خود از فشارهای وجدانی به توجیه روی می‌آورند (Aronson, Wilson & Akert, 2002). (Wilson & Akert, 2002 cited by Jess Bandura, 1999). هشت نوع توجیه را در رویارویی افراد با فعالیت‌هایی که علاقه ندارند معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: توجیه اخلاقی، برچسب‌زدن مدبرانه، میزان سودمندی، نادیده گرفتن و تحریف نتایج، غیرانسانی کردن فعالیت (برداشتن صفات انسانی)، نسبت دادن گناه، پخش‌شدگی مسئولیت و جابه‌جایی مسئولیت. به نظر می‌رسد چند نوع از توجیهی که ذکر شد در افراد دارای منبع مهار بیرونی کاربرد دارد. این افراد احساس گناه ناشی از فریبکاری را متوجه سیستم آموزشی و فشارهای اساتید می‌دانند. ممکن است این افراد محدودیت زمانی ایجاد شده برای انجام فعالیت‌های پژوهشی (ترم تحصیلی)، محدودیت‌ها و دشواری‌های پذیرش و چاپ مقالات با نتایج حقیقی (معنادار نبودن فرضیات)، انتظارات غیر واقعی اساتید و سیستم آموزشی از دانشجویان را از علل فریبکاری بدانند. همچنین آنها ممکن است در دفاع از فریبکاری خود توجیه‌هایی از قبیل عدم همکاری اساتید در مراحل مختلف پژوهش و استفاده از مزایای مقاله در ارتقاء رتبه علمی (جابه‌جایی مسئولیت) و وجود نام احتمالی نویسندگان مختلف در پژوهش (پخش‌شدگی مسئولیت) را از دیگر توجیه‌های خود در رفع و یا کاهش مسئولیت فریبکاری خود عنوان کنند. در تایید تبیین‌های صورت گرفته بالا (Callahan, 2006) نویسنده کتاب فرهنگ تقلب، پس از سال‌ها پژوهش بر روی مساله فریبکاری تحصیلی معتقد است برای اینکه افراد دست به فریبکاری تحصیلی نزنند، باید فشار بر آنها و الزام به فعالیت‌های مختلف تحصیلی را کاهش داد.

یافته‌های پژوهش نشان داد منبع مهار درونی قادر به میانجی‌گری بین خودکارآمدی پژوهشی و فریبکاری تحصیلی نیست، اما منبع مهار بیرونی بصورت غیر مستقیم میزان تاثیر خودکارآمدی پژوهشی بر فریبکاری تحصیلی را افزایش می‌دهد. هر چند از تبیین فرضیه‌های گذشته برای این یافته نیز می‌توان سود جست، اما می‌توان گفت افراد دارای منبع مهار درونی نیازی به فریبکاری نمی‌بینند و با پذیرش مسئولیت،

- Institute for Educational Planning.
- Ejei, J., Shahabi, R., Alibazi, H. (2012). Relationship between personality traits and self-reported academic cheating in high school students. *Journal of Psychology*, 15 (4), 412-424 (in Persian).
- Feist, J., Feist, G.J. (2002). *Theories of Personality*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi (2011). Tehran: Ravan Publication (in Persian).
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97 (3), 115-121.
- Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Modeling with Unobserved Variables and Measurement Error, *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Garavand, H., Kareshki, H., Ahanchian, M. (2014). The role of educational - research environment and social factors on the research self-efficacy of students of Mashhad University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 8 (4), 32- 46 (in Persian).
- Geddes, K. A. (2011). Academic dishonesty among gifted and high-achieving students. *Gifted Child Today*, 34 (2), 50-56.
- Hadijah, I., Norashikin, H., Nusrah, S., Fauziah, N., & Normala, D. (2013). Academic dishonesty: why business students participate in these practices? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 152-156.
- Haley, K., & Jaeger, A. (2012). "I didn't do it the right way": Women's careers as faculty in higher education administration. *The Journal of The Professoriate*, 6 (2), 1-26.
- Harold, J., & Max, A. (2001). "Fraud and Education. The Norm in the Apple". Lanham, MD: Ronman and Littlefield.
- Khalaji, T. (2007). *Investigating the relationship between hope, academic locus of control and academic success of pre-university girls in Tehran in the academic year of 2006-2007*. Master Thesis. Al-Zahra University.
- Khamesan, A., Amiri, M.A. (2011). The Study of Academic Cheating Among Male and Female
- Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., & Weltzer-Ward, L. (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (3), 51-58.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Brannigan, G. G., Hauk, P. A., & Guay, J. A. (1991). Locus of control and daydreaming. *The Journal of Genetic Psychology*, 152 (1), 29-33.
- Callahan, D. (2006). The Cheating Culture. *Revista Jurídica*, 75, 721.
- Carpenter, D. D., Harding, T. S., Finelli, C. J., Montgomery, S. M., & Passow, H. J. (2006). Engineering students' perceptions of and attitudes towards cheating. *Journal Of Engineering Education*, 95 (3), 181-194.
- Cascio, M., Botta, V., & Anzaldi, V. (2013). The role of self-efficacy and internal locus of control in online learning. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 9 (3), 95-106.
- Chinamasa, E., Mavuru, L., Maphosa, C., & Tarambawamwe, P. (2016). Examinations cheating: Exploring strategies and contributing factors in five Universities in Zimbabwe. *Journal of Innovative Research In Education*, 1 (1), 86-101.
- Chudzicka-Czupala, A., Lupina-Wegener, A., Borter, S., & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *The New Educational Review*, 32 (2), 66-76.
- Davari, A., Rezazadeh, A. (2014). *Structural Equation Modeling with PLS Software*. Tehran: Iranian Students Booking Agency Publishing (in Persian).
- David, L. T. (2015). Academic cheating in college students: Relations among personal values, self-esteem and mastery. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 187, 88-92.
- Deora, N. (2015). Impact of academic self-efficacy and locus of control on academic achievement of high school students. *Indian Journal of Mental Health*, 2 (2), 197-202.
- Eckstein, M. A. (2003). *Combating academic fraud: Towards a culture of integrity*. International

- Evaluation With Traditional School. *Research in Curriculum Planning*, 1 (27), 199- 212 (in Persian).
- Niehaus, Elizabeth., Garcia, Crystal E., & Reading, Jillian. (2018). The road to reasearcher: The development of reasearch Self-Efficacy in higher education schoolars. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 3, 1-20.
- Nora, W. L. Y., & Zhang, K. C. (2010). Motives of cheating among secondary students: The role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Education Review*, 11 (4), 573-584.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Petrosky, M. J., & Birkimer, J. C. (1991). The relationship among locus of control, coping styles, and psychological symptom reporting. *Journal of Clinical Psychology*, 47 (3), 336-345.
- Phillips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal--setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82 (5), 792-802.
- Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50 (3), 293-313.
- Rinn, A. N., & Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14 (4), 88 – 114.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (1), 56-67.
- Saif, A.A. (2010). *Modern Edoucatonal Psychology*. Tehran: Dowran Publication (in Persian).
- Salehi, M., Kareshki, H., Ahanchian, M.R., Karimi Mouneghi, H. (2012). Validation of Research Self-Efficacy Scale for Postgraduate Students of Students. *Ethics in Science and Technology*. 6 (1), 54-62 (in Persian).
- Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Salehi, K. (2011). Factors affecting the probability of academic cheating school students in Tehran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1587-1595.
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: Final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies*, 40 (2), 115-124.
- Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30 (2), 169-174.
- Macdonald, R., & Carroll, J. (2006). Plagiarism—a complex issue requiring a holistic institutional approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (2), 233-245.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Masoudnia, E. (2008). The Relationship Between Source Control and Coping Strategies in Yazd University Students. *Quarterly Journal of Psychological Studies*. 3 (4), 123- 142 (in Persian).
- McCabe, D. L., & Drinan, P. (1999). Toward a culture of academic integrity. *Chronicle of Higher Education*, 46 (8), B7-B7.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41 (3), 129-145.
- Nakhaei, N., & Seyed Hoseini, S. V. (2005). Reviewing the opinions of medical students about cheating exam and its relative frequency. *Strides in Development of Medical Education*. 1 (2), 57- 64 (in Persian).
- Namvar, Y., Rastgoo, A., Abolghasemi, A., & Seyf Derakhshande, S. (2010). The Comparison of Effect of Qualitative Descriptive Evaluation on Decreasing Anxiety and Improving self Confidence of Primary School Student in Descriptive

- Affecting Cheating-Behavior at Undergraduate-Engineering. *Journal of Education and Practice*, 7 (31), 66-82.
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, 78 (4), 440-463.
- Teixeira, A. A., & Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education*, 59 (6), 663-701.
- Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61 (3_suppl), 1043-1046.
- Wood, A. M., Saylor, C., & Cohen, J. (2009). Locus of control and academic success among ethnically diverse baccalaureate nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 30 (5), 290- 294.
- Ferdowsi University and Mashhad University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 12 (6), 396-409 (in Persian).
- Salimi, M., & KhodaParast, M. (2016). The effect of teacher-student relationship on educational motivation and research self-efficacy in graduated students of Physical Education and Sport Sciences. *Research in Academic Sport*. 4 (9), 109-126 (in Persian).
- Sekaran, U. (2001). *Applied Business Research Qualitative and Quantitative Methods John Wiley Research Design and Methods*. (3rd^{ed}), USA: Sage Publications.
- Shabani bahar, Gh., Yalfani, A., & Gharloghi, S. (2010). The Relationship between Locus of Control (LOC) and General Health (GH) in Athletes and Non – Athlete Male Students in Tehran University. *Journal of Sport Management*. 2 (7), 43- 59 (in Persian).
- Starovoytova, D., & Namango, S. (2016). Factors